

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för språk och litteratur
SPANSKA



LA MINIFICIÓN EN ELE
Aplicación didáctico-literaria y su recepción por parte de los alumnos

Nelson Antonio Gallardo Alvarez

Uppsats (30 poäng)
Avancerad nivå
2009

Handledare:
Professor Ken Benson

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för språk och litteratur
SPANSKA

UPPSATSFÖRTECKNING
Avancerad nivå

2009

Nelson Gallardo Alvarez, *La minificción en ELE: aplicación didáctico literaria y su recepción por parte de los alumnos* (30 högskolepoäng), 83 sidor

INDICE

1	Introducción	p. 1
2	Marco teórico	p. 4
2.1	Narrativa breve en el aula de ELE	p. 4
2.2	La narrativa breve y la minificción como recurso didáctico	p. 10
2.3	Aprendizaje, literatura y el marco teórico curricular en Suecia	p. 15
2.4	Cultura escolar y recepción literaria.....	p. 20
2.5	Competencia literaria	p. 25
3	Base metodológica	p. 28
3.1.	Variables	p. 28
3.2	Recolección de datos	p. 30
3.2.1	Artefactos	p. 30
3.2.2	Confección de la encuesta	p. 31
3.3	Método de aplicación de los artefactos	p. 32
3.3.1	Método de aplicación de la encuesta	p. 32
3.3.2	Método de aplicación didáctica de narrativa breve	p. 33
3.3.2.1	Modelo didáctico de aplicación de narrativa breve	p. 33
3.3.2.2	Modelo de análisis literario para narrativa breve en ELE, paso 4	p. 40
3.4	Los textos elegidos	p. 43
3.5	Método de análisis del corpus	p. 45
4	Análisis	p. 46
4.1	Recepción del microcuento como herramienta didáctica	p. 46
4.2	Contenidos gramaticales	p. 56
4.3	Contenidos culturales	p. 58
4.4	Conocimientos literarios	p. 61
4.5	Recepción del modelo didáctico	p. 66
5	Análisis de confiabilidad – validez y estandarización	p. 71
6	Conclusión.....	p. 76
	Referencias.....	p. 80
	Anexos.....	p. 84

1 Introducción

Esta investigación se circunscribe dentro de un proyecto del autor, denominado PLUS-SP, *Projekt för Lärande och Undervisning genom Skönlitteratur i SPanska*. PLUS-SP es un proyecto de investigación orientado a investigar sobre el uso de la narrativa breve en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)¹ desde una perspectiva didáctica integral, es decir, que no sólo responde sobre *qué* o *cuál* narrativa breve debe usarse, o *cómo* debe trabajarse, o *por qué* debe elegirse éste y no otro texto, sino que también busca reforzar el nexo entre el uso didáctico de la literatura y los desafíos de la educación secundaria en torno a formar un alumno consciente de su aprendizaje y desarrollo como ciudadano (véase 2.2). Por ende, esta investigación se suma a los esfuerzos por fortalecer el uso didáctico de la literatura y de la narrativa breve (*kortprosa*) como recurso didáctico y de transferencia cultural en el aula ELE en Suecia, en sus dificultades y desafíos.

El primer paso dentro de PLUS-SP se realizó en la primavera de 2008, y su objetivo primario consistió en el diseño y aplicación de un instrumento de diagnóstico sobre la visión de los profesores respecto de la utilización didáctica de la narrativa breve en E/LE. En atención a lo cual se aplicó un cuestionario piloto a cinco profesores que, al momento de la realización del test, enseñaban español en los pasos 4 ó 5 en tres institutos de educación secundaria en Gotemburgo. Dicha investigación tuvo como objetivos secundarios: 1) conocer las razones por las cuales los profesores de español hacen uso o no de la narrativa breve como herramienta didáctica; 2) identificar algunos modelos de aplicación didáctica de la narrativa breve que puedan influir en la presencia de ésta en el aula E/LE; 3) realizar un análisis de confiabilidad y validez de la encuesta piloto.

Por su parte, el presente estudio constituye un segundo paso dentro de PLUS-SP, cuyo objeto de estudio se centra en los alumnos. Los objetivos primarios de esta investigación son, en primer lugar, diseñar y aplicar un instrumento piloto de medición de la receptividad de los alumnos respecto del uso didáctico de relatos breves en ELE. En segundo lugar, se presenta como objetivo confeccionar un modelo – de carácter experimental – de aplicación didáctica de los microrrelatos *Alas* de Enrique Anderson Imbert y *El carpintero* de Eduardo Galeano y, evaluar las respuestas a las interrogantes básicas sobre los que descansa su construcción y aplicación: *qué*, *cómo* y *por qué* enseñar a través de la aplicación de la minificción, y *quién* es

¹ La denominación de *Moderna Språk Spanska* utilizada en Suecia es equivalente a Español como Lengua Extranjera (ELE) en el ámbito panhispánico. Marta Baralo (2004, p. 22-23) señala que toda lengua adquirida después de la lengua materna se podrá considerar como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). No obstante, hace una distinción entre L2 y LE. La primera se aprende en sistemas de bilingüismo o de diglosia, en un contexto natural; mientras que LE se adquiere en un contexto institucional y ajeno al natural.

el actor principal en la lectura y análisis de los microrrelatos aplicados. En relación a lo cual se construye un corpus a través de la confección y aplicación de una encuesta piloto de opinión dirigida a alumnos de un mismo curso dentro del paso cuatro (*steg fyra*) de ELE, en el marco de enseñanza secundaria en Gotemburgo.

Los objetivos secundarios de esta investigación son: 1) conocer la disposición de los alumnos a leer minificción en ELE;² 2) proponer un modelo – de carácter experimental y centrado en sus elementos básicos – de aplicación didáctica de la narrativa breve, que incluye el análisis literario; 3) realizar un análisis de validez y confiabilidad, así como de estandarización de la encuesta piloto, conceptos que se desarrollan en el apartado 2.3.1.

El grupo objetivo de esta investigación lo constituye una clase de veinticinco alumnos de un paso cuatro de educación secundaria en Gotemburgo. El foco de investigación centrado en el paso 4 obedece a que, los planes y programas de la Dirección Nacional de Educación Escolar (*Skolverket*), contemplan la inclusión de la literatura. *Moderna språk, steg 4* se plantea ampliar las destrezas lingüísticas introduciendo la literatura “sencilla” como recurso didáctico.³ En este paso el alumno debería entender y asimilar el contenido literario, siendo capaz de expresarlo de forma oral y escrita.

La definición de la población es de tipo no casual (*icke-slumpmässiga urval*), es decir, que no sigue un principio de representación estadística, con la profundidad que lo hace el método de tipo casual (*slumpmässiga urval*). No obstante, la aplicación de la encuesta se realiza sobre una base muestral accidental o por conveniencia, por un lado, y, estratégica, por otro lado.⁴

² Se utiliza la palabra disposición en uno de los sentidos que le otorga la DRAE, esto es como “Desembarazo, soltura en preparar y despachar algo que alguien tiene a su cargo”. Por ende, no en el entendimiento de aptitud, en cuanto involucra el término capacidad, lo cual no medimos en esta investigación. Si bien el concepto disposición está en relación con el concepto motivación, éste último es un concepto más complejo, en cuanto involucra elementos psicológicos que tampoco se miden. No obstante, disposición, aptitud y motivación son conceptos que se enlazan en mayor o menor medida, y que se han separado sólo para los fines de nuestro análisis.

³ En la página de la Dirección Nacional de Educación Escolar (*Skolverket*) se indica que: Kursen *Moderna språk, steg 4*, breddar språkförmågan och innehåller olika varianter av språket. Eleven läser och tillgodogör sig enkel skönlitteratur och utvecklar sin förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt (*Skolverket (a)*). Hemos traducido “*enkel skönlitteratur*” como literatura sencilla, término bastante difuso, que no se desarrolla en estos documentos.

⁴ Jan Trost (1994, p. 28-32) describe este tipo de elección que he definido como de accidental o por conveniencia, *bekvämlighetsurval*, constituye un método de recepción de la información que uno puede (re)coger, restringido por la población de la cual el investigador pueda hacerse uso. No obstante, la investigación no sólo toma lo que hay, sino también lo que es adecuado (*lämpligt*) para llegar a un buen resultado de la investigación. En cuanto a la características de elección estratégica, *strategiska urval*, Trost señala que ésta define primero, la población por la definición de variables y características de significación teórica; segundo, se definen valores y características deseables de la población a medir; tercero, se definen categorías y; finalmente éstas se ordenan en tablas.

La investigación se define como un *estudio exploratorio y descriptivo*. Es decir, constituye una primera aproximación al problema de nuestro estudio. Este estudio asume el diseño de un estudio de caso con una sola medición, la cual consiste en la aplicación didáctica de los dos microcuentos antes indicados, para posteriormente observar la recepción del grupo sobre las variables definidas (Hernández Sampieri, 1991, p. 135-136). Por otra parte, es una investigación de tipo *correlacional o sincrónica* (Caiceo, 1998, p. 24), en cuanto explica el fenómeno de estudio en un momento o periodo dado, es decir, intenta dar una imagen constreñida únicamente al periodo en el cual se realiza la investigación. Por último, en consideración a la naturaleza de la información, esta investigación se circunscribe en el tipo *cuantitativo*, al pretender utilizar para su análisis datos cuantificables, así como también en el tipo *cualitativo*, en cuanto busca obtener una comprensión del fenómeno en estudio como proceso, más allá de los datos. Se utiliza la *encuesta* como herramienta de recolección, procesamiento y análisis de variables en los grupos focalizados. Los *datos secundarios* (número de alumnos, tipo de establecimiento, etc.) se utilizan para la descripción y relaciones de datos. La influencia de estos factores en las variables no son medidas.

La disposición del trabajo consta de seis apartados, que incluyen la introducción y la conclusión. En el segundo apartado se aborda la presencia de la literatura y la narrativa breve en E/LE y se entregan algunas razones y enfoques que justifican su uso didáctico en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera, ELE. Después se realiza un análisis, desde una perspectiva didáctica integral, de la relación entre literatura, aprendizaje y enseñanza. En el tercer apartado se explica el tipo de metodología elegida para formar y analizar el corpus, además de entregar la propuesta didáctico-literaria de aplicación de la narrativa breve y de su análisis literario. En el apartado cuarto se realiza el tratamiento de la información, es decir, su análisis y contraste con otros resultados o planteamientos teóricos. Posteriormente, en el apartado cinco se desarrolla un análisis respecto de la validez, la confiabilidad y la estandarización de la encuesta piloto. Finalmente, se expone la conclusión de lo obrado en el apartado seis.

2 Marco teórico

El número de investigaciones sobre el uso didáctico-pedagógico de la literatura en ELE, en la educación secundaria en Suecia, es altamente escasa. En consecuencia, este estudio recurre – para la construcción de su marco teórico – por un lado, a investigaciones sobre el uso didáctico de la literatura sueca en la enseñanza de la lengua materna en Suecia. Por otro lado, también a investigaciones ajenas al contexto sueco – como la española o la noruega – e inscritas en un contexto de segunda lengua o de lengua extranjera.

La información obtenida ha sido ordenada en función de dilucidar y, a su vez, de construir un discurso sobre: primero, las perspectivas teóricas existentes que influyen en la aplicación didáctica de la literatura y la narrativa breve en ELE y, segundo, los componentes básicos para la confección de herramientas didáctico-literarias dentro de un enfoque comunicativo.⁵ Este enfoque tiene relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas en el alumno-lector, y de su ubicación central como agente cultural.⁶ Por agente cultural entendemos al alumno-lector y su capacidad para ponerse en contacto con el discurso literario, procesarlo y enlazarlo a su contexto histórico y socio-cultural, así como a su experiencia personal, de este modo, el alumno-lector se transforma en parte activa en la producción de cultura.⁷

2.1 La narrativa breve en el aula ELE

La elección de los relatos breves o microrrelatos como objeto de estudio de esta investigación, obedece a que la narrativa breve se caracteriza por ser escritos cortos de carácter creativo e imaginativo – la cual incluye géneros como la novela corta y el cuento –, lo que puede motivar

⁵ En el presente estudio se utiliza el vocablo “discurso” desde distintas acepciones, lo cual está especificado en citas. En la presente cita (primera acepción) su uso se entiende como “la facultad racional con que se infieren unas cosas de otras, sacándolas por consecuencia de sus principios o conociéndolas por indicios y señales” (RAE, 22.ª edición electrónica). Una segunda acepción de este término lo conceptualiza como una estructura conexa de ideas, véase pie de página 15. Por último, una tercera forma de entender el discurso, es donde éste y el discurso literario se entiende como uno sólo. Aquí, el discurso (literario) es considerado una ficción o conjunto de ficciones expresadas verbalmente, véase pie de página 37.

⁶ Sobre el concepto de cultura véase nota 59.

⁷ Este estudio asume la diferenciación que realiza Ana Ester Eguinoa (1999 web) entre dos tipos de lectores. Primero, un lector que cabe dentro de “una categoría conceptual⁴, explicativa y descriptiva”, es decir, un lector construido por el autor “que no es el lector real, sino un constructo —pensado por el autor— que influye en el modo de lectura y en el efecto de sentido que produce el texto en los receptores, y al que se le ha denominado lector implícito (Iser), lector modelo (Eco) y archilector (Rifatter)”. Segundo, un lector real que para fines de su estudio llama *lector-alumno*, el cual “entra en contacto con el texto, con una organización lingüístico-textual diferente, y logra establecer un vínculo, una relación intersubjetiva de comunicación, de empatía, de transferencia”. No obstante nosotros hemos preferido utilizar la relación alumno-lector a lugar de lector-alumno, como una forma de acentuar que este lector es primero alumno, y después lector, con la finalidad de inscribirlo en un universo más amplio desde la perspectiva de una teoría didáctica integral (véase apartado 2.2).

al alumno-lector a introducirse en el amplio universo de la lectura.⁸ La narrativa breve como expresión literaria y herramienta didáctica puede contribuir en el ámbito de ELE, por un lado, acercar al alumno a la enorme riqueza dialectal y a la diversidad cultural panhispánica aprovechando la brevedad y la intensidad propias del relato en la minificción; y por otro lado, a introducir a los alumnos a la lectura a través de un recurso didáctico motivador, en cuanto que mezcla lo divertido e intrigante en el relato (Picon Garfield y Schulman, 1991, p. 47).

Sobre los beneficios del uso de la literatura en el aula ELE parece haber un amplio acuerdo. Dicho consenso encuentra su fundamento, por ejemplo, en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas, el cual es proyecto nivelador de las exigencias en el aprendizaje de las lenguas en Europa, y que asume como sustento teórico el enfoque comunicativo dentro de la enseñanza de idiomas,⁹ por lo que restablece la competencia cultural en ELE.¹⁰ Es aquí donde la literatura, desde una perspectiva cultural, se alza como un artefacto cualitativo superior en ELE respecto de otros artefactos pedagógicos, tal como el manual de clases.

Sitman y Lerner (1999) apoyan el uso de textos literarios en ELE como recurso didáctico desde una perspectiva comunicativa, ya que éstos abarcan elementos lingüísticos en un contexto social, así como histórico-cultural.

[L]os textos literarios son exponentes de los distintos usos y aspectos de la lengua (gramaticales, funcionales, culturales) en un contexto auténtico y una rica gama de registros y dialectos (inclusive el habla de la calle), encuadrados dentro de un marco social (McKay, 1982), y por ende constituyen un buen recurso didáctico ya que pueden servir como refuerzo para los modelos de aprendizaje del alumno (Romero Blázquez: 1998). Al mismo tiempo, son testigos de su época, espejo de la cultura y

⁸ La denominación narrativa breve posee un alto grado de complejidad que dificulta llegar a una definición acabada. Dicha restricción se expresa, por ejemplo, a la hora de definir cuáles son los límites de una novela corta. Sobre la complejidad que presenta el término narrativa breve véase Borja Rodríguez Gutiérrez (2005). En cuanto a la narrativa breve o *kortprosa* en el mundo nórdico véase Jørn Jacobsen (2003).

⁹ El modelo que propone el Marco de Referencia se basa en un *enfoque centrado en la acción* que considera a los usuarios de la lengua, como *agentes sociales*, es decir, miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en un entorno específico. Este enfoque centrado en la acción reflexiona sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en diversas interacciones. /---/ En sentido amplio, introduce distintos elementos determinados en dos grandes dimensiones: vertical y horizontal. La dimensión vertical está constituida por la serie de niveles comunes de referencia que sirven para describir el grado de dominio lingüístico del alumno. La dimensión horizontal está constituida por la serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario para utilizarla (MOROTE, 2004, p. 18).

¹⁰ García Santa-Cecilia (2002) hace una descripción de los aportes introducidos por MCER para E/LE: 1) la dimensión de su uso social y el análisis de los factores lingüísticos y extralingüísticos, dentro de una perspectiva de la comunicación; 2) el concepto de «autonomía» del alumno para conducir y ser responsable de su aprendizaje; 3) la función del profesor como un mediador que asume la tarea de crear las condiciones adecuadas para potencializar el aprendizaje de lenguas y la valoración de otras culturas y visiones del mundo; 4) reposición de la dimensión afectiva: estilos de aprendizaje, motivación, transacciones en el aula, procesos interculturales; 5) la búsqueda del equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica, y énfasis en el currículo como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y el ámbito en el que se adoptan decisiones compartidas por quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

de las formas de vida de la colectividad que habla esa lengua (Sánchez Lobato, 1996), y al permitirnos aproximarnos a esas distintas mentalidades, constituyen una óptima herramienta de acercamiento cultural.

En la misma línea se plantea Lourdes Miquel y Neus Sans (2004 web), quienes señalan que el componente cultural constituye un elemento esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa en E/LE, en cuanto “los aspectos culturales /.../ inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes”. La introducción del componente cultural, para estos autores, no hace referencia a la entrega por parte del profesor de una imagen estereotipada de la cultura, sino que, “al contrario, hay que huir de los tópicos y una de las maneras más eficaces de hacerlo es proporcionando un mosaico variado y múltiple de ofertas distintas”.

Por su parte, Selena Millares (2003, p. 41-43) enumera aspectos relevantes que, a su juicio, contienen los textos literarios como herramienta didáctica. Primero, destaca que el carácter de texto auténtico de los textos literarios puede constituir un factor de motivación en el alumno, especialmente en el ámbito cultural; segundo, el texto constituye un marco natural para enriquecer el léxico dentro de un enfoque comunicativo; tercero, otorga al texto literario la capacidad de poner en contacto al lector, de forma natural, con los dialectalismos, arcaísmos, cultismos, etc.; cuarto, el mensaje puede despertar la curiosidad del lector por saber sobre el autor y el porqué escribió lo que escribió; y por último, estimula el desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita a través de abrir espacio a las ideas e imágenes del alumno-lector.

La Enseñanza Basada en Competencias (EBC) otorga gran importancia a la utilización de textos auténticos en la enseñanza como base para el desarrollo de la competencia discursiva (Richards y Rodgers, 2003, p. 232). Para EBC, en la enseñanza tienen mayor significación e importancia las oraciones largas que las oraciones cortas. Las unidades lingüísticas más largas permitirían al alumno descubrir “la manera en que el significado y la información se comunican y construyen a través de textos y discursos [lo que] implica el estudio de la estructura textual y discursiva de textos escritos” (Richards y Rodgers, 2003, p. 205).

Ken Benson (2004, p. 77-78), refiriéndose tanto a la realidad de los institutos como de las universidades, y por conexión, a los alumnos, señala que éstos carecen de una larga tradición con respecto al español, como consecuencia de la corta historia del español como asignatura en el contexto educacional sueco. Desde esta perspectiva, considera este autor que la labor del profesor debe centrarse en el alumno y sus expresiones culturales como una forma de superar esta carencia, y aprovechar que, como consecuencia de esta corta tradición, no

existen “ataduras con respecto a métodos docentes del pasado”. En consecuencia, postula una nueva mirada a la importancia de la literatura.

[L]a literatura hispánica actual es un medio inmejorable de transmitir la identidad cultural dentro del vasto mundo hispánico contemporáneo precisamente por su capacidad de asimilar distintas expresiones culturales a través del lenguaje. El lenguaje es el vehículo que, en efecto, tienen que llegar a dominar los alumnos para relacionarse con la cultura hispánica. El lenguaje es el sistema humano más sofisticado de comunicación, mientras que la ficción constituye la forma más sofisticada de recrear artísticamente las experiencias del ser humano.

Dicho esto, cabe preguntarse si la literatura está presente en la enseñanza de ELE. Al respecto Selena Millares (2003, p. 40) afirma que existe una escasa presencia de la literatura en ELE, y enumera algunas razones del porqué:

1) el texto literario, con sus desviaciones de la norma y su riqueza léxica, ofrece al alumno dificultades que podrían inhibirlo; 2) el texto adaptado vence esas dificultades pero pierde autenticidad, es *espúreo*; 3) existe una tendencia del docente a recurrir a las estrategias de la enseñanza de literatura, de modo que el estudiante de lengua puede verse analizando elementos lejanos a sus intereses, como metáforas y perífrasis; 4) los textos completos pueden ser demasiado extensos, y los fragmentos mutilan la realidad literaria, desvirtuándola; 5) la posible artificiosidad del texto puede enseñar al alumno modelos no útiles para la comunicación.

De la misma opinión es Mendoza Fillola (2004) quien señala que existe una “infrautilización del recurso literario”, cuya causa se explica por el enfoque, aún predominante, centrado en la traducción y la enseñanza de gramática. Enfoque que él califica como poco motivante y de escasa interacción, por tanto, ajeno a las necesidades comunicativas de los estudiantes. No obstante, Mendoza Fillola evidencia la introducción, cada vez mayor, de un enfoque comunicativo que permite a los alumnos elevar juicios estéticos.

Matilde Martínez Sallés (2004 web) relativiza la apertura que el enfoque comunicativo ha significado para el uso del texto literario, en desmedro de las metodologías estructurales y nocionales-funcionales, al señalar que todavía el uso de la literatura “suele limitarse a pequeños textos, generalmente poemas, casi siempre situados al final de las lecciones, relacionados con alguno de los temas en ellas tratados, cerrando la unidad a la manera de pequeño broche estético”.

PLUS-SP 2008 midió la recepción sobre el uso didáctico de la narrativa breve en ELE en un grupo de profesores de secundaria en los pasos tres y cuatro. Los resultados de esta investigación indican que la narrativa breve está ausente en aula ELE de los profesores encuestados. Si bien la investigación evidencia una percepción positiva a un posible uso de la narrativa breve como herramienta didáctica, los profesores encuestados no la han introducido en el aula ELE.

[E]xiste un escaso o directamente nulo uso de la narrativa breve como género. No se percibe el convencimiento, por parte de los profesores, de que la narrativa breve sea más adecuada que el manual para introducir a los alumnos a la lectura de textos literarios. No obstante, los profesores tienen una percepción más favorable a la narrativa breve que la novela cuando se trata de aplicación didáctica, pero aún así se privilegia la novela. Otra explicación a la exclusión de textos auténticos del aula E/LE estaría en el bajo nivel léxico de los alumnos. Si bien este factor se menciona por parte de los encuestados en los comentarios (F-1), no es una variable trabajada en esta investigación, en cuanto no se formularon preguntas para profundizar en esta observación. (Gallardo, 2008, p. 26)

Olsbu y Salkjelsvik (2008, p. 870) señalan, en el marco de la educación secundaria finlandesa, que la ausencia de textos auténticos en español en la educación de este país obedecería a factores como: la escasez de horas, el limitado nivel en la competencia lingüística de los alumnos, el desconocimiento de la cultura hispana. Sanz González (1995, p. 126) señala que para introducir un texto literario, en la enseñanza de lengua extranjera, se requiere que el alumno tenga un dominio lingüístico sólido – que el autor ubica en nivel intermedio – de la lengua extranjera, así como también de la cultura. Sólo a través de esta madurez lingüística y cultural podrá el alumno sacar provecho del texto literario como recurso didáctico. Por su parte, Ángela Gracia (2006, p. 151) reconoce en la falta de dominio lingüístico uno de los principales obstáculos para la comprensión de un texto literario, sugiriendo que el profesor debe adentrarse al trabajo léxico y sintáctico.

Habría que subrayar que rara vez los aprendices comprenden la totalidad del contenido, lo que demuestra cuán ardua es esa tarea. Resulta obvio que la carencia del dominio lingüístico es un impedimento significativo a la hora de comprender textos ya que a veces los estudiantes hacen asunciones incorrectas. Por ello, el profesor en ELE deberá dedicarle cierto tiempo al procesamiento léxico y sintáctico con diversos ejercicios. En ese sentido, William Grabe manifiesta que el saber leer en lengua extranjera es considerado una de las habilidades más importantes y una de las más difíciles.

Jack Richards y Theodore Rodgers (2003, p. 207) argumentan que la cotidianidad en lo lingüístico genera dificultades, cuyo mejor o peor manejo está relacionado con la competencia lingüística del alumno. No obstante, para estos autores dichas dificultades pueden quedar en segundo plano si lo esencial, en E/LE, es la comunicación y no el idioma en sí. Es decir, cuando la enseñanza de un idioma está centrada en lo comunicativo, a través de la inclusión como medios didáctico-pedagógicos de “ideas, problemas y opiniones”. De este modo se motiva al alumno, el cual se centra en la comunicación y no en el idioma propiamente tal. En consecuencia, dicen los autores, “[s]i se elige un contenido con un alto nivel de interés, los alumnos adquirirán posiblemente el idioma de mejor grado”.

En el contexto sueco, Ken Benson (2004, p. 79-80) enumera algunas dificultades que encuentra la utilización de la literatura en el aula: 1) La rapidez de la información juega en contra de la utilización de textos “densos, largos y complejos”, puesto que requieren tiempo;

2) la gran cantidad de datos de fácil acceso a través de internet y la comercialización, lo cual se expresa en lista de éxitos e información basura; 3) el interés por lo inmediato, lo actual va en desmedro de la historia como modelo de conocimiento. Ante esto Benson propone la promoción de una “escritura libre y creativa” como una forma de desarrollar en el alumno el interés por la literatura.

Cabe destacar que la inclusión de la literatura como herramienta didáctica en ELE, dentro de un enfoque comunicativo y desde una perspectiva de la competencia cultural o intercultural, depende, primero, y en mayor o menor grado, de la actitud del profesor, es decir del convencimiento que éste tenga de la literatura como recurso didáctico; y segundo, de su disposición frente a la lectura. Lo antes dicho puede estar en estrecha relación con el tipo de formación universitaria que reciben los que van a ser profesores. En un estudio realizado por Andrea Castro (2004, p. 13-24), sobre el rol de la literatura en E/LE en la institución de español en la universidad de Gotemburgo, se pone en evidencia que un 55% de los alumnos de español otorgan a la literatura un rol principalmente de contribución de nuevo vocabulario, mientras que un 38% se refiere al rol de la literatura como puente a la comprensión del idioma y la cultura. Este dato es relevante si consideramos que varios de estos alumnos están en un periodo de tránsito entre lo que fue su percepción de la literatura en la educación secundaria y la que será, cuando inicien su labor como docentes.

PLUS-SP 2008 midió la variable “dominio del lenguaje de análisis literario” que los alumnos y profesores deberían tener al momento de aplicar la literatura como recurso didáctico. El resultado arrojó una tendencia favorable, pero relativa a que los alumnos manejen el lenguaje literario al momento de analizar un texto. No obstante, cuando se refiere a los profesores, la mayoría (80%) consideró que el profesor debe tener dicho dominio (Gallardo, 2008, p. 23).

Finalmente, y ante todo lo anteriormente señalado, cabe indicar que la presencia de la literatura en ELE es un campo abierto. El desafío queda en mano de los profesores y de los investigadores para crear las herramientas necesarias para su uso didáctico. Bengt Brodow (et al. 2005:10) señala que uno de los cambios centrales para la enseñanza que devino con *Lpf 94 (Läroplan för de frivilliga skolformerna)* fue que la autoridad educacional definió los alcances de la enseñanza, pero los métodos y los materiales se dejaron en manos de las escuelas y los profesores:

Uno de los cambios más importantes para la enseñanza fue que la autoridad central (el parlamento) sólo determinó el objetivo final para la enseñanza en términos de que conocimientos y competencias en los alumnos deberían alcanzarse al término de un curso respectivo, objetivo que se concretizaría en

cada escuela. Pero, qué métodos didácticos o con cuáles materiales de enseñanza se alcanzará el objetivo no se iba a prescribir, sino que la responsabilidad se traspasa a instancias competentes menores (comunidades, escuelas, grupos de profesores, profesores en particular, colaboración entre profesor y alumno), por lo tanto, una repercusión de la comunalización fue el principio de subsidiaridad.¹¹

2.2 La narrativa breve y el microrrelato como recurso didáctico

Esta investigación asume como punto de partida y de reflexión, por una parte, una perspectiva integral de la didáctica (*ett didaktiskt helhetsperspektiv*),¹² es decir, una didáctica que va más allá del método y que fortalece la relación teoría y práctica e incluye no sólo los objetivos globales de la escuela, sino también de la sociedad en su conjunto (Tornberg, 2005, p. 10-11).

Desde una perspectiva integral de la didáctica, se entiende la didáctica de la literatura no sólo como una acción para dar respuestas a las interrogantes *qué, cómo y por qué* se va a usar el texto literario, sino que enmarca estas interrogantes con los desafíos de la escuela, la educación y la sociedad. Por ende, entender la didáctica de la literatura, únicamente, como un conjunto de lineamientos metodológicos, que la escuela y los profesores definen para abordar la aplicación de un texto literario, parece aún limitado desde una perspectiva de la totalidad. En consecuencia, nos parece adecuado seguir el razonamiento de González Landa (1994, p. 113), cuando señala que una didáctica de la literatura debe basarse en una óptica global y considerar los elementos que intervienen en la comunicación literaria, es decir, profundizar en el sistema semiótico literario. Una lectura semiótica se logra desarrollando la competencia interpretativa mediante un análisis didáctico literario desde la perspectiva extratextual, intertextual e intratextual.

[En] un análisis *extratextual* se perfilan las coordenadas sociales y los marcos enciclopédicos y estéticos que identifican y cohesionan un determinado contexto en una etapa particular de su evolución y que influyen en la *producción* de los escritores y en las *expectativas* de los lectores; la obra es descubierta como manifestación de los valores, ideología, conflictos, etc, de la sociedad.

En el acercamiento *intertextual* la lectura se orienta con el conocimiento de prescripciones normativas generales respecto a lo literario, y la significación se obtiene por *la lectura comparada entre obras con marcas comunes*.

Por su parte, el sentido lingüístico *intratextual* depende de la selección y organización de las secuencias verbales del texto en sí (González Landa, 1994, p. 115).

¹¹ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *En av de för undervisningen viktigaste förändringarna var att centrala myndigheter (riksdagen) bara fastställde slutmålen för undervisningen i termer av vilka kunskaper och färdigheter som eleverna skulle ha uppnått viss avslutningen av respektive kurs, mål som skulle konkretiseras vid varje skola. Med vilka didaktiska metoder och med vilket undervisningsmaterial målen uppnåddes skulle inte föreskrivas, utan ansvaret överläts till närmast ansvariga instanser (kommuner, skolor, lärargrupper, enskilda lärare, samverkan lärare elever), alltså ett utslag av den nu med kommunaliseringen förverkligade subsidiaritetsprincipen.*

¹² Traducción hecha por el autor. El término “*helhet*” es traducido al español como totalidad o conjunto, no obstante, se ha preferido utilizar el término ‘integral’, que viene a ser un adjetivo sinónimo de global o total, pero que denota mejor la intención de que existen partes que entran o se incluyen en su composición, en la composición de los elementos de la didáctica.

Para A. Male, citado por Felix Sanz González (1995, p. 125), existe una distinción entre realizar un estudio del texto literario, por una parte, como obra estética y cultural, es decir, cuando el objeto del análisis es la obra en sí misma, lo que Male llama la literatura como artefacto estético institucionalizado, y por otra parte, la obra literaria como recurso lingüístico, por ende, susceptible de ser utilizado en la E/LE como recurso didáctico.

Felix Sanz González (1995, p. 125) hace referencia a Roger Gower, que en su obra en *Can stylistic analysis help the EFL learner to read literature?*, se presenta como contrario a un estudio estilístico de la literatura en E/LE. Las razones que arguye Gower es que un análisis estilístico produce confusión en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que la lectura del texto literario debería “de hacerse de modo que lo literario se comunique al lector por su propia potencialidad”.

Para Aventín Fontana (2005) el proceso lector puede ser observado o entendido desde tres perspectivas: en primer lugar, como un *comportamiento cognitivo*, es decir, la lectura involucra diversos tipos de conocimientos de la estructura cognitiva del lector, y en consecuencia, permite al lector deducir el significado de un texto literario, y cuyo resultado será mejor o peor dependiendo de la capacidad lectora; en segundo lugar, sería un *proceso estratégico* donde el objetivo que se busca con la lectura determina el tipo de lectura que se va a desarrollar; y en tercer lugar, un texto literario sería un complejo *constructo cultural* donde se relacionan lector, texto y contexto.

Aventín Fontana comparte con Gonzáles Landa que una lectura semiótica del texto literario es la más adecuada, de modo que el lector busca descubrir no sólo lo que está escrito, sino también aquello que no está explícitamente expresado. Skardhamar nos dilucida que para la Teoría de la Recepción (*Reader-Response Criticism*) lo significativo en un texto no está en el texto sino en lo que experimenta el lector, “el significado del texto se traslada desde ser una característica del texto a ser una experiencia venida del lector” (Skardhamar, 1993, p. 41).¹³ El modelo “top down” asume una interpretación exclusivamente desde la perspectiva del lector. María José Hernández (2007) describe el rol del alumno en el modelo “top down” como un juego donde el alumno es el centro.

La interpretación de los textos literarios desde una perspectiva exclusiva del lector-alumno es propuesta por el modelo “*top down*”, diferenciándose del modelo “*botton up*” para quienes “la comprensión del texto es lo mismo que la traducción” (Tornberg, 2007, p. 74).

¹³ La teoría de la recepción se opone al nuevo criticismo (*New Criticism*) centrada en el texto, ajeno al contexto del texto. Traducción hecha por el autor a partir del texto original: textens betydelse har flyttats från att vara en egenskap i texten till att vara en erfarenhet hos läsare.

María José Hernández (2007) detalla que el rol que juega el lector en el modelo “*top down*” es el de constituirse en sujeto de la interpretación.

[E]l modelo “top down” (Goodman, 1976; Smith, 1971) da prioridad a la capacidad interpretativa del lector hasta tal punto que leer implica el uso parcial de pistas mínimas de la lengua, seleccionadas del continuo lingüístico, según las expectativas del lector. La lectura se convierte en lo que Goodman llamó “juego de adivinación”.

Un enfoque conciliador entre una lectura donde la interpretación del texto literario está apegada a éste, y por ende, el lector adquiere un rol decodificador, por una parte, y una lectura donde se prioriza la capacidad interpretativa del lector, la asume el modelo interactivo.

El modelo interactivo (Rumelhart, 1977; Smith, 1982) intenta hermanar ambas propuestas al ofrecer una nueva visión de la lectura más amplia e innovadora. Nacido en el mismo marco psicolingüístico que el modelo “top down” -la psicología cognitiva de los años sesenta supone una transposición a la lectura del mismo paradigma en dos momentos distintos de su evolución. Esto explica sus afinidades en cuanto a la importancia que se da al conocimiento previo y al rechazo de la consideración de la lectura como mero proceso de decodificación, pero también sus discrepancias en lo que al papel de éste se refiere.

La lectura se concibe desde esta nueva perspectiva como un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector, por un lado; y entre los dos modos de procesar –“bottom up” y “top down”- que intervienen en el proceso, por otro (Eskey, 1988). En esta nueva relación, en la lectura, tan importante es el texto como el conocimiento previo que posee el lector. (María José Hernández, 2007 web).

Skardhamar (1993, p. 109) sostiene que la lectura tiene como uno de sus puertos realizar un análisis hablado e interactivo del texto escogido. En un análisis hablado el profesor no tiene las preguntas, sino que es generador y administrador de preguntas y del diálogo sobre el texto. Para Greenblatt (1995, p. 227) un análisis cultural requiere ir más allá de los límites del texto literario y considerar la relación de éste con los valores, instituciones y prácticas culturales, con el contexto que la misma obra literaria abarca.

Monica Ågren señala que leer literatura de ficción requiere de un método distinto que el aplicado a otro tipo de literatura, y se pregunta cómo se puede enseñar la interpretación según el género y el objetivo de la lectura. Para esta autora, el profesor cumple una función esencial en el objetivo de ayudar al alumno a leer y sacar provecho de los modelos de pensamiento y comportamiento que nos entrega la literatura (Ågren, 1991, p. 137). Ågren señala, además, que el proceso de aprendizaje de la escritura y de la lectura van juntos y están relacionados al uso de la literatura como medio didáctico, enfatizando la necesidad de un uso temprano de ésta. Este proceso parte del principio de que el alumno, por sí mismo, desarrolla su lenguaje en un ambiente de comunicación.

Creo que existe un enorme espacio para la enseñanza de cómo se puede leer textos literarios, del que utilizamos [actualmente] en la escuela. Necesitamos desarrollar un conocimiento más general de cómo se puede enseñar tales conocimientos sin usurpar el requerimiento de los alumnos de encontrar

su propia interpretación. Se trata de poder ver las posibilidades que da un texto en relación con un grupo de alumnos y la realidad dentro de la sala de clases –es decir, hacer un análisis didáctico (Ågren, 1991, p. 137).¹⁴

La literatura es, en sí, un recurso didáctico y sobre sus cualidades didácticas en la E/LE señala Millares (2003, p. 40):

[E]l hecho literario es una manifestación del idioma tan legítima como cualquiera, y no un caso aislado y excepcional. Su pluralidad y fecundidad recoge muestras de todo tipo, desde las más herméticas hasta las más afines al habla de la calle. Y es esa diversidad, precisamente, uno de los valores que más nos pueden interesar al escogerlo para la enseñanza.

De este modo sólo se podría hablar, por un lado, de lo adecuado o no adecuado de una obra literaria respecto del nivel de enseñanza del español en el cual se desea aplicarla, y por otro lado, de lo eficaz o ineficaz del ejercicio didáctico seleccionado para trabajar el texto.

Una vez determinados algunos elementos esenciales en la constitución de una didáctica de la literatura, uno puede preguntarse si existen características propias en la narrativa breve y en la minificción que influyan modificando la didáctica general para la literatura. En una primera aproximación se podría inferir que sí, la brevedad del relato es una característica relevante.

Como se ha indicado en el apartado 1.1, la narrativa breve se caracteriza por escritos cortos de carácter creativo e imaginativo, la cual incluye géneros como la novela corta y el cuento. Una de las expresiones de la narrativa breve la constituye el microrrelato o microcuento o minificción, entre otros nombres que ha recibido.

María Isabel Larrea (2004 web) considera que el género microcuento posee como singularidad las siguientes características:

[S]u brevedad, el carácter incompleto de su secuencia narrativa, su naturaleza fragmentaria, un lenguaje preciso, muchas veces poético, su carácter transtextual, genéricamente híbrido o de naturaleza proteica – que le permite dialogar con los grandes hitos de la literatura o de la cultura popular–, su final abrupto e impredecible, pero abierto a muchas interpretaciones.

Un aspecto interesante que Larrea trabaja es que el microcuento posee las condiciones textuales para articular un lector competente, capaz de reducir la plurisignificación en el relato breve, por ende un lector cooperativo.

Desde la perspectiva de la recepción, el emisor del microcuento – al igual que el de otros textos literarios – elabora una serie de instrucciones o estrategias, a partir de las cuales el receptor reelabora

¹⁴ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Jag tror att det finns ett större utrymme för undervisning om hur man kan läsa skönlitterära texter, än vad vi utnyttjar i skolan. Vi behöver utveckla en mer generell kunskap om hur man kan lära ut sådana kunskaper utan att inkräkta på elevernas behov att vara aktiva meningssökare. Det gäller att kunna se en text möjligheter i relation till en elevgrupp och en klassrumsverklighet – dvs att göra en didaktik analys.*

las suyas, aunque ambas competencias no coincidan. Las estrategias del emisor pueden considerarse códigos que activan las presuposiciones del lector, el que deberá actualizar su enciclopedia para promover la interpretación más coherente. Ambas estrategias instituirán el código privativo del género y determinarán el horizonte de expectativas convenientes al género.

La plurisignificación – siguiendo a Larrea – es doble, por un lado las estrategias del escritor, es decir, la brevedad, la transtextualidad y el fragmentarismo, llevan a conclusiones abiertas; por otro lado, el lector-receptor reelabora estas estrategias, y puede llegar a múltiples interpretaciones.

La brevedad es, desde mi punto de vista, el código más significativo y primordial del microcuento porque es a partir de este elemento que se generan el fragmentarismo – lugares vacíos, incompletud y apertura – y la transtextualidad, es decir, la necesidad de comprender el texto más allá de sus propios límites.

La narrativa breve tiene la ventaja de ser un texto breve y de tener unidad en sí misma, lo que no ocurre con fragmentos de texto de otras obras literarias que a veces se utilizan en las actividades de enseñanza y práctica de la gramática. Es aquí donde la brevedad constituye una ventaja, tanto en el manejo del tiempo académico para su aplicación, como en la posibilidad de diversificar la comunicación dialógica.¹⁵ No obstante, la brevedad no constituiría “una ventaja cualitativa superior sobre otros géneros, ni en la generación de discurso ni en el desarrollo de la capacidad lectora”, según la opinión de los profesores en PLUS-SP primer paso (Gallardo, 2008, p. 26).¹⁶

María Isabel Larrea (2004) añade otras características a la minificción, además de la brevedad: 1) el ritmo ágil y la precisión, lo que aumenta la actividad coparticipativa del lector en la construcción del sentido del relato breve; 2) el final imprevisible que lleva al lector a una actividad constructiva del relato, de los vacíos narrativos, así como destructiva del “estereotipo de lectura que busca los significados previsibles”; 3) La intertextualidad que prolonga el tiempo de lectura “después que ésta ha concluido. Su competencia para las lecturas cruzadas y para la reflexión posterior es tan importante como su capacidad para actualizar las estructuras discursivas”; 4) el fragmentarismo generador de “incompletud de la fábula y su apertura” para el lector cooperativo.

Cada una de las características del microrrelato exige un lector coparticipativo que desde un esquema de interacción dialógica sea parte en la conformación e interpretación del

¹⁵ Utilizamos la palabra dialógica en el sentido de “que contempla o que propicia la posibilidad de discusión”, DRAE.

¹⁶ El discurso constituye una estructura conexas de ideas, significados, valoraciones o principios morales o éticos creados dentro de una red de comunicación social, bajo el cual se crean formas distintas de conocimientos que expresan las relaciones de poder. Mills (2004, p. 15) señala que la estructura de un discurso puede ser detectado: “*because of the systematicity of the ideas, opinions, concepts, ways of thinking and behaving which are formed within a particular context, and because of the effects of those ways of thinking and behaving*”.

relato. Este lector dialógico se sustenta en su experiencia y en la intertextualidad para su actividad interpretativa. Desde esta perspectiva, una didáctica para la narrativa breve no se aleja de una didáctica general de la literatura. Como se ha dicho anteriormente, la brevedad no es una ventaja cualitativa, no obstante, puede influir en la planificación del tiempo (número de horas asignadas a su lectura, análisis, etc.) de aplicación didáctica de la narrativa breve. Por otra parte, la narrativa breve podría ayudar a contrarrestar los modelos proteccionistas instrumentales y reduccionistas del uso de la literatura de los que habla Lars-Göran Malmgren en su obra *Recepción literaria y pedagogía literaria* (véase apartado 1.4).¹⁷

Al respecto, las conclusiones de PLUS-SP 2008 hacen referencia a puntos centrales en la construcción de un modelo didáctico para la narrativa breve. En primer lugar, los profesores adhieren a un modelo didáctico cooperativo entre profesor y alumno; en segundo lugar, la interpretación cae en el receptor, es decir, en el alumno-lector. Por ende, la interpretación se centra en el alumno, sustentado en una óptica extratextual y no intertextual. En cuanto al tipo de lectura, los profesores son favorables a una lectura “cuyo objetivo sea el entendimiento del contenido y principalmente comprender la progresión temática y organizativa del texto literario” (Gallardo, 2008, p. 26).

2.3 Aprendizaje, literatura y el marco teórico curricular en Suecia

Este estudio considera que la literatura, como artefacto didáctico en ELE, debe entenderse desde una perspectiva didáctica integral y, por ende, debe estar en estrecha relación con conceptos tales como educación (*bildning*), aprendizaje (*lärande*), conocimiento (*kunskap*), enseñanza (*undervisning*), competencia (*kompetens*), formación (*fostran*), evaluación (*bedömning*) e identidad social (*social identitet*). No obstante, en este apartado se analizarán sólo cuatro de estos términos: educación, aprendizaje, conocimiento y enseñanza, ya que según nuestro parecer éstos son tradicionalmente los más analizados en el ambiente educacional. Estos conceptos han constituido el punto de partida en la elaboración tanto del modelo de aplicación de narrativa breve, como del modelo de análisis literario, véase el apartado 3.3.2. La inclusión de estos modelos en nuestro análisis nos permitirá realizar una lectura más acabada de los datos obtenidos en la encuesta, desde una perspectiva didáctica integral.

Educación hace referencia a la persona como un todo, y por ende, se compone de una dimensión cuya base la constituye el individuo, por una parte, y una dimensión que ubica a

¹⁷ Traducción hecha por el autor a partir del título original: *litteraturreception och litteraturpedagogik*.

este individuo en interacción con lo social, por otra parte. Educación no se refiere únicamente a cómo enseñamos para crear competencias adecuadas en determinadas materias, sino también, en cómo el aprendizaje se organiza en torno a la experiencia de los alumnos. En suma, la educación alude a cómo ayudamos a que los alumnos sitúen sus conocimientos en un contexto, dentro del cual deberían desenvolverse de una manera crítica. Esto conlleva a que el alumno – en su dimensión individual y social – esté en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje (Skolverket, 2002, p. 9-20). La enseñanza basada en competencias se fundamenta en la idea de que la enseñanza debe tomar en cuenta el conocimiento y la experiencia de los alumnos. Jack Richards y Theodore Rodgers (2003, p. 208) señalan que “[é]stos no empiezan cual tabula rasa, sino que se considera que aportan al aula importantes conocimientos e interpretaciones”. Por lo que, la enseñanza debe realizarse en base a temas – como se indica en 2.1 – sobre los cuales el alumno pueda aplicar sus conocimientos y experiencias en un ambiente de comunicación.

En cuanto al aprendizaje, Knud Illeris (2007, p. 13) lo entiende como un cambio dentro de nosotros, es decir, el aprendizaje sería una consecuencia de un conjunto de procesos como socialización, cualificación, desarrollo de competencias y terapias. Para Carlgren och Marton (2007, p. 224) el aprendizaje debe entenderse como ”aprender a ver, experimentar, comprender, entender el mundo en distintas circunstancias y en relación a diferentes situaciones y diversos criterios, diversas formas de efectividad”.¹⁸

Durante los últimos años se pueden encontrar algunos planteamientos teórico-prácticos en torno al aprendizaje en Suecia, cuyos alcances están en directa relación con la aplicación didáctica de la literatura desde una perspectiva pedagógica literaria. Un ejemplo de ello lo constituye el Proyecto para el aprendizaje bajo propia responsabilidad (*Projekt för lärande under egen ansvar*, PLAN), cuyo fundamento teórico lo encuentra en *Project for Enhancing Effective Learning* (PEEL).¹⁹

Hägglind y Madsén (1997, p. 14) cogen en sus investigaciones dentro de PLAN la descripción de diversas tendencias negativas en el aprendizaje (*dåliga inlärningstendenser*) desarrolladas por John R Baird och Jeff R. Northfield en su publicación *Learning from the peel experience* de 1992, en el marco de la experiencia australiana. PEEL tiene como objetivo incentivar la formación de alumnos más participativos en su propio aprendizaje, idea que constituye un punto de partida para el diseño y aplicación de nuestro modelo didáctico, el cual

¹⁸ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *att lära sig se, erfara, uppfatta, förstå världen på olika och i förhållande till olika situationer och olika kriterier, olika effektiva sätt.*

¹⁹ Traducción hecha por el autor a partir del nombre original: *Projekt för Lärande under eget ANsvar* (PLAN)

presentamos en el apartado 2.3.2. En consecuencia, es pertinente tener presente posibles estrategias que juegan en contra de este objetivo, y que investigaciones realizadas por PLAN recogen para la realidad sueca.

Entre estas tendencias negativas en el aprendizaje por parte de los alumnos que Baird och Northfield enumeran: 1) *atención superficial*, expresada por ejemplo en la lectura superficial de un texto, evitando de este modo un entendimiento personal más profundo de lo leído; 2) *atención casual o impulsiva*, es decir, los alumnos prestan atención a las partes más interesantes de un texto dejando de lado las otras menos interesantes para el alumno; 3) *conclusiones precipitadas*, en cuanto los alumnos no controlan si realmente han realizado lo que se les pide; 4) *aplicación irreflexiva* de modelos anteriormente aprendidos; 5) *carencia de estrategias* por parte de los alumnos, más allá de acudir al profesor para solucionar sus problemas en el aprendizaje; 6) los alumnos no son conscientes de los conflictos que existen entre el conocimiento que reciben en la escuela y el conocimiento adquirido por ellos mismos anteriormente, su experiencia; 7) *cambio inefectivo de nociones* evidentemente equivocadas; 8) *carencia de un pensamiento reflexivo* cuando se trata de las materias de estudio en el liceo, éstas se ven como una unidad aparte sin conexión; 9) ligado al punto anterior está la carencia de un pensamiento reflexivo cuando se trata de relacionar los conocimientos adquiridos en la escuela con las ideas en la sociedad. Al parecer de esta investigación estos elementos son importantes de tener en cuenta al momento de la aplicación de la narrativa breve, puesto que, como ha constatado PEEL y PLAN, éstas son conductas frecuentes entre los alumnos.

Otro concepto directamente relacionado con el aprendizaje y los *porqués* del uso de la literatura es el conocimiento. Lars-Åke Kernell (föreläsning LAU 915, 2008-11-26) define conocimiento como un desarrollo cualitativo respecto de nuestra experiencia anterior. Curt Anderson (2000, p. 19) percibe el conocimiento como anclado "en la práctica diaria de la sociedad y sus formas de funcionamiento".²⁰ Mientras que Carlgren y Marton (2007, p. 194-204) entienden el conocimiento como racional, contextual, moralista y ético, así como también relativo. En *Lpf 94* (1.2, Kunskap och Lärande) se indica que "el conocimiento se expresa de diversas formas – como dato, entendimiento, habilidad, conocimiento – que presupone e interactúa. La enseñanza no puede unilateralmente acentuar una u otra forma de conocimiento".²¹

²⁰ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *i samhällets praktiska vardag och funktionssätt*.

²¹ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Kunskap kommer till uttryck i olika former -- såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet -- som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen*.

Un aspecto importante de definir es el marco sobre el cual se va a aplicar la narrativa breve, esto es, los documentos jurídicos administrativos de la educación sueca (*styrdokument*).²² Este marco legal incluye las definiciones antes señaladas y, además, parte de la comprensión de que la sociedad actual está afectada por continuos cambios en la vida del trabajo, la tecnología, el medio ambiente, el conocimiento, etc. Por ende, la escuela debe dar a los alumnos "una base para un aprendizaje para toda la vida /.../ desarrollar su capacidad de tomar iniciativa y responsabilidad, trabajar y solucionar problemas ya sea de manera independiente o en conjunto con otros" (*Lpf 94*, 1.2).²³ También se indica en los documentos jurídicos y administrativos que el profesor va a "crear en la educación un balance entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico que favorezca el aprendizaje de los alumnos" (*Lpf 94*, 2 *kunskaper*, *riktlinjer*).²⁴

En suma, y como punto de partida, esta investigación asume el planteamiento teórico vigostkyano que ubica al alumno como centro del proceso de adquisición y aprendizaje. Esta visión socio-cultural implica que el alumno aprehende interactuando en ambientes sociales y culturales.²⁵

Sobre esta base, y en referencia a las perspectivas constructivista, socio-cultural y socialconstructivista sobre las que se sustentan los documentos que administran la enseñanza en Suecia, por ejemplo *Lpf 94*, se puede afirmar que se abren las puertas al uso de la literatura como recurso didáctico para el logro de los objetivos en ellos planteados. *Lpf 94* tiende a una organización dialógica de la enseñanza, cuyo paradigma es la interacción en base a la discusión. La enseñanza – dentro de este modelo comunicacional – es entendida no como mera transferencia de conocimiento, sino más bien como transformación de conocimiento. Por ende, el conocimiento es algo que se crea y transforma permanentemente. Desde esta

²² *Styrdokument* ha sido traducido en esta investigación como documento jurídico administrativo. Por documento entendemos toda "[i]nstrucción que se da a alguien en cualquier materia, y particularmente aviso y consejo para apartarle de obrar mal" (DRAE). Se utiliza la palabra jurídico en el sentido de que los documentos se atañen "al derecho o se ajusta a él" (DRAE). Finalmente, administrativo en el sentido que se refieren a dirigir, ordenar, disponer y organizar.

²³ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *en grund för livslångt lärande /.../ utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra.*

²⁴ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *i undervisningen skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevernas lärande.*

²⁵ Vigostkij afirma que es a través de incorporar el idioma y la cultura en actividades colectivas como los niños pasan de una etapa de desarrollo a otra. *Den pedagogiska konsekvensen av Vygotskijs teori är att lärare har stor betydelse som handledare av elevers och studenters lärande. De måste först lyssna på eleverna och studenterna, observera dem och försöka förstå i vilken utvecklingsfas de befinner sig så att de med lämpliga uppgifter och viss handledning kan hjälpa dem in i nästa utvecklingszon, den som ligger närmast den där de befinner sig var och en eller som grupp* (Egidius, 1999, p. 83-84). Sobre lo mismo ver: Maira Rodríguez Ruiz (2005, p. 2).

perspectiva, la interpretación del alumno, en base a su experiencia, se constituye en fuente para lograr el conocimiento y la literatura es su mejor artefacto, en cuanto ésta no es sólo reflejo de la realidad social sino que la crea, como afirma Lee Patterson (1990:260).

Finalmente, esta investigación considera sumamente interesantes las apreciaciones de Bengt Brodow et al. (2005, p. 15-18) sobre lo “poco concreta” de la información que los profesores pueden extraer de los planes de curso para la enseñanza de sueco. Aún cuando la opinión vertida por Bengt Brodow esté enmarcada en el ámbito de la educación del idioma sueco como lengua materna, nos parece que el autor hace referencia a una terminología que el profesor puede encontrar transversalmente en todos los planes y programas en la educación sueca, así como en la discusión teórica en torno a la enseñanza de idiomas.

Dejando de lado la certeza o no de la posición crítica de Bengt Brodow, consideramos que dichos puntos entregan un resumen de los requerimientos que se hace a los profesores, en relación a la literatura, en los documentos jurídicos y administrativos para la educación en Suecia. Los autores reconocen los siguientes puntos de información que asimilan los profesores a partir de la lectura de estos documentos: 1) Nivel de abstracción (*abtraktionsnivå*), es decir el profesor se encuentra con conceptos de elevado nivel de abstracción como análisis, enseñanza, conocimiento, etc. conceptos cuya ambigüedad hacen difícil la interpretación del profesor; 2) hacer ciencia (*vetenskapliggörande*), es decir, la información que reciben los profesores es interpretada como que ellos deben plantearse desde una perspectiva científica ante la literatura, “litterära, språksociologiska och språteoretiska aspekter samspelar”; 3) formulaciones no elaboradas (*ogenomtänka förmleringar*), como por ejemplo cuando se señala que uno de las tareas es “elevar la confianza de los alumnos en su propia capacidad lingüística”.²⁶ Sin embargo, las exigencias a los alumnos para mejorar su lenguaje puede generar justo el efecto no deseado, desconfianza en la capacidad lingüística; 4) frecuencia de afirmaciones evidentes (*frekvens av truismar*), como por ejemplo cuando se escribe “Den kulturella identiteten uttrycks bl.a. i språket och litteraturen. Mötet med språk, litteratur och bildmedier kan bidra till mognad och personlig utveckling”; 5) palabras vagas con enorme amplitud de significado (*vaga ord med stort betydelseomfång*), 6) desarrollo del pensamiento (*tankeutveckling*), es decir que el profesor se le conduce a encontrar conexiones en las causas de los fenómenos, a construir modelos abstractos de series de situaciones concretas, así como a interpretar constantemente; 7) desarrollo del conocimiento (*kunskaputveckling*), en cuanto se espera un profesor con conocimientos en la diversidad y

²⁶ Traducción al español hecha por el autor: *öka elevernas tilltro till den egna språkliga förmågan*.

pluralidad de la vida y de los campos del saber; 8) desarrollo de los sentimientos (*känsloutveckling*), ya que se espera del profesor la capacidad de descubrir la diversidad de sentimientos y pensamientos en la literatura, modelos para desarrollar comprensión y empatía en su relación con la literatura; 9) desarrollo de lo social, (*socialutveckling*), ser capaz de que los alumnos puedan comunicar sus percepciones de la lectura, lo cual hacen los profesores a través del cuaderno de bitácora (*loggboken*); 10) desarrollo de habilidades (*färdighetsutveckling*), de la capacidad de lectura de los alumnos y sus diferentes formas.

2.4 Cultura escolar y recepción literaria

En este apartado se presentan algunos planteamientos teórico-prácticos en torno a la aplicación didáctica de la literatura desde una perspectiva pedagógica-literaria. Por tanto, se hace referencia a aspectos de la cultura escolar, socialización literaria y recepción literaria. Tres conceptos que en mayor o menor forma integran los modelos que se presentan en el apartado 3.3.2, sobre aplicación de la narrativa breve y de análisis literario, y que, desde una perspectiva integral, deben ser considerados al momento de desarrollar el análisis de nuestro corpus.

Uno de los supuestos de esta investigación es que las dificultades que pueda presentar la aplicación de narrativa breve en ELE, ya sea en su lectura como en su recepción, no está ajena a la cultura escolar y sus problemáticas, ni tampoco a lo que sucede en las otras disciplinas en la escuela, como por ejemplo, la enseñanza de literatura sueca o nórdica en el curso de sueco.

Aún cuando la investigación de Gun Malmgren (1992), que presentamos más adelante, se circunscribe dentro del ámbito de la enseñanza del idioma sueco como lengua materna, sus resultados nos son útiles para enmarcar nuestro estudio dentro de un ámbito socio-cultural específico dentro del sistema educativo. Dicha información nos permite, en primer lugar, observar las diferencias que pueden presentar los diversos institutos entre sí en relación al hábito y el ambiente en torno a la lectura de los alumnos, así como también las diferencias entre los diversos programas de estudio dentro de un mismo establecimiento y su influencia en la lectura y recepción literaria. Desde este punto de vista, los resultados que nos entrega la investigación de Gun Malmgren nos permite tener conciencia de las dificultades que presenta la socialización literaria de los alumnos en su lengua materna, las que de algún modo deberían verse reflejadas en la socialización literaria en ELE. Este supuesto nos permite considerar a la enseñanza del español como una parte activa dentro del sistema escolar, y no como una isla dentro de ésta.

Gun Malmgren realiza una investigación sobre cultura escolar – donde una parte toca la conducta de los alumnos ante la literatura – en cuatro diferentes líneas educativas en la educación secundaria: la línea de ciencias naturales (*naturvetarklassen*), la línea humanista (*humanistklassen*), la línea de consumo (*konsumtionsklass*) y la línea industrial (*verkstadsklass*). En este apartado sólo nos referiremos a los resultados obtenidos por Gun Malmgren en torno a la disposición del alumno a leer literatura.

En la línea industrial los alumnos varones no son frecuentes lectores de libros, dice Gun Malmgren. Éstos consideran la lectura como aburrida y difícil, y se quejan además de las dificultades para acceder a ella. Consideran, además, la lectura y los clubes de lectura como algo para chicas.²⁷ Una información interesante es que hay una asociación entre cultura popular y tiempo libre, por un lado, y la cultura intelectual (*finkultur*) y la escuela, por otro lado.

Da la impresión de que la lectura de los chicos de la línea industrial es muy rapsódica. Trata de pedazos cortos sueltos de un enorme texto, no de una lectura de una unidad sistemática mayor. Esta manera de leer marca también su lectura de periódicos. Recurrentemente los chicos usan expresiones como “pasar la página”, “hojear”, “hechar un vistazo”. La mayoría lee por lo general sólo la programación de televisión, viñetas de cómics y un poco de deporte. (Gun Malmgren, 1992, p. 85)²⁸

En cuanto a la línea de consumo, donde predominan las mujeres, éstas se ven a sí mismas como lectoras y escritoras, y asocian la lectura al tiempo libre y la escritura como algo privado. El interés personal o motivación hace que se acepten las actividades culturales, pero no de un modo reflexivo.

A pesar de que las chicas de la línea de consumo tienden a aceptar la literatura escolar con sus autores hay una diferenciación con relación a su propia recepción literaria en su tiempo libre. La cultura escolar no coincide con a cultura del tiempo libre de las chicas. La literatura escolar no se transfiere a la vida en el tiempo libre, a pesar de que muchas chicas aparecen como lectoras en su tiempo libre. Ellas leen una amplia selección de literatura, las más populares bestseller y literatura para adolescentes. Hay lugar en el gusto literario de las chicas tanto para literatura popular romántica como para literatura realista sobre problemas sociales, así como para textos de semanarios. (Gun Malmgren, 1992, p. 160)²⁹

²⁷ Sobre los sexos y la cultura escolar véase el artículo de Margreth Hill (2006, p. 110) quien escribe sobre distintos tipos de expresiones de masculinidad dentro de la cultura escolar: 1) *machokillarna* (*industripojkar*); 2) *plughästarna*, (*elprogrammet* o *teknikprogrammet*); 3) *entreprenörerna*, aquellos alumnos que están motivados a aprender y pueden describirse como racionales e instrumentales en relación la educación, la planificación de su futuro y orientación profesional.

²⁸ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Överhuvudtaget tycks verkstadspojkarnas läsning vara mycket rapsodisk. Det handlar om korta bitar lösryckta ur en större text, inte att läsa större helheter mer systematiskt. Detta sätt att läsa utmärker även deras tidningsläsande. Genomgående använder pojkar uttryck som "vänder", "bläddrar", "tittar igenom". De flesta läser för det mesta bara TV-programmet, serierna och tittar lite på sporten.*

²⁹ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Även om konsumtionsflickorna tenderar att acceptera skolans litteraturkurs med dess författare finns en skiljelinje i förhållande till den egna litteraturreceptionen på fritiden. Skolkulturen sammanfaller inte med flickornas fritidskultur. Skolans litteratur har ingen transfer till fritidens liv, även om flera flickor framstår som fritidsläsare. De läser ett brett urval litteratur, mest populära*

Los alumnos de ciencias naturales presentan una socialización literaria, y han desarrollado una identidad literaria personal. Además, indica Gun Malmgren (1992, p. 221) que entre los alumnos no se presenta un alto grado de contradicción entre la cultura literaria de la escuela y la de los alumnos.

Cuando se trata de la línea humanista, la investigación arroja que todos se presentan como lectores de literatura, tanto en la escuela como fuera de ella. La diferencia entre ambas esferas – cultura literaria escolar y privada – se estrecha en comparación a las otras líneas estudiadas.

Un concepto importante para nuestra investigación es el de *socialización literaria* en el contexto escolar, puesto que ésta guarda relación con la forma cómo el lector realiza la recepción de un texto.³⁰ Jan Thavenius (1991, p. 38) entiende socialización literaria como la colaboración de las instituciones escolares para crear y propiciar normas alrededor de la lectura de literatura y actitudes hacia ella.

La escuela ha /.../ cooperado para crear y proporcionar normas sobre la lectura de literatura y la actitud hacia ésta. La enseñanza ha fomentado ciertas formas de lectura, evitado y combatido otras. A través de la elección de la literatura y con esto la definición del contenido la escuela ha dado a los alumnos una imagen de la historia y la sociedad, de lo que es importante y de lo que no lo es. Mejor dicho diferentes imágenes.³¹

Staffan Thorson indica que la socialización literaria de los alumnos involucra una interacción social alrededor de la lectura y comunicación sobre el texto (en Arfwedson, 2006, p. 111). Lars-Göran Malmgren (1983, p. 27) define socialización en el marco de la literatura como la relación hacia las experiencias propias, necesidades propias e ideas propias.

Lars-Göran Malmgren (1983, p. 21-22) señala que la recepción por parte de los lectores está determinado en gran término por la escuela como marco social. Además, indica que la lectura se institucionaliza – es decir, se vuelve menos personal – de distintas formas. Ahora bien, para el autor la institucionalización de la lectura conlleva a un conflicto diferenciado entre la protección hacia el contenido del texto (*skydd mot texters innehåll*) y/o la perspectiva de intercambio (*perspektivbyte*), y la apertura hacia la forma y contenido del texto (*öppenhet mot texternas form och innehåll*).

bestsellers och en del ungdomslitteratur. Det finns utrymme för både romantisk populärlitteratur och socialrealistiska problem i några flickors läsvanor, liksom för veckotidningstexter.

³⁰ En términos generales, se entiende socialización como un proceso de internalización de valores, normas, ideas o normas de comportamientos a través del lenguaje y, por ende, de la literatura (Wellros, 1998, p. 17).

³¹ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Skolan har /.../ medverkat till att skapa och förmedla normer kring läsningen av skönlitteratur och attityder till den. Undervisningen har befördrat vissa lässätt, undvikit eller motarbetat andra. Den har genom valet av litteratur och därmed ett bestämt innehåll givit eleverna en bild av historien och samhället, av vad som är viktigt och vad inte är det. Rättare sagt olika bilder.*

Otro problema que menciona Malmgren (1983, p. 23) es el instrumentalismo (*instrumentalism*) en la lectura, en cuanto que los alumnos no se interiorizan en el texto que lee, por ende, contrario a la subjetivización o lectura personal. Una característica clásica es que los alumnos responden en función de obtener una buena evaluación del profesor, lo que lleva a que los alumnos reproduzcan los razonamientos del profesor, desapareciendo de esta forma el rasgo personal de la lectura. Los alumnos no quieren ver el conflicto que les presenta la lectura del texto. Malmgren explica esta reacción en los alumnos a través de la teoría de la disonancia (*dissonansteori*), es decir el modo de evitar todo aquello que ponga en peligro el equilibrio y la armonía de las personas. Esta protección puede actuar como un medio de ayuda legitimado (*legitimationshjälp*), cuya consecuencia es que no se desarrolla el juego de intercambios (*växelspelet*).

En todos los análisis de recepción que nosotros hemos hecho podemos ver que una protección semejante es un factor activo en la lectura de distintos textos literarios, que en uno u otro sentido funciona desafiante y da nuevas perspectivas. La protección da origen a una carencia del arraigo de la subjetividad y que lleva en sí una hilera de otras funciones.³²

Este muro de protección hacia los problemas que debe resolver el alumno, es decir, no verlo ni sentirlo, trae consecuencias para la lectura de un texto.

Los análisis de recepción muestran que los textos frecuentemente se reducen en la lectura real. El lector se encapricha por ciertos detalles particulares y no comprende la totalidad y la configuración contextual de los problemas o los conflictos. (Malmgren, 1983, p. 25)³³

Un efecto de la instrumentalización y protección en la lectura es el aumento de control del profesor en el proceso. En los alumnos esto se refleja en que se cierra la interacción y se anula la toma de posición de los alumnos frente a lo que leen, por ende, realizan una lectura en forma instrumental, donde la experiencia del alumno-lector se bloquea en favor de buscar en la lectura lo que el alumno-lector piensa que se le exige para ser aprobado (Malmgren, 1983, p. 26).

La reducción en el proceso de lectura se expresa cuando el equilibrio entre la dimensión subjetiva, social y textual se rompe. Esta colisión se da entre lo subjetivo y lo textual. Malmgren (1983, p. 27) señala que para el caso de la secundaria hay una tendencia a personalización y a bloquear relativamente las disonancias.

³² Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *I samtliga receptionsanalyser som vi gjort kan vi se att ett sådant skydd är en verksam faktor i läsningen av olika litterära texter, som i en eller annan bemärkelse fungerar utmanande och ger nya perspektiv. Skyddet ger upphov till bristande subjektiv förankring och för med sig en rad andra funktioner.*

³³ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Receptionsanalyser visar att texterna ofta reduceras i den faktiska läsningen. Läsaren fastnar för enskilda detaljer och uppfattar inte textens helhet och sammanhängande gestaltning av problem och konflikter.*

Los textos se unen a las propias experiencias y las experiencias se colocan en un contexto comprensible. Los alumnos tienen una actitud independiente hacia los textos. La lectura se convierte en un asunto bastante abierto entre las expectativas del lector y los textos. De esta forma los alumnos en las escuelas se colocan en una lectura donde los textos se presentan con una estructura relativa que tiene su significado en un encuentro abierto con el lector.³⁴

Por un lado, la personalización y la protección hacia las disonancias aumentan la tendencia a una lectura instrumental, es decir, se incrementa la reproducción en el alumno-lector y se limita la aplicación que éste pueda hacer de su propia experiencia en el proceso de lectura. En consecuencia, la lectura se caracteriza por la selección y por la dirección que se da a cómo se va a interpretar.

Para Malmgren los factores socialización, institución y la forma de abordar la lectura están estrechamente relacionados. La interacción de estos factores puede conducir a dos caminos diferentes, por un lado, la relación entre el alumno y el texto puede darse a través de una lectura instrumental, una adecuación a la reproducción y, caracterizarse por sacar del proceso de lectura la propia experiencia; mientras que por otro lado, esta relación puede darse a través de un encuentro abierto, y una apertura hacia las causas de los problemas sociales sobre la base, en primer lugar, de una vivencia personal del lector a partir de la perspectiva del ser o de la configuración del texto (*texterna gestaltade perspektiv*), y en segundo lugar, a la interpretación de los textos como una totalidad y con la independencia en la toma de posturas.

Malmgren (1983, p. 27-30) señala que el factor impulsor entre los factores que influyen la recepción es la socialización, que Malmgren entiende como una relación hacia la propia experiencia, necesidad e ideas. Pero, lo que sucede en la enseñanza depende también de la elección del texto.

La conexión con la experiencia conlleva a que los alumnos discutan los problemas que tratan los textos fuera del aula, de esta forma hay una apertura hacia una perspectiva histórica. La lectura se convierte en parte de lo vivencial, de lo diario. (Malmgren, 1983, p. 28)

La socialización del alumno en la escuela y la familia es la base para la recepción de un texto. Por ejemplo, el alumno-lector puede no querer ver los problemas que el texto les presenta a través de protegerse via la personalización de la lectura (Malmgren, 1983, p. 31).

Este muro de protección hacia la solución de problemas aumentan la tendencia a una lectura instrumental y lleva a un reduccionismo de la totalidad del texto, por el contrario, una

³⁴ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Texterna anknyts till egna erfarenheter och erfarenheterna sätts in i förklarande sammanhang. Eleverna har en självständig hållning till texterna. Läsningen blir en ganska öppen affär mellan läsarnas förväntningar och texterna. På det sättet skolas eleverna in i en läsning där extern framstår som en relativ struktur som får sin innebörd i ett öppet möte med läsaren.*

apertura a reconocer las propias experiencias en el texto lleva a una lectura más personalizada y, por ende, se disminuye el reduccionismo en la lectura del texto (Malmgren, 1983, p. 32).

2.5 Competencia literaria

Para finalizar nuestro marco teórico consideramos importante, para los fines de nuestro estudio desarrollar el término competencia literaria, ya que ha sido fundamental en el diseño y puesta en práctica del modelo de aplicación literaria para narrativa breve que presentamos en 3.3.2.1. Para nuestro propósito nos basamos en el libro *¿Cómo se hace un lector de literatura?: sobre la enseñanza de la literatura en la escuela en Suecia, en Rusia y en Finlandia*, de Örjan Torell, en el cual presenta nociones de un modelo sobre competencia literaria.³⁵

El modelo de competencia literaria presentado por Örjan Torell et al. (2002, p. 74-91) consta de una relación triangular mutua entre Competencia Constitucional (*Konstitutionell Kompetens*), Competencia Interpretativa (*Performanskompetens*) y Competencia de Transferencia Literaria (*Literary Transfer-Kompetens*).³⁶ En el centro del modelo se ubica la relación dialógica Tú – Yo (*Du - Jag*).

Al referirse a la Competencia Constitucional, Torell indica que las personas tienen una capacidad creadora de ficción (*fiktionskapare*) natural, la cual no es aprendida ni condicionada socialmente. Por ende, hace una diferenciación entre la capacidad creadora de ficción en las personas y la realidad, idea fundamental sobre la que se sustenta la Competencia Constitucional.

La primera persona no fue la que conoció una “historia breve” aparecer en la conciencia, sino la que la conciencia proyectó una realidad imaginaria manifiesta determinado a una lado de la realidad – y que con eso por primera vez demostró cómo nosotros realmente producimos las imágenes de la realidad que nosotros creemos son “realidad” y damos una representación sobre lo que esas imágenes de la realidad son valoradas. (Örjan Torell et al., 2002, p. 83)³⁷

³⁵ Traducción hecha por el autor a partir del título original: *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*.

³⁶ Las traducciones al español de cada uno de los componentes que expone Örjan Torell las realizó el autor de la investigación. Para el caso del vocablo *Konstitutionell* se ha optado por la traducción directa al español según el diccionario Norstedts spanska ordbok edición 2002, es decir, como constitucional. En lo que se refiere a la palabra *Performans* el autor la asocia a la capacidad de analizar del lector y cómo éste interpreta el texto. A partir de estos datos y, al relacionar la palabra con el vocablo inglés *performance* que entre sus muchos significados tiene el de interpretación referido a la música y la actuación, según el diccionario Collins Master Spanish-English Dictionary, cuarta edición 2002, se tradujo como interpretación. Por su parte, *Literary Transfer* fue traducido directamente del inglés según Collins Master, cuarta edición, como transferencia literaria.

³⁷ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Den första människan var inte de som kände en “small story” dyka upp i medvetandet, utan den som medvetet projicerade en uppenbar låtsasverklighet viss sidan om verkligheten – och som därmed för första gången demonstrerade hur vi egentligen producerar de verklighetsbilder som vi tror är ”verkliga” och gav en föreställning om vad dessa verklighetsbilder är värda.*

En suma, a través de la Competencia Constitucional el lector experimenta la lectura como ficción (Bengt Brodow et al., 2005, p. 38).

Sobre la Competencia Interpretativa afirma Torell que ésta se caracteriza por la capacidad aprendida y convencionalmente administrada de analizar y pronunciarse sobre los textos literarios. Añade además que la Competencia Interpretativa amenaza la Competencia Constitucional al poder desarrollarse más que ésta.

Buena competencia interpretativa significa que uno puede prestar atención a la estructura del texto, que uno puede hablar sobre la composición del texto, las técnicas de relato, la descripción de los personajes, tema, intriga, etc. Competencia interpretativa es por tanto, según mi idea, lo que la cultura escolar principalmente suele cultivar en la enseñanza de la literatura. (Örjan Torell et al., 2002, p. 83-84)³⁸

Torell acentúa que una forma unilateral o demasiado restringida de entender esta capacidad puede conducir a una automatización estética, de tal modo que la interpretación que hace el lector de un texto puede únicamente sustentarse sobre pautas aprendidas que releguen o eliminen la interpretación propia, a partir de los propios pensamientos. Este fenómeno lo llama el autor bloqueos de la interpretación (*performansblockeringar*).

La transferencia literaria es una función en la lectura literaria que equilibra los bloqueos en la interpretación. Para Torell, Competencia de Transferencia Literaria es una reacción interpretativa casi como un reflejo (*reflexmässiga tolkningsreaktion*), donde el lector relaciona el contenido del texto con su propia experiencia de vida. Además, considera que ésta competencia es la que marca la verdadera diferencia con el Nuevo criticismo.

Que el texto sea del lector no es lo importante, aunque comúnmente se describe así. No es como Lars-Göran Malmgren dice, que “el regreso del lector” habría “arrasado con la obra de albañería” que el nuevo criticismo construyó alrededor del texto (Malmgren 1997:74 ff), el nuevo criticismo nunca construyó un muro alrededor del texto de esa forma. /---/ Que el texto es del lector es por consiguiente verdaderamente una idea que también la teoría del nuevo criticismo acepta. Lo que hace básicamente diferente la teoría orientada al lector del nuevo criticismo es por el contrario la función de la *transferencia literaria*. A través de la *transferencia literaria* conduce la vida personal del lector y la experiencia de mundo en la interpretación del texto y aporta la idea del texto a través de unir éste a la realidad inequívoca del lector. Así es como yo veo el enorme aporte a la historia de la literatura de Louise Rosenblatt. (Örjan Torell et al., 2002, p. 86)³⁹

³⁸ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *God performanskompetens betyder att man kan uppmärksamma textens struktur, att man kan tala om textens komposition, berättarteknik, personskildring, tema, intrig, etc. Performanskompetens är alltså enligt min mening det som skolkulturerna först och främst brukar odla i litteraturundervisningen.*

³⁹ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Att texten är läsarens är inte det viktiga, fast det vanligen beskrivs just så. Det är inte som Lars-Göran Malmgren säger, att "läsarens återkomst" skulle ha "raserat murverket" som nykritiken byggt runt texten (Malmgren 1997:74 ff), för nykritiken byggde aldrig murr runt texten på det viset. /---/ Att texten är läsarens är alltså faktiskt en tanke som även nykritisk teori accepterar. Det som gör läsarorienterad teori väsensskild från nykritiken är istället just literary transfer-funktionen. Genom literary transfer förs läsarens personliga liv och erfarenhetsvärld in i texttolkningen och*

Torell plantea que la literatura no puede ser leída directamente como realidad, no obstante, ésta puede, de manera indirecta y sintética, dar al lector información sobre la realidad. En consecuencia, uno de los problemas de la función de transferencia literaria es la eliminación de la distancia del texto literario con la realidad.

Las barreras a la interpretación literaria en nuestro material es más común que las barreras a la competencia interpretativa – y no igualmente problemática. A veces las imágenes de la realidad generadas de la experiencia del lector llegan a ser tan dominantes que el texto mismo llega a ser olvidado. (Örjan Torell et al., 2002, p. 87)⁴⁰

Las investigaciones lideradas por Torell han concluido que *Literary transfer*, en primer lugar, es un factor absolutamente necesario en la competencia literaria; y en segundo lugar, que puede tener una función pedagógica importante.

El autor se opone, por una parte, a la idea del socioconstructivismo de entender el “yo” como una construcción en un contexto social y, por otra parte, de comprender la competencia literaria como convenciones literarias que han sido internalizadas por el lector. Torell se plantea que el texto literario es un encuentro entre dos individualidades.

Mi modelo acentúa por el contrario que el texto es un encuentro entre dos individualidades que intentan alcanzarse mutuamente a través de tomar una postura hacia las convenciones y modelos que existen en el texto literario. /---/ lo más dramático que sucede cuando el lector es afectado por los bloqueos de la *interpretación* y de los bloqueos de la *transferencia literaria* es que las dimensiones yo-tú en el centro se desintegre: la sobredimensionada interpretación del lector olvida medir el texto con su propia realidad, mientras que una sobredimensionada transferencia literaria no ve lo que el texto tiene que decir sobre lo que está en el texto fuera de su propia identidad, en la dimensión tú. (Örjan Torell et al., 2002, p. 89)⁴¹

tillför texten mening genom att anknyta den till en otvetydig verklighet-läsarens. Detta är som jag ser det Lousise Rosenblatts stora insats i litteraturteorins historia.

⁴⁰ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Literary transfer-blockeringarna i vårt material är vanligare än performansblockeringarna – och minst lika problematiska. Ibland blir verklighetsbilder ur läsarens egen erfarenhet så dominerande i tolkningen att texten själv hamnar i skymundan.*

⁴¹ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Min modell betonar i stället att den litterära texten är ett möte mellan två individualiteter som försöker nå varandra genom att förhålla sig till de konventioner och mönster som finns i den litterära texten. /---/ Det mest dramatiska som händer när läsningen drabbas av performans- och literary transfer-blockeringar är att jag – du-dimensionen i centrum upplöses: den överdrivna performansläsaren glömmar att mäta texten mot sin egen verklighet, medan den överdrivne literary transfer-läsaren inte ser vad texten har att säga om det i texten som ligger utanför hans egen identitet, i Du - dimension.*

3 Base metodológica

La metodología aplicada en esta investigación consta de tres pasos diferentes, dependiendo de las actividades contempladas. Primero, se da a conocer el método empleado para la determinación de las variables a medir, en función de alcanzar el objetivo de *conocer la disposición de los alumnos a leer minificción en ELE*. Segundo, ligado con el mismo objetivo, se explica la metodología aplicada para la confección de los artefactos – es decir, fichas, cuestionario y guías –, por medio de los cuales se obtiene el corpus de la investigación. Tercero, en relación al logro del objetivo *proponer un modelo – de carácter experimental y centrado en sus elementos básicos – de aplicación didáctica de la narrativa breve, que incluye el análisis literario*, se expone el método utilizado en la aplicación de narrativa breve para el paso 4. Por último, se presenta la metodología usada para el análisis de los resultados obtenidos.

Cabe señalar que la metodología elaborada para la determinación de las variables, la confección de las fichas y del cuestionario, así como también del método de análisis y síntesis de datos, tienen un sustento previo en la primera investigación de PLUS-SP.

3.1 Variables

La confección de las variables que en este estudio se utilizan para la confección de los artefactos recolectores de información y de medida están en relación directa con los objetivos del estudio.⁴² Por ende, las variables diseñadas giran en torno a la recepción de los alumnos respecto de la aplicación didáctica de los microrrelatos, en consecuencia se mide el cómo los alumnos reaccionan, por una parte, ante el microcuento como recurso didáctico, y por otra, ante la forma de aplicación didáctica.

Se determinaron cuatro tipos de variables generales, las cuales están señaladas con las letras A, B, C y D (ver cuadro N° 1, próxima página), y que se refieren a aspectos didácticos, gramaticales, culturales y literarios. De estas variables se ramifican un número determinado de variables específicas para cada una de ellas, señaladas con los números romanos i, ii, iii, ..., con el fin de lograr una adecuada medición de la problematización.

La variable general *recepción del microcuento como herramienta didáctica* tiene como finalidad declarar la recepción que los alumnos tienen sobre la narrativa breve como herramienta didáctica aplicada al desarrollo de la habilidad lectora. Las variables específicas

⁴² Una variable es una propiedad aplicada a un grupo de personas u objetos que puede variar y cuya variación es susceptible de medición (Hernández Sampieri 1991: 75).

buscan medir el grado de comprensión lectora de los alumnos, así como también su sensibilidad hacia la lectura silenciosa.

CUADRO N°1: Variables generales y específicas.

A. Recepción del microcuento como herramienta didáctica.	i. Comprensión lectora. ii Disposición hacia la lectura de microcuentos. iii Receptibilidad del microcuento como recurso didáctico
B. Dominio de contenidos gramaticales.	i. Léxico. ii. Momentos gramaticales.
C. Dominio de contenidos culturales.	i. Diferenciación dialectal. ii. Receptividad cultural. iii. Análisis de cotidianidad.
D. Conocimientos literarios.	i. Lenguaje literario. ii. Género. iii. Código lingüístico.

Las variables que encierra el *dominio de contenido gramatical* busca obtener una idea sobre el rol que juegan los momentos gramaticales y al léxico en la lectura.

Uno de los pilares en la fundamentación del uso de la literatura está dado por el *dominio de contenidos culturales*.⁴³ Esta variable mide la receptibilidad de los alumnos al contexto o entorno cultural que entrega el texto literario – en este caso el microcuento. Esta variable se aborda desde el punto de vista de las diferencias dialectales; expresión de lo cotidiano y dominio temático del alumno.

La última variable sobre *conocimientos literarios* pretende informarnos sobre si los alumnos consideran la inclusión de conocimientos de lenguaje literario, género y código lingüístico⁴⁴ como apoyo al logro de la comprensión de lectura.

Finalmente cabe señalar que las variables aquí definidas constituyen la base para la formulación de las preguntas del test de percepción (ver anexo 4).

⁴³ El desarrollo de las variables “d” y “e” están basadas en los planteamientos de Aventín Fontana (2005). La autora señala que “El texto literario contribuye asimismo a la construcción de la competencia cultural en tanto que refleja la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado”. Además propone una serie de conocimientos que el profesor de español debe tener en su actividad didáctica y de facilitador del proceso lector: a) Conocimientos culturales: compuesto de un conocimiento histórico; de un conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor con el que se va a trabajar; y un conocimiento de la historia literaria; b) conocimientos especializados sobre el género y teoría literaria; c) conocimientos del código lingüístico: conocimiento lingüístico general y específico (características del lenguaje literario: polisemia, ambigüedad, sugerencia, expresividad, poca presencia de explicitud, etc.); d) conocimientos de didáctica.

⁴⁴ El texto literario es concebido por Aventín como “una fuente para el aprendizaje del código lingüístico, en tanto que leer implica la habilidad para descodificar e interpretar un discurso en contexto” (Aventín Fontana, 2005).

3.2 Recolección de datos

La obtención del corpus se realiza en base a instrumentos o artefactos de recolección de información que hemos diferenciado como directos e indirectos. Es decir, entre aquellos que permiten recoger datos relacionados con lo que los objetivos quieren medir (directos), de entre los que actúan como un soporte a la información obtenida (indirectos). El cuestionario es un artefacto de recolección directa, mientras que las fichas son artefactos de recolección de información indirecta. Por su parte, el compendio es un instrumento de apoyo a los artefacto de recolección de información (véase cuadro N° 2, próxima página).

CUADRO N°2: Artefactos usados para la obtención del corpus

<i>Artefactos</i>	<i>Código</i>	<i>Explicación</i>	<i>Ver anexo</i>
Cuestionario	CC-A	Cuestionario de percepción sobre el microcuento aplicado al grupo de alumnos del curso ELE	N° 2
Ficha	FC-A	Ficha del curso de ELE	N° 1
Compendio	KSP-08	Contiene los textos y actividades para la lectura.	N° 3

3.2.1 Artefactos

La finalidad de las fichas es obtener información básica que permita entregar un marco situacional (paso o nivel del curso de español, número de alumnos, etc.) e institucional (tipo de instituto, etc.) de los alumnos que van a ser consultados, con el fin de individualizarlos de otros grupos similares (ver anexo N° 1 y 2).

El cuestionario (véase anexo N° 2) se confeccionó en base a las propuestas metodológicas de Jan Trost (1994) y Aguilar y Block (1996, p. 127-270). El cuestionario constituye el principal instrumento de nuestra encuesta piloto, la cual está dentro de la denominación de encuesta de grupo. Este tipo de encuestas, a decir de Jan Trost (1994, p. 10), son aptas para ser aplicadas en contextos escolares, ya que otorga un mayor manejo a quien administra la aplicación de la encuesta (distribución y recolección), dándole la posibilidad de responder a dudas o cuestionamientos *in situ*. Esta característica puede ayudar a disminuir posibles grados de incertidumbre en los encuestados frente a una pregunta; así mismo posibilita la creación de un ambiente adecuado para la aplicación de la encuesta, ajeno a presiones de cualquier tipo; y finalmente, la validez del formulario se pone a prueba frente a posibles cuestionamientos de parte de los encuestados.

Estos aspectos señalados permitirán visibilizar las debilidades en la formulación de las preguntas diseñadas y en el tratamiento de los datos obtenidos. Además permitirá verificar si las variables de nuestra investigación se sustentan en la aplicación empírica. Los datos obtenidos, no sólo constituirán el corpus de este trabajo, sino que además, permitirán

reformular las interrogantes, y obtener datos cada vez más confiables en futuras investigaciones. En otras palabras, el diseño, la aplicación de la encuesta y el tratamiento de los datos estarán sujetos a un estudio de confiabilidad y validez.⁴⁵

El compendio constituye un instrumento de apoyo a los artefactos de recolección de información, cuya aplicación se presenta como una condición necesaria para la pre-aplicación de los instrumentos de recolección de información directa. A decir, la finalidad del compendio (ver anexos del 7 al 12) fue entregar a los alumnos la información y el material asociado a la narrativa breve, así como coordinar principalmente los tiempos y actividades que los alumnos desarrollaron durante las cinco clases destinadas a la lectura y análisis de los relatos. El compendio está estructurado por diversos apartados con información de diversa índole, como por ejemplo: 1) herramientas para el análisis de los textos; 2) presentación del autor a través de una reseña bibliográfica; 3) presentación de los microrrelatos para su lectura. Además, el compendio contiene las guías, que constituyen recursos pedagógicos⁴⁶ que se entregan a los alumnos para dirigir o encaminar las actividades en torno a la aplicación del microcuento.

3.2.2 Confección de la encuesta

Para la confección de la encuesta se siguieron tres pasos según la figura N° 1 (véase próxima página). Cada uno de estos pasos – la definición de las áreas, la construcción de variables y la definición operacional de éstas, así como el desarrollo final de las preguntas – están afectados por una constante retroalimentación que permite su perfeccionamiento.

En el paso I se determinaron las áreas, que para este estudio se entienden como un espacio en el que se producen determinados fenómenos que afectan la presencia de la narrativa breve en E/LE. Tales áreas son: 1) Recepción del microcuento como herramienta didáctica; 2)

⁴⁵ Steinar Kvale utiliza los conceptos de *reliabilitet* y *validitet* que nosotros hemos traducido como confiabilidad y validez. Kvale define la confiabilidad como la consistencia que deben tener los resultados de una investigación. Por ejemplo, la confiabilidad trata de descubrir cómo algunas preguntas, de forma no deliberada, pueden influir en la respuesta de los encuestados. También se refiere a la categorización de las preguntas, ya que las respuestas pueden ser influidas por la forma como se categorizan las preguntas. La validez se refiere a si realmente la investigación y sus etapas miden lo planteado en los objetivos. Por otro lado, la validez depende de la constante habilidad de controlar, cuestionar y teorizar la investigación, es decir, “validering blir beroende av den hantverksskicklighet som utvecklas under undersökningen, med ständigt kontrollerande, ifrågasättande och teoretisk tolkande av upptäckterna”. (Kvale, 1997, p. 213-221). Judith Bell (1995, p. 62-64) define confiabilidad como una medida del grado sobre el cual un instrumento o procedimiento da el mismo resultado en diferentes ocasiones bajo distintas circunstancias; mientras que entiende validez como una medida sobre si una pregunta mide o describe lo que uno quiere que éstas midan o describan.

⁴⁶ Gimeno Sacristán (1990, p. 10-15) señala que un recurso pedagógico es cualquier instrumento u objeto que comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente.

dominios de contenido gramatical; 3) dominios de contenido cultural; 4) Conocimientos literarios.

FIGURA N° 1: Pasos para la formulación del cuestionario

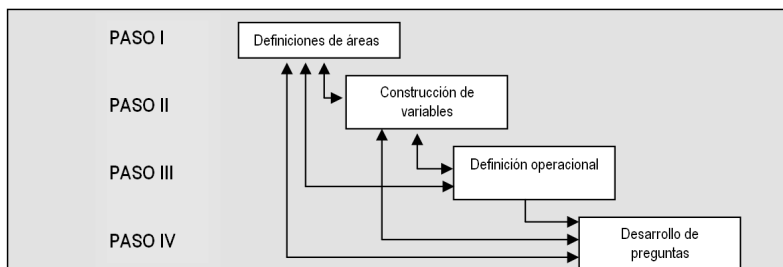


Figura diseñada por el autor.

En el paso II se definió la construcción de variables generales y específicas para ser medidas. Las variables constituyen la base para la formulación de preguntas. La propiedad cambiante de cada variable permitió desarrollar preguntas hipotéticas asociadas a posibles fenómenos que pueden influir en el cambio de las variables. La definición operacional de cada variable, paso III, enmarcó cada una de ellas, limitando el grado de elasticidad en su definición. El último paso consistió en la formulación de las preguntas. Estas son de dos tipos: cerradas y semicerradas cerradas (con posibilidad de comentario).

3.3 Métodos de aplicación de los artefactos

La aplicación de los microrrelatos se realizó en un contexto de clases regulares de enseñanza de español, por lo que la aplicación de los textos contaron con todos los elementos propios para la enseñanza (espacio físico, recursos materiales, etc.), lo que constituyó un apoyo significativo para motivar el desarrollo de las actividades de lectura e interpretación del texto en el aula.

3.3.1 Método de aplicación de la encuesta

Se ha indicado en la introducción que el método de definición de la población es de tipo no casual, y que su aplicación es sobre una base muestral accidental o por conveniencia, y estratégica. En este apartado se profundizará sobre los pasos seguidos en la aplicación de la encuesta.

El paso cuatro (*steg 4*) de ELE sobre el cual se aplicó la encuesta estuvo claramente determinado desde el inicio de la investigación. No obstante, el número de alumnos que

contestaron la encuesta del total de veinticinco (25) alumnos, quedó en manos del azar, puesto que no se podía obligar a los alumnos a asistir el día fijado para la aplicación de la encuesta. Dieciseis (16) alumnos de veinticinco respondieron a la encuesta. La fecha de aplicación de la encuesta fue una semana posterior a la aplicación de los microrrelatos, el 9 de diciembre de 2008, en horario escolar.

El lapso de tiempo otorgado para responder el cuestionario se determinó en treinta minutos (30'). La aplicación se realizó durante horario de clases y en una sala, lo que permitió generar un ambiente de privacidad y necesaria comodidad para el relajo de los encuestados y del encuestador. Por último, la aplicación de la encuesta fue voluntaria y ninguno de los alumnos que contestaron mostro indicios de disgusto ante la actividad.

Para la validación de la encuesta, se llevó registro de las dudas o preguntas realizadas por los alumnos encuestados, y que podrían de alguna forma afectar la validez y generalización del resultado.

3.3.2 Método de aplicación didáctica de narrativa breve

En este apartado se presentan los modelos diseñados para la aplicación y análisis de los microrrelatos *Alas* de Enrique Anderson Imbert y *El carpintero* de Eduardo Galeano. En primer lugar, se describe el método didáctico tal cual se pensó para la aplicación de microrrelatos en el paso 4 (*steg 4*) de ELE; y en segundo lugar, se representa el método para la interpretación del texto literario. Estos diseños corresponden a la descripción tanto teórica como práctica que se realizó antes, en el momento y después de la aplicación de los microrrelatos.

Como se dijo en la introducción, uno de los objetivos es evaluar las respuestas a las interrogantes básicas sobre los que descansa la construcción y la aplicación del modelo propuesto. En consecuencia, la evaluación total de los modelos y las correcciones que de ella salgan en esta investigación serán evaluados posteriormente en otros pasos de PLUS-SP.

3.3.2.1 Modelo de aplicación didáctica de narrativa breve

El modelo de carácter experimental diseñado para la aplicación de textos de narrativa breve para un paso 4 de ELE, en un contexto sueco, diferencia tres segmentos (véase la figura 2, próxima página), cada uno de los cuales responde a las tres preguntas básicas de la didáctica, es decir, *qué enseñar, cómo y por qué enseñar* lo que se va a enseñar. Interrogantes asociadas al contenido, la gestión y la motivación. (Molloy, 2003, p. 31).

El modelo que se presenta se fundamenta en la idea que cada uno de los elementos que lo componen está en un constante flujo (retroalimentativo) circular, lo que permite su perfeccionamiento e inmediata corrección al momento de la aplicación de sus elementos. En suma, los puntos ecuatoriales profesor y alumno-lector, así como los puntos polares objetivo (literario integral) y socialización (literaria) están en una dinámica permanente de cambio debido al flujo de información circulante entre ellos, así como también por la variación teórica en la forma de entender el aprendizaje y la enseñanza.

FIGURA 2: Modelo de aplicación didáctica de narrativa breve

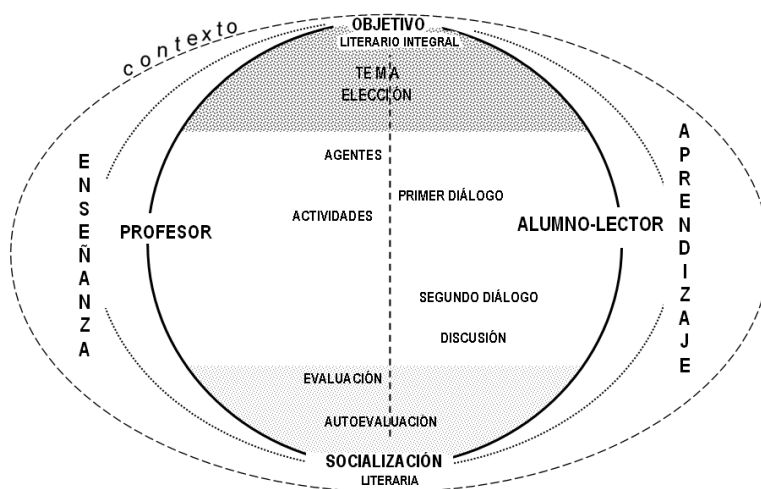


Figura diseñada por el autor.

En el círculo interior se pueden observar tres segmentos diferenciados levemente a través del ennegrecimiento de sus polos. El primer segmento ennegrecido, en la parte superior de la figura, corresponde a la definición del tema que será tratado en la clase, al mismo tiempo que responde a la pregunta *qué* se va a enseñar y *qué* se va a aprender con la elección de la obra literaria. Cabe acentuar que existe una relación recíproca entre la elección del tema y la elección del texto literario.

La elección del autor y texto literario constituye un estado central del modelo, pero también lo constituye la definición de *quién* debe elegir el tema, el autor y el texto. En PLUS-SP 2008 los profesores indican que deben ser los profesores quienes realicen la elección del texto, o bien, que sean los alumnos quienes propongan, pero que finalmente sea el profesor quien decida (Gallardo, 2008, p. 16). El presente modelo parte de la premisa de que es el profesor el primer responsable de la elección, lo que no niega la posibilidad de la

participación de los alumnos. No obstante, se postula que los alumnos no pueden quedar expuestos a tener que elegir cuando no tengan las herramientas necesarias para dicha elección. Se evita de esta forma lo que este estudio denomina “la tiranía de la elección” (*viljans tyranni*), es decir, que el legítimo derecho democrático de los alumnos de elegir e influenciar el proceso de aprendizaje-enseñanza, o de tomar mayor responsabilidad en su aprendizaje, puede impensadamente traer como consecuencia un alto nivel de estrés o frustración en los alumnos. La capacidad electiva de los alumnos no puede concebirse como algo dado de antemano. Los alumnos que tienen dificultad de aprendizaje o en su capacidad lectora, pueden perder la motivación o sentirse no hábiles, o incluso ver este esfuerzo democrático como autoritario. Manuel Gutiérrez Calvo y Dolores García González (1997 web), en un estudio sobre ansiedad y cognición, llega a la conclusión de que una “*reacción de estrés*” frente a demandas consideradas elevadas o excesivas por quien las va a realizar, lleva a un “*estado de ansiedad*”. La ansiedad reduce los niveles de eficacia “en el procesamiento de información emocionalmente neutral”, como por ejemplo, tratar de comprender un texto.

El segundo segmento, no ennegrecido, pertenece a la esfera de la comunicación y la interacción, es decir, *cómo* el profesor va a enseñar y *de qué forma* los alumnos-lectores van a aprender a través del uso de los escritos literarios. El presente modelo comparte la opinión de Molloy (2003, p. 32) de que el *cómo* gestiona la creación de costumbres y actitudes básicas frente a la lectura, no sólo trata de cómo leer un texto, sino también de cómo trabajarlo.

Por último, el segmento inferior se refiere a la legitimación de la elección y del procedimiento utilizado a través de la narrativa breve, por ende, responde al *porqué* se debe aprender lo que se debe aprender por medio del uso de la narrativa breve.⁴⁷

Werner Jank y Hilbert Meyer, citados por Molloy (2003, p. 32), indican que las interrogantes de la didáctica comprenden también *quién, cuándo, dónde, con quién* se va a leer. Molloy incluye en la interrogante *quién* (va a leer) al profesor, en el sentido de que es el profesor quien hace la elección, por ende vale la interrogante *quién* soy yo como profesor. No obstante, para esta investigación el profesor no sólo es quien puede elegir el texto, sino que también quien puede constituirse en una parte de la lectura, especialmente en la posibilidad de presentar la obra a través de su lectura en voz alta. Estévez Díez (2005, p. 95) señala que una alternativa de didáctica de la literatura es “que sea el profesor quien seleccione el texto, que elija la parte que a él particularmente le entusiasma y se lo ofrezca a sus alumnos mediante

⁴⁷ Magnus Hermansson Adler (2004, p. 64-70) reconoce tres fases dentro de la didáctica desde un enfoque historicista, que esta investigación a tomado prestado: *selektionsfrågan, kommunikationsfrågan* y *legitimitetsfrågan*.

una lectura en voz alta”. Por su parte Staffan Thorson, aludido por Arfwedson (2006, p. 111-115), afirma que la lectura en voz alta introduce y fortalece la cultura escrita, así como también da la posibilidad a los alumnos de abrirse a escuchar e interpretar el texto, por ende, a experimentarlo.

Determinar *con quién* se va a leer es para el modelo un momento muy importante, ya que la discusión que el alumno va a tener con el grupo le exige compartir sus experiencias y sus conocimientos con los demás. En este punto parece totalmente adecuado que sea el profesor quien organice los agentes, reduciendo de este modo la posible incertidumbre de algunos alumnos de no ser elegidos o no saber elegir, en suma reducir los efectos de la tiranía de la elección.

En el modelo la relación entre el alumno-lector y el texto ocupan un rol central. El profesor es garante de esta relación en cuanto genera las condiciones necesarias para que el acercamiento entre ambos se concrete. En este sentido el profesor define los objetivos literarios integrales y, por ende, conduce en cierta medida la forma que puede adoptar la socialización literaria del alumno-lector. Por tanto, un principio básico del modelo es que el alumno-lector ocupa un papel central en el proceso de aprendizaje a través de la lectura e interpretación literaria. Es decir, el alumno-lector es considerado el sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se expresa en que el alumno-lector puede adquirir un rol relevante en las fases de la definición del tema y la elección de la obra; así como adquiere un rol determinante y protagónico en la prelectura, la lectura, el análisis, la interpretación y la discusión en el proceso de aplicación del microrrelato. En la figura 2 página 34 y en la figura 3 página 38 se observa que las actividades tienen una marcada orientación a acercarse al alumno-lector y a alejarse del profesor.⁴⁸

Un aspecto importante en el modelo lo constituye la definición de los objetivos. El desafío del modelo es conciliar los fines literarios con los objetivos educacionales, es decir, con los objetivos definidos por la Dirección Nacional de Educación Escolar (*skolverket*) y que están contenidos en Lpf 94 y los objetivos para el paso 4 de español (*Mål i kursen steg 4 spanska*).⁴⁹ En suma, el desafío para los profesores está puesto en converger los objetivos

⁴⁸ En esta investigación se entiende por habilidad lectora 1) la capacidad de leer y comunicar efectivamente textos escritos; 2) el tratamiento que el lector da al texto; 3) la comprensión lectora.

⁴⁹ Una herramienta orientadora de los profesores en su planificación y definición de objetivos lo constituye el Marco Común Europeo de Referencia, que al parecer de este estudio, sus principios y fundamentos están claramente expresados en los planes y programas de la educación sueca. La relación simétrica entre los 7 niveles existente en la enseñanza de idiomas en Suecia y los niveles definidos por el marco europeo (Europarådets Framework of Reference), se expresa en la siguiente relación: Steg 1/A1–A2; Steg 2/A2; Steg 3/A2–B1; Steg 4/B1; Steg 5/B1–B2; Steg 6/B2 y Steg 7/B2–C1. (véase Wester, 2000, p. 9).

transversales (*mål som man sträver mot*), los objetivos fundamentales (*mål som man uppnår*) y los objetivos literarios.⁵⁰

Una lectura íntegra del texto y un análisis interpretativo de la obra se realiza a través de los siguientes momentos: 1) Un primer diálogo donde el alumno – en interacción con otros alumnos y el profesor – se enfrenta a la comprensión del texto a través de una primera lectura y/o la traducción de la obra. La primera lectura o lectura del tipo *skimming*, constituye una actividad, donde los alumnos toman contacto con el tema sobre el que se realiza la narración en el microcuento. El primer diálogo introduce al alumno-lector en el texto a través de la traducción, las dificultades culturales idiomáticas, el autor y su historia, así como también con la forma de leer;⁵¹ 2) un segundo diálogo donde los agentes realizan una lectura del tipo *intensive reading*. Puede incluir lectura en voz alta y/o en silencio, además del análisis literario del texto a través de uso de terminología literaria;⁵² 3) finalmente los agentes realizan la discusión en torno al texto, donde lo primordial es la experiencia del alumno y su discurso, los cuales posiblemente han comenzado a mostrarse en los pasos anteriores. En los momentos 1 y 2 la lectura es determinada por la interacción del comportamiento cognitivo y del proceso estratégico respecto del tipo de lectura que se va a desarrollar en el proceso lector, como indica Aventín Fontana, y en el momento 3 se introduce a la lectura el constructo cultural (véase apartado 2.2, página 11)

El producto esperado con la lectura literaria es la socialización literaria (ver apartado 1.4), es decir, que el alumno-lector internalice, por sí mismo, una forma de interpretar la realidad a través de los textos literarios y una manera de actuar en la realidad, y en consecuencia, se forme una determinada manera de afrontar la lectura (Malmgren, 1983, p.

⁵⁰ Un aspecto tan importante como la definición de objetivos específicos son los criterios sobre los cuales se aplican estos objetivos, entre los cuales se asume: 1) el error como un elemento formativo (Nässtrad 1987:19); 2) la autonomía y la autogestión del alumno en el proceso de aprendizaje (Giovannini, 2003a, p. 24–25), donde el rol del profesor es ayudar al alumno a aprender; 3) la flexibilidad; 4) la experiencia del alumno como base para alcanzar los objetivos, 5) la variación, 6) la comunicación dialógica.

⁵¹ Para la realización del momento “primer diálogo” se considera: 1) exponer el objetivo a los alumnos-lectores por parte del profesor; 2) presentar las actividades que refuercen el objetivo central de la lectura (incluye un esfuerzo cooperativo en la traducción del texto, por ende su primer paso a la interpretación); 3) organizar los agentes (individuales o grupales) que realizarán la lectura

⁵² Félix Sanz González (1995, p. 121) reconoce cuatro tipos de lectura: *skimming* definida como una “lectura rápida y superficial, aunque atenta, de un texto para captar el sentido general del mismo”; *scanning* como una lectura rápida de un texto, un recorrido con la mirada, “sin necesidad de leerlo completamente, para localizar la información deseada”; *intensive reading* como una lectura para “extraer información específica, precisa y detallada”; *extensive reading* una lectura cuyo objetivo es lograr “un entendimiento global y requiere cierta soltura en su realización”. Véase también Arno Giovannini (2003b, p. 30) quien distingue, al igual que Félix Sanz González, cuatro tipos de lectura, cuyos objetivos los define como: 1) obtener “una idea general del texto” (*skimming*); 2) adquirir “información sobre puntos concretos” (*scanning*); 3) entender “la información objetiva del texto en su totalidad”; 4) entender “valoraciones y actitudes subjetivas”.

5), y por ende, adquirir herramientas cada vez más complejas para crear e interpretar su realidad.

En el modelo se traza una línea entrecortada que relaciona el objetivo (literario integral) y su efecto, la socialización literaria, véase apartado 2.4. Otra función de esta línea entrecortada es marcar una separación entre las actividades en las cuales el profesor o el alumno-lector tienen mayor o menor incidencia, ya sea en la toma de decisión o en la ejecución de las actividades. En la figura 3 (véase próxima página) se puede observar la diferenciación en la determinación de las actividades. Esta diferenciación se expresa en el modelo a través de la posición de las actividades (representadas por puntos) en el círculo.

FIGURA 3: Determinación en las actividades desarrolladas por los agentes

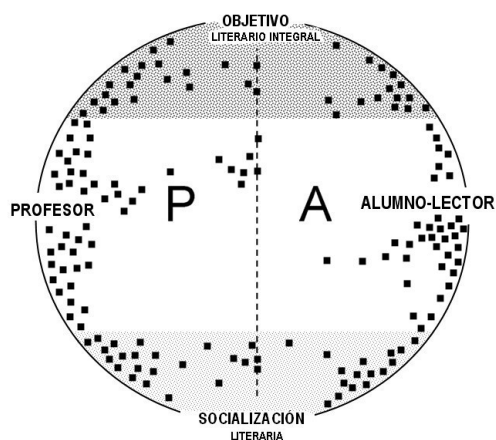


Figura diseñada por el autor.

Si una actividad en la media luna correspondiente a las actividades del profesor (representada por la letra P) está más cerca de la línea entrecortada, significa que el profesor mantiene el poder de determinar unilateralmente, pero existe una tendencia a permitir la influencia del alumno-lector en la toma de decisión. Caso contrario, si los puntos que representan las actividades están más cerca de los bordes del círculo, la participación de los alumnos es menor y la del profesor dominante. Si en la media luna correspondiente a los alumnos-lectores (señalada por la letra A) las actividades están más cerca del borde del círculo, significa que los alumnos tienen mayor poder de determinación, o menor si están más cerca de la línea central. En nuestro modelo existe una tendencia a otorgar mayor poder de decisión y ejecución a los alumnos-lectores.

En un sentido más amplio, esta línea representa también la forma en que el modelo hace frente a la disonancia en el proceso de aplicación de la literatura, a decir, el reduccionismo e

instrumentalismo del texto literario o proceso lector (ver apartado 1.4). El modelo intenta resolver el problema de la disonancia a través de una mayor responsabilidad del alumno en las actividades correspondientes a la aplicación del texto, y en consecuencia, en el asumir un mayor grado de responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

Otro elemento importante en el modelo lo constituye la presencia de un contexto (social y escolar) en todo momento del proceso, en cuanto considera el aprendizaje como situado.⁵³ En este modelo el profesor, por sí mismo o en colaboración con el alumno-lector, elige y ofrece un tema a través del uso de narrativa breve, el cual previamente es introducido (actividades de entrada o preactividades a la lectura) a través de fuentes de diverso tipo, como por ejemplo bibliográficas o uso de imágenes para introducir el tema o conversaciones sobre la situación histórica en la que la obra literaria sale a la luz. Por lo que el primer y segundo diálogo están enmarcados y se circunscriben en un ámbito temporal y espacial, en conexión a los acontecimientos que suceden en estos ámbitos, es decir, contextualizados.

Por último, parece adecuado referirse al rol que juegan dentro del modelo el desarrollo de las destrezas básicas en el aprendizaje de idiomas, la gramática y la evaluación.

El modelo postula la convergencia de los cinco tipos de destrezas comunicativas (oral, auditiva, lectora, escrita y visual) a lo largo del proceso de aplicación de la narrativa breve, que esta investigación denomina relación estrella de las destrezas (ver figura 4). Uno de los aspectos interesantes en la interpretación de los textos es el uso de la destreza visual aplicada a la introducción y análisis del textos.⁵⁴

FIGURA 4: Relación estrella de las destrezas comunicativas

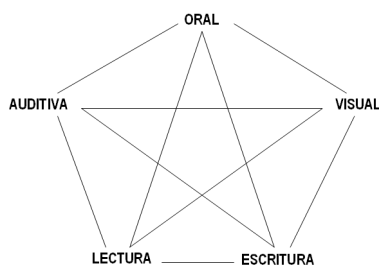


Figura diseñada por el autor

⁵³ Illeris (2007, p. 121) plantea que todo aprendizaje está situado (*lärande är situerat*), es decir que la situación (sea el lugar donde se desarrolla el aprendizaje como la escuela o la empresa; sea el sistema normativo y estructural de la sociedad donde el aprendizaje se desarrolla) en la que se lleva a cabo el aprendizaje no sólo influye en el aprendizaje, sino que también se constituye en parte del aprendizaje.

⁵⁴ El Marco Común Europeo para la enseñanza de idiomas incluye al sistema tradicional de destrezas la subcategoría audiovisual (Morote Magán, 2004, p. 19).

En cuanto a la relación entre la enseñanza de gramática y la lectura analítica de narrativa breve, el modelo que presentamos condiciona el uso de ejercicios gramaticales a los objetivos comunicativos y dialógicos. El rol de la gramática en ELE, desde la perspectiva comunicativa, está en función de facilitar la creación de un medio dinámico y real para alcanzar la comunicación, más cercano al ámbito de lo cotidiano del uso del lenguaje. Desde este punto de vista el método más adecuado al enfoque comunicativo es, siguiendo a Salazar (1992, p. 8-12), el inductivo implícito, donde el punto de partida está dado por la inducción, y donde el alumno es invitado a descubrir la regla gramatical. Una vez que el alumno descubre esta regla, la resolución de nuevos problemas gramaticales se realizan sobre la regla inducida por el alumno, por ende, involucra procesos deductivos.⁵⁵ Cabe acentuar que los ejercicios gramaticales ocupan un espacio destinado a facilitar los esfuerzos de los alumnos-lectores por traducir y analizar el texto literario, en consecuencia no constituyen un objetivo en sí mismo.

La evaluación y la autoevaluación son, en este modelo, herramientas formativas más que sumativas.⁵⁶

En suma, todas las actividades desarrolladas están en directa relación a motivar al alumno y entregarle herramientas para el desarrollo de su competencia literaria a través de técnicas dialógicas propias del modelo comunicativo.

3.3.2.2 Modelo de análisis literario para narrativa breve en ELE, paso 4

El presente modelo de análisis literario para narrativa breve en ELE, paso 4, representa la forma en que se pensó ayudar al alumno-lector a realizar un análisis literario y otorgarle herramientas para la discusión. Los agentes organizados para el análisis y la discusión de la obra de narrativa breve realizan la actividad analítica en base al siguiente modelo.

El modelo (ver figura 5, próxima página) coloca en su centro el encuentro entre el alumno-lector y el texto, en una relación donde el alumno-lector es autónomo y autorreferencial en cuanto usa su experiencia en el desarrollo de la lectura e interpretación. El

⁵⁵ Este enfoque didáctico está claramente explicado por Salazar, Ventura . Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. En: De Miguel Martínez, Emilio (1992), *Aprendizaje y enseñanza del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria y la educación de adultos*. Salamanca y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa (web). Véase también Coronado Gozález, María Luisa (1998). Las últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. Madrid: Carabela 43, quien señala algunas ventajas y desventajas de la gramática inductiva entre ellas el favorecer la retención a largo plazo; la gramática es interpretada por el profesor y los alumnos. p. 85 – 86.

⁵⁶ "Formativ bedömning är när kocken smakar soppan och summativ bedömning är när gästen gör det" Summativa bedömningar inbegriper alltid ett värderande moment. /---/ Det som skiljer den formativa bedömningen av elevens kunskaper från den summativa är, att den har ett pedagogiskt syfte och inte används för selektion eller rangordning (ibid.). (Korp, 2003, p. 77)

texto es para nuestro modelo un artefacto a través del cual, y con ayuda de éste, el alumno-lector se construye a sí mismo y a su realidad. En este entendido el texto es un producto social histórico y, al mismo tiempo, un artefacto para la reflexión del observador sobre la situación social (Leibrandt, 2007). En este sentido la construcción del significado no la realiza el autor a través de expresarla en el texto, sino el significado se crea en la relación lector-texto.

En la lectura de tipo *skimming* el profesor define las técnicas dialógicas que involucren a los agentes en su preparación para el análisis literario (segundo diálogo) y, lo que hemos denominado discusión (véase figura 2). Además presenta herramientas de análisis de textos.

FIGURA 5: Modelo de análisis literario para narrativa breve en ELE, paso 4

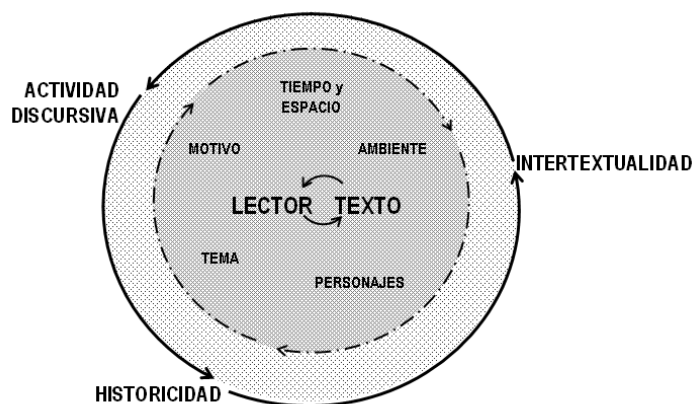


Figura diseñada por el autor.

Para que el alumno-lector realice una recepción crítica de la obra, el modelo hace uso de parte de la terminología literaria propuesta por Inger Lengqvist et al. (1999, p. 154-155) para el análisis de textos: 1) tema (*tema*), asunto general que en su argumento desarrolla una obra literaria; 2) motivo (*motiv*), rasgo característico que se repite en una obra o en un conjunto de ellas; 3) tiempo y espacio (*tid och rum*); 4) personajes (*personer*), cada uno de los seres humanos, sobrenaturales, simbólicos, etc., que intervienen en una obra literaria; 5) descripción de personajes y del ambiente (*miljö- och personbeskrivning*). No obstante, estos conceptos no son entendidos – según esta investigación – como invariables o de validez permanente o universal, sino que por el contrario se propone considerarlos como una herramienta para el logro de una cierta comprensión de la obra literaria en su contexto, para posteriormente relativizarlos en la discusión que desarrollan los alumnos en su proceso de socialización literaria.

Como se ha señalado anteriormente (véase 3.3.2.1), el alumno-lector ocupa un rol protagónico en todo el proceso y, especialmente en el análisis y discusión literaria, según se

deduce de la figura 5. El modelo concibe el análisis literario en ELE como una relación circular entre: 1) la actividad discursiva, es decir, los diversos discursos que contiene la obra, los discursos con los cuales el alumno-lector enfrenta la lectura e interpretación del texto literario y los discursos provenientes del ámbito de la sociedad; 2) la historicidad, referido principalmente a las circunstancias históricas en las cuales se desarrolla el texto, lo cual involucra también al autor, así como también el momento histórico en el cual el lector desarrolla su actividad interpretativa; 3) la intertextualidad contenida en el texto y de la que se vale el alumno-lector. El centro de este círculo actúa como engranaje en la interacción mutua lector-alumno – texto, donde el alumno-lector hace uso de su experiencia al relacionarse con el texto.

El modelo supone que el encuentro entre el lector y el texto dependen de las tensiones existentes en las relaciones de fuerza o poder que se dan entre los discursos de los personajes de la obra, el lector y el medio que circunda a ambos. Por ende, toda actividad literaria surge como discurso y se hace cargo de manera crítica de discursos preexistentes.

El modelo ubica al alumno-lector frente a un tema y a los discursos (literarios) que éste involucra, el cual es entregado por el texto a través de los personajes del relato,⁵⁷ y cuya interpretación puede ser múltiple y variada. La interpretación que el alumno-lector desarrolla, lo ubica necesariamente en una actividad coparticipativa con el texto, así como también crítica – es decir, una actitud interrogativa – hacia la actividad discursiva que el texto presenta a través del juego escénico de los personajes. Ana Ester Eguinoa sostiene que la lectura es una experiencia intrapersonal e interpersonal, ambas presente en el lector. Por ende la lectura literaria confluyen un juego interactivo entre factores individuales y sociales.

De allí que la lectura literaria sea una experiencia doble: intrapersonal —manejo interno del lenguaje que facilita o permite la comprensión significativa de los enunciados textuales— e interpersonal, en la medida en que se establece una comunicación particular entre el texto y el lector-alumno. /---/ Decimos que es una comunicación intersubjetiva porque cada lectura resulta de una experiencia única, de un interjuego, una empatía, una transferencia. /---/ El texto lo atrae, lo envuelve y el lector termina por creer, por identificarse de tal manera con lo que está sucediendo en la narración que dicho suceso pasa a transformarse en una experiencia real. Así, el lector termina por completar la obra, ya que ésta adquiere sentido sólo con la presencia del lector real. /---/ La participación del lector, entonces, es cognitiva e imaginativa, ya que debe emplear todos sus conocimientos y capacidades para construir el mundo de la ficción que se le propone: contexto, emisor, destinatario, localización de acciones, entre otros. (Eguinoa 1999 web)

⁵⁷ El discurso – en palabras de Bajtín (1999, p. 20) – nace de la reacción del autor-creador frente a sus personajes, “es el autor quien está dirigiendo a su personaje y a su orientación ética y cognoscitiva en el mundo fundamentalmente concluido del ser, que es un valor aparte en la futura orientación del acontecimiento, debido a la heterogeneidad concreta de su existencia”.

De este modo, la lectura se produce en torno a una tensión discursiva entre el autor, los personajes, el alumno-lector y el medio. La actividad interpretativa sobre una base discursiva contenida en el microrrelato está enmarcada en el medio histórico.

En suma, para este modelo el lector-alumno es invitado a recepcionar la temática del microrrelato a partir de su experiencia y de la intertextualidad,⁵⁸ y por cierto, de su propia actividad discursiva. El alumno-lector se plantea críticamente hacia la obra literaria, hacia los discursos existentes en ella, y desde los discursos existentes en su medio físico, psíquico (mental) y/o social inmediato o lejano. En este modelo, el medio cercano al alumno es la escuela, no obstante, se piensa que el alumno-lector a través del uso de su experiencia y la intertextualidad puede trascender a un medio más lejano que el del liceo o instituto. En consecuencia, el alumno-lector se presenta como un agente cultural en interacción, por ende, un actor de restricción o transformación, siguiendo a Greenblatt en su forma de entender la cultura.⁵⁹ El modelo aquí presentado incita al alumno-lector a una actividad indagativa, interpretativa y valorativa.

3.4 Los textos elegidos

La elección de un microrrelato “adecuado” para ser aplicado en un paso cuatro (*steg 4*) de ELE en Suecia constituye un importante desafío dentro de la planificación. En esta investigación partimos del supuesto de que “Lo adecuado” está claramente en una relación de juego recíproco entre una *esfera subjetiva* representada por profesor (sus gustos y ambiciones, por ejemplo), y una *esfera objetiva* construida por la información sobre las características propias del curso y de los alumnos (es decir, su nivel de dominio del español, motivación, etc. respecto del español), así como también las características propias del texto. En esta etapa es indispensable que la capacidad indagativa del profesor se haga presente para escrudñar en las bibliotecas, en las variadas páginas que ofrecen relatos breves en la red, y en otras fuentes.

⁵⁸ Este estudio considera la intertextualidad no sólo como nudo de citas, sino también como expresión de poder. Alonso y Callejo (1999, p. 46-47) entiende: “[L]a intertextualidad como un instrumento del que son conscientes los individuos [...]. Lo intertextual queda como una especie de matriz de trozos de discursos ajenos, que los sujetos —insertos en el lado del poder— utilizan a la manera de las piezas de un mecano para construir sus propios discursos [...]. Lo intertextual queda como un ocasional instrumento al servicio del poder capaz de imponer discursos ajenos en los receptores”.

⁵⁹ El concepto de cultura ligado a la obra literaria es sumamente relevante al momento de preguntarse sobre el rol de la narrativa breve en E/LE. No obstante la complejidad del concepto cultura, hacemos uso del enfoque de Greenblatt (1995, 225–232), quien considera vaga la definición de cultura de E. B. Tylor como un “todo complejo” que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos o capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad, y propone una definición funcional de la cultura sobre dos conceptos: *constraint and mobility* (limitación [restricción] y movimiento [transformación]).

En términos generales la elección de los microrrelatos se ciñeron a las siguientes etapas:

- 1) lectura y análisis de experiencias similares, dentro y fuera del sistema educacional sueco;
- 2) búsqueda y clasificación de libros y páginas en la web – de accesibilidad universal – especializadas en microrrelatos;
- 3) análisis de las alternativas en función a la matriz de intereses de los actores.

De modo más específico, la elección de los textos se caracterizó porque, primero, la elección fue realizada por el profesor-investigador, basado en el desconocimiento de si los alumnos sabían lo que es la narrativa breve, y por ende una clara disminución en su capacidad de propuesta. Al final se pudo comprobar que los alumnos tenían escasa noción de ello. Por ende, la elección fue hecha unilateralmente por el profesor que aplicó los microrrelatos, y en base a la información obtenida del profesor titular del curso en cuanto a la capacidad comunicativa de los alumnos.

Segundo, se asumió como objetivo general desarrollar las destrezas lingüísticas del alumno introduciendo la narrativa breve como recurso literario y didáctico, según lo planteado por *Skolverket* en los planes y programas de la educación sueca *Moderna språk spanska steg 4*.

Tercero, se concilió los objetivos propiamente de contenido (*mål att uppnå*) del curso de español con los objetivos transversales (*mål att sträva mot*) de la educación. En consecuencia se generó una relación entre objetivos de contenido, transversales y literarios, donde los primeros se desarrollaron con categorías del dominio cognitivo y afectivo. Es decir, se buscó que los alumnos trabajen dichos objetivos transversales en función de las categorías de evaluación y valoración sobre aspectos como la democracia y la creación de ciudadanos democráticos. De este modo, a través del microrrelato *Alas* se buscó que los alumnos tocaran temas como el maltrato escolar, la vergüenza, la inferioridad como sentimiento, el respeto como valor igualitario para todas las personas; mientras que a través del microrrelato *El carpintero*, los alumnos reflexionaron en torno a la forma de cómo se aprende y cómo se aprende a aprender. No obstante, se puede calificar estos objetivos como objetivos ocultos, en cuanto que no son conocidos por los alumnos, ya que su interpretación es libre y el puerto al que lleguen sus conclusiones son igualmente libres.

Cuarto, se intentó elegir textos literarios cuya dificultad en el vocabulario sea adecuada al nivel cuatro. El método utilizado fue asociar el nivel de escritura de los alumnos, y subjetivamente imaginarse si el texto elegido tendría una dificultad alta media o baja. La

esfera objetiva está constituida por los escritos que los alumnos habían realizado con anterioridad.

Otros criterios en la elección de los cuentos fueron: 1) fácil accesibilidad del texto, tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor, lo que se expresó en que dichos textos están en la red; 2) número de palabras no superior a 300 palabras, los textos elegidos contienen 65 palabras *Alas* y 179 palabras *El carpintero*.

3.5. Método de análisis del corpus

La metodología elegida es de orden analítico y de síntesis. Se busca identificar y separar los valores o elementos que influyen sobre las variables que miden nuestro objetivo. El desglose de estos valores o elementos entregan la base para una posterior aplicación del método sintético, con la finalidad de evidenciar los hilos directrices que establecen las relaciones de las variables (véase anexo 5 y CAICEO, 1998, p. 15-18).

Se adopta como marco analítico el enfoque comunicativo y una perspectiva cultural para enfrentar la discusión en torno a los datos obtenidos.

Por último se utilizan las siguientes traducciones de categorías presentadas a los alumnos en la encuesta: totalmente de acuerdo (*Instämmer helt*), parcialmente de acuerdo (*instämmer i stor sett*), duda (*tveksamt*), no estoy de acuerdo (*Instämmer inte alls*) y no contesta (*kan inte svara*).

4. Análisis

El análisis se organiza en torno a las variables medidas (véase cuadro N° 1, página 29), por lo que en primer lugar se dan a conocer los resultados obtenidos en la medición respecto a: 1) la recepción del microrrelatos como herramienta didáctica en cuanto, primero, a la disposición de los alumnos a leer microrrelatos, segundo, a los elementos que favorecen o dificultan la comprensión lectora y, por último, a la recepción del microcuento como recurso didáctico; 2) el dominio de contenidos gramaticales; 3) el dominio de contenidos culturales en referencia a la diferenciación dialectal, receptividad cultural y la cotidianeidad; 4) los conocimientos literarios en referencia al lenguaje literario, el género y el código lingüístico; 5) el modelo, para lo cual se cogen los resultados que están directamente relacionados con el modelo propuesto para la aplicación didáctica de los microrrelatos, de modo de analizar la postura de los alumnos frente a las interrogantes básicas del modelo: *qué, cómo y por qué* enseñar a través de la aplicación de la minificción.

Para el tratamiento de los resultados nos valemos de tablas con los respectivos porcentajes por pregunta, así como de los conceptos y planteamientos teóricos contenidos en el marco teórico. También se hace referencia a los resultados de PLUS-SP 2008, pero sólo como dato que permite contrastar las tendencias de los alumnos con la de los profesores. No obstante, cabe destacar que un análisis contrastivo entre ambos datos no constituye un objetivo para esta investigación.

4.1 Recepción del microcuento como herramienta didáctica

En este apartado damos a conocer los resultados obtenidos en la variable comprensión lectora. Nuestra investigación mide la comprensión lectora a partir de aquellos elementos que pueden dificultar o facilitar el entendimiento o comprensión de un texto, pero sin asirnos para nuestro análisis de los aspectos relacionados con las operaciones psicológicas que se involucran en la comprensión lectora. Asimismo, se miden las variables disposición de los alumnos a leer narrativa breve (véase nota 2), y finalmente, se examinan los resultados, desde una perspectiva integral de la didáctica de la literatura, en torno a la variable sobre la recepción de la narrativa breve por parte de los alumnos.

Una de las variables que nos sirve como punto de inicio para nuestro análisis mide el grado de dificultad que los alumnos-lectores encontraron en la lectura y comprensión de los textos de narrativa breve aplicados (pregunta A-02, véase cuadro N°3, próxima página). Un 56% de los alumnos-lectores se considera parcialmente de acuerdo con la afirmación de que

fue difícil entender los microcuentos entregados por el profesor, mientras que un 25 % se ubicó en una posición de duda y un 19% no consideró que los textos presentaron mayor dificultad.

CUADRO N° 3: Tabulación de los resultados obtenidos

A	Instämmer helt	T	total
B	Instämmer i stor sett	Tra	Total de respuestas a una alternativa
C	tveksamt	Tr	Total de respuestas
D	Instämmer inte alls		
E	Kan inte svara		
F	No responde		

PREGUNTAS	A		B		C		D		E		F		T _r
	T _r	%	T _r	%	T _r	%	T _r	%	T _r	%	T	%	
A-02 Det var svårt att fåta de novellerna som läraren ville att vi läste.			9	56	4	25	3	19					16
A-06 Det var intressantare att vi får diskutera kortprosor med andra som har läst den.	2	13	12	75	1	6			1	6			16
A-09 Det är bra att läraren läser högt för oss därför att man koncentrerar sig bättre på innehållet då.	5	31	8	50	3	19							16
A-11 Jag tycker att skönlitteratur innehåller svåra ordet som hjälper mig att utveckla min spanska.	8	50	8	50									16

Estos porcentajes enmarcan nuestro análisis en la afirmación de que para la mayoría de los alumnos-lectores los textos leídos fueron de difícil lectura. No obstante, hay que notar que un porcentaje no menor (44%) se muestra ya sea en desacuerdo con esta afirmación o, a lo menos, en una posición dudosa, lo que nos hace presuponer que dicha dificultad no excedió o estuvo en los márgenes del nivel de dificultad requerido para este nivel.

La explicación a dicha dificultad puede encontrarse, en parte, en el grado de complejidad de las palabras contenidas en los textos. Como se observa en el cuadro N°3, pregunta A-11, para la mitad de los alumnos-lectores (50%) los textos contienen palabras o términos difíciles que no ayudan a desarrollar su español, por lo que optaron por la alternativa “*totalmente de acuerdo*”. Mientras que la otra mitad del curso eligió la categoría “*parcialmente de acuerdo*”, por lo que existe una tendencia favorable entre los alumnos-lectores a dicha afirmación.

En PLUS-SP 2008, los profesores en un 60% consideran que los textos literarios contienen palabras no cotidianas que no ayudan a generar diálogo (Gallardo, 2008, p. 21). Este resultado es cercanamente coincidente con los de los alumnos.

Tomando en consideración estos resultados, se obtiene que los alumnos tienen una posición ambivalente respecto a estimar como difícil la lectura de los textos cuyo contenido contenga palabras complejas y que, por ende, podrían no ser funcionales a los objetivos que

los alumnos-lectores asumen en su aprendizaje del español. Esta situación es una de las causas esgrimidas, en investigaciones anteriores, del porqué de la ausencia de los textos literarios auténticos en el aula ELE. Como hemos visto en el capítulo 2.1 la ausencia de la literatura auténtica se explica entre otras razones por la riqueza léxica del texto literario auténtico y la artificiosidad del texto, lo que genera una percepción de no útil o poco provechoso para la comunicación (Millares, apartado 2.1) y el posible bajo nivel léxico de los alumnos (Olsbu y Salkjelsvik, Gallardo, apartado 2.1).

La entrega de los textos literarios contó con un apartado donde aparece el vocabulario que a juicio de esta investigación podría constituir algún problema para el alumno-lector (véase anexo 4 correspondientes a las páginas 5, 6 y 11 del compendio), como una manera de reducir la tensión entre el lector y texto. No obstante esta medida, un porcentaje significativo de los lectores-alumnos considera de difícil lectura los textos aplicados, lo que podría tener su explicación en lo que Baird y Northfield denomina *atención superficial* (véase apartado 2.3), es decir, la realización de una lectura superficial orientada sólo a prepararse para responder posibles preguntas del profesor; *carencias de estrategias* expresadas por ejemplo en el escaso o mal uso del diccionario; *carencia de un pensamiento reflexivo*, al menos en la mayoría de los alumnos, para relacionar lo entendido en los textos literarios con su propia experiencia; por último, lo que bajo nuestra aplicación de los textos observamos como una conducta de los alumnos tendiente a leer el texto únicamente en la clase, por lo que no le dedican tiempo adicional fuera de ésta. Este último aspecto podría evidenciar una cierta disyunción entre lectura escolar y la lectura privada.

Los resultados de A-2 y A-11 conllevan en sí, a nuestro parecer, el motivo del porqué los profesores tienden a privilegiar el uso del manual a lugar de los textos auténticos (Gallardo, 2008, p. 15). Lårs-Göran Malmgren (véase apartado 2.4), basado en la teoría de la disonancia, sostiene que la dificultad del texto puede ser vista por parte de los alumnos como amenazante a su equilibrio o seguridad y, por ende, el profesor tendería a la instrumentalización del texto literario. Sobre este aspecto, los manuales de clases tienden a incluir literatura acomodada a la capacidad de los alumnos, según el criterio de los redactores. A modo de información adicional, los alumnos encuestados utilizan en el paso 4 el manual de estudios *Caminando de nuevo 4*, el cual contiene extractos del cuento *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo.

La presentación del microcuento *Alas* de Enrique Anderson Imbert fue presentada a los alumnos a través de una lectura en voz alta, realizada por el profesor, mientras que *El*

carpintero de Eduardo Galeano fue leído por un alumno. Sobre la lectura en voz alta por parte del profesor, el 81% de los alumnos muestran una tendencia favorable a esta actividad (véase pregunta A-9, cuadro N°3, página 46), un 31% optó por la alternativa “*totalmente de acuerdo*” y un 50% marcó la opción “*parcialmente de acuerdo*”. En consecuencia, la introducción de un texto de minificción a través de la lectura en voz alta representa una actividad valorada, en cuanto que permite al alumno-lector concentrarse en el contenido. Cabe destacar que ningún alumno se presentó como contrario a este tipo de lectura introductoria, no obstante, hubo un 19% que se mostró dudoso. Este resultado está acorde a las posturas favorables a lectura en voz alta de Estévez Díez y Staffan Thorson (véase el apartado 3.3.2.1). Cabe señalar que en PLUS –SP 2008 los profesores se muestran proclives a utilizar la lectura en voz alta como recurso didáctico (Gallardo, 2008, p. 19).

En lo referente a las actividades de discusión en grupo como forma de acercarse y alcanzar la comprensión de los textos leídos (véase pregunta A-6, cuadro N°3, página 46), un 75% de los alumnos encuestados optaron por la categoría “*parcialmente de acuerdo*” y un 13% por la opción “*totalmente de acuerdo*”, lo que representa una tendencia alta favorable a este tipo de actividades. Los resultados muestran una dispersión porcentual negativa menor, que no representa un “peligro” para el éxito de este tipo de actividad. Cabe mencionar que la organización de los agentes se realizó en grupos pequeños (cuatro o cinco alumnos por grupo) para el desarrollo del primer y segundo diálogo, mientras que la discusión se realizó por la totalidad de la clase.

De este modo, la discusión en grupo constituye una herramienta pedagógica y didáctica altamente aceptada por los alumnos, y por ende, efectiva para que el alumno-lector pueda enfrentarse adecuadamente al complejo constructo cultural que representa el texto (véase Aventín Fontana, apartado 2.2). A juicio de esta investigación, la interacción entre los alumnos en la lectura de un texto literario efectivizaría la relación entre alumno-lector, texto y contexto, opinión que está en concordancia con la tendencia a enmarcar los elementos lingüísticos con el contexto social, histórico y cultural (véase Sitman y Lerner, Benson, apartado 2.1). Una forma de lograr este objetivo sería a través de motivar a los alumnos a utilizar su experiencia en la lectura y el análisis literario, es decir, aplicar un enfoque centrado en la acción – principio sobre el cual se basa MCER –, donde los alumnos son considerados agentes sociales en un contexto de interacción entre las capacidades individuales del alumno y el contexto lingüístico y extralingüístico (Morote, véase nota 9).

Se puede afirmar – a partir de los datos obtenidos – que las variables dificultad en la lectura del texto, lectura en voz alta, discusión en grupo, y la complejidad del vocabulario contenida en los textos tienen un efecto ya sea, facilitador o dificultador en los esfuerzos del alumno-lector por entender un texto literario, es decir, afectan la comprensión lectora.

Sobre la disposición de los alumnos a leer microrrelatos, es decir, que el alumno adopte una conducta favorable a leer narrativa breve en la escuela, e incluso, tal vez, fuera de ella, se mide a través de preguntar a los alumnos si se debería leer “más” narrativa breve en el instituto (A-4), cuyas respuestas arrojan como resultado una dispersión de las opciones con tendencia favorable a la lectura de narrativa breve en el aula ELE, como se observa en el cuadro N°4 (véase próxima página).

Es decir, el mismo porcentaje optó por las categorías “*totalmente de acuerdo*” (31%) y “*parcialmente de acuerdo*” (31%). Sin embargo, un número significativo relativiza esta opción (25% opta por la opción “duda” y un 13% no está de acuerdo), pero a nuestro parecer la relativización no es lo suficientemente amplia como para determinar la no aplicación de microrrelatos en el curso donde se aplicó la encuesta.

Sobre la elección y aplicación de los microrrelatos *Alas* de Enrique Anderson Imbert y *El carpintero* de Eduardo Galeano realizada por el profesor, los alumnos-lectores opinan en un 88% que la elección de los microrrelatos fue acertada, en cuanto a que éstos constituyeron textos interesantes (pregunta A-1, véase cuadro N°4).

CUADRO N° 4: Tabulación de los resultados obtenidos

A	Instämmer helt	T	total
B	Instämmer i stor sett	Tra	Total de respuestas a una alternativa
C	tveksamt	Tr	Total de respuestas
D	Instämmer inte alls		
E	Kan inte svara		
F	No responde		

PREGUNTAS	A		B		C		D		E		F		T _r
	T _r	%	T _r	%	T _r	%	T _r	%	T _r	%	T	%	
A-01 Novellema som läraren har bestämt att vi ska läsa har varit intressant.	4	25	10	63	2	13							16
A-03 Det går inte att läsa skönlitteratur som jag inte väljer. Man måste välja dem själva.					3	19	10	63	3	19			16
A-04 Man borde få läsa mer noveller i skolan.	5	31	5	31	4	25	2	13					16
A-05 Jag är intresserad att läsa romaner i stället för korprosa.	3	19	3	19	4	25	6	38					16

Dichos resultados indican, a nuestro parecer, que a pesar de las dificultades propias de la lectura de textos literarios auténticos en ELE, una adecuada elección, sumada a una buena disposición por parte de los alumnos, constituye una ventana abierta a la utilización de narrativa breve como recurso didáctico literario, más aún si consideramos que existiría una tendencia favorable en los profesores, aunque no totalmente, de utilizar narrativa breve en ELE, según PLUS-SP 2008 (véase apartado 2.1). Posición que también pudimos observar en el profesor titular del curso donde realizamos nuestra investigación.

Partiendo del supuesto que la disposición a leer literatura en el aula ELE depende, en mayor o menor grado, de la respuesta que dé el profesor o el alumno, o ambos, a la interrogante *qué* texto se va a leer (elección), se consultó a los alumnos-lectores su opinión sobre quién debería elegir el texto (A-3). Como se observa en el cuadro N°4, el 63% de los encuestados no está de acuerdo con la afirmación: “no me gusta leer literatura que no elijo”. Por su parte, se presenta una dispersión paritaria entre las opciones “*duda*” (19%) y “*no responde*” (19%), lo que a nuestro parecer muestra que para un 38% de los alumnos-lectores *el quién elija el texto* puede representar un factor que facilite o dificulte la lectura. Por el contrario, para un 63% de los encuestados no tendría un impacto negativo leer un texto que no han elegido, por ende, no afectaría su proceso lector, reduciendo los efectos disonánticos (véase Lars-Göran Malmgren, apartado 2.4).

No obstante, esta alta apertura de los alumnos a leer los textos que no han sido elegidos por ellos, sino por el profesor, podría llevarnos a concluir que debería ser el profesor quien unilateralmente elija los textos literarios, pero no es así. Los resultados de A-19 (véase cuadro N°5) muestran que para un 94% de los alumnos debería ser el profesor quien proponga los textos literarios y los alumnos quienes decidan.

CUADRO N° 5: Tabulación de los resultados obtenidos

T total
 Tra Total de respuestas a una alternativa
 Tr Total de respuestas

PREGUNTAS	ALTERNATIVAS		T _a	%
A-19 Dem skönlitteratur som vi måste läsa bör väljas av	Läraren			
	Eleverna			
	Eleverna kan föreslå skönlitteratur och läraren bestämmer.	1	6	
	Läraren kan föreslå skönlitteratur och eleverna bestämmer.	16	94	
		T _r	17	100

Algunas de los comentarios realizados a la pregunta A-19 apuntan en este sentido:

Alumno 1, comentario a la pregunta A-19:

El profesor bien puede proponer distintas alternativas y después se elije en conjunto.

Läraren kan väl föreslå olika alternativ och sedan väljer man tillsammans.

Alumno 2, comentario a la pregunta A-19:

Variado.

Varierat

Alumno 3, comentario a la pregunta A-19:

Son a pesar de todo los alumnos quienes tienen que leerlos, pero puede ser bueno que el profesor tenga propuestas para que así sea más razonable.

Det är trots allt eleverna som måste läsa dom men det kan vara bra att läraren kommer med förslag för då blir det mer vettiga saker.

Alumno 3, comentario a la pregunta A-19:

El profesor sabe lo que es conveniente para nosotros.

Läraren vet vad som passar oss.

Si partimos de la base y del supuesto de que los alumnos que realizaron comentarios se presentan motivados por el tema que les propone la pregunta, podemos sacar algunas conclusiones válidas para nuestra investigación. Según los comentarios a la pregunta A-19, se deduce que la cooperación en la elección es un camino viable y deseable y, por ende, puede influir en la motivación de los alumnos-lectores. Sin duda, a nuestro parecer la presentación de varias alternativas para leer y la cooperación profesor-alumno-lector en la elección puede generar un efecto positivo a la variación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, desde una perspectiva didáctica integral de la literatura, la posibilidad de que los alumnos participen en la elección del texto literario que van a leer, se presenta como una herramienta no sólo de motivación, sino que podría facilitar que el alumno haga uso de su experiencia, para de esta forma transformarse en un lector participativo, desde la perspectiva de la recepción (véase Larrea, apartado 2.2).

La posibilidad de que los alumnos participen del proceso de elección, es decir, dar respuesta al *qué* leer en el proceso didáctico, nos parece un factor de motivación importante, especialmente en alumnos de un instituto de orientación humanista. Sobre todo si consideramos, a partir de lo indicado por Gun Malmgren (apartado 2.4), que en institutos humanistas los alumnos de estos institutos se presentan como lectores habituales, por una parte; y que, se daría una menor contradicción entre las cultura literaria de la escuela y la cultura literaria privada, por otra parte.

Nos parece que la integración del alumno en el proceso de elección permite que el alumno conduzca y sea responsable de su propio aprendizaje, en consecuencia se refuerza el concepto de «autonomía» del alumno (véase García Santa-Cecilia, nota 10).

Un aspecto relevante que tiene relación con la inclusión de los alumnos en la fase *qué* leer tiene que ver con la diferencia en el gusto literario entre el profesor y los alumnos, lo cual está a su vez relacionado con el grado de complejidad en nuestras elecciones. Brodow y Rininsland (2005, p. 130) hacen referencia a esta disimilitud en la complejidad de los gustos literarios entre profesor y alumno.

Los tres factores más importantes que administran la elección parecen ser: 1) El objetivo didáctico del profesor; 2) el conocimiento del profesor sobre la madurez de los alumnos y su capacidad para leer textos literarios; 3) ideas y deseos del alumno. La preferencia literaria propia del profesor parece ser poco relevante, ya que ellos frecuentemente se dirigen a literatura “avanzada” que no es de fácil asimilación para los alumnos.⁶⁰

En cuanto a la preferencia de los alumnos por leer novela o microrrelato, y por extensión, la posibilidad del profesor de hacer uso de uno u otro como recurso didáctico en el aula ELE (véase A-5, cuadro N°4, página 49), los alumnos-lectores no muestran una preferencia clara ni por el microrrelato ni por la novela. Los resultados muestran que un 19% de los encuestados está totalmente de acuerdo con la posibilidad de leer más novelas que microrrelatos, mientras que el mismo porcentaje de alumnos-lectores (19%) se muestra sólo parcialmente de acuerdo. Por lo que un 38% marca una tendencia favorable al uso de la novela como recurso didáctico en la enseñanza de español. Paralelamente, un porcentaje similar de un 38% de los alumnos no está de acuerdo con leer más novelas que narrativa breve en la escuela, por lo que interpretamos este porcentaje como una tendencia favorable a la minificción. A decir, la lectura de minificción o de novelas por parte de los alumnos muestran el mismo grado de preferencia y de rechazo. No obstante, si consideramos que un 25% de los encuestados asume una posición de duda ante la pregunta, podemos deducir que la novela o la minificción tienen similar posibilidad de éxito bajo condiciones propicias de aplicación (motivación, interés, dificultad lingüística, etc.). A diferencia de este resultado, en PULS-SP 2008 se muestra que los profesores tienen una leve preferencia por la narrativa breve en perjuicio de la novela, según hemos visto en el apartado 2.1.

Otra variable medida fue la relación entre la literatura auténtica – como los textos elegidos *Alas* y *El carpintero* – y la literatura incluida en los manuales de estudio para el aprendizaje de español (los alumnos encuestados utilizan el libro *Caminando de nuevo* 4). Sobre este aspecto, los resultados a la pregunta A-18 (véase cuadro N°6, próxima página)

⁶⁰ Traducción hecha por el autor a partir del texto original: De tre viktigaste faktorerna som styr valet tycks vara: 1. Lärarens didaktiska mål; 2. lärarens kunskap om eleverns mognad och förmåga att ta till sig litterära texter, 3. eleverns tips och önskemål. Lärarens egna litterära preferenser tycks betyda ganska lite, eftersom de ofta är inriktade på avancerad litteratur som inte är så lätt för eleverna att tillägna sig.

muestran una tendencia a concentrarse en la categoría “duda” (41%), es decir, los alumnos no muestran una preferencia definida por uno u otro tipo de textos. Si sumamos a este resultado que un 35% de los alumnos se muestra en desacuerdo con la preminencia del manual de estudio, y por ende, favorable a los textos auténticos, se puede deducir que la minificción como texto auténtico tiene posibilidades de constituirse en un recurso didáctico atractivo para los alumnos.

CUADRO N° 6: Tabulación de los resultados obtenidos

A	Instämmer helt	T	total
B	Instämmer i stor sett	Tra	Total de respuestas a una alternativa
C	tveksamt	Tr	Total de respuestas
D	Instämmer inte alls		
E	Kan inte svara		
F	No responde		

PREGUNTAS	A		B		C		D		E		F		T _r
	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T	%	
A-07 Det har varit stimulerande att få analysera kortprosa i skolan.	5	31	6	38	5	31							16
A-17 När jag läser högt blir jag stressad.	2	13	6	38	2	13	5	31	1	6			16
A-18 Jag förelämnar att läsa litteratur som kommer i läroboken i stället för skönlitteratur.	1	6	2	12	7	41	6	35	1	6			17

Sobre esta pregunta algunos alumnos realizaron comentarios, cuyas opiniones a favor de los textos auténticos giran en torno a que ésta beneficia la amplitud en el aprendizaje y generación de desafíos; mientras que la cualidad de la variación se asocia a la alternancia del manual con los textos auténticos.

Alumno 1, comentario a la pregunta A-18:

El manual es limitado ya que está adaptado a los alumnos que van a aprender.

La literatura es mucho más interesante que da un aprendizaje más amplio.

Läroboken är begränsad då den är anpassad till elever som ska lära sig.

Skönlitteratur är mycket mer intressant som ger en bredare inläring.

Alumno 2, comentario a la pregunta A-18:

Creo que uno puede mezclar lo máximo posible.

Jag tycker man ska blanda så mycket som möjligt.

Alumno 3, comentario a la pregunta A-18:

Porque el texto en el manual de estudios es más adecuado para nuestro conocimiento idiomático. Pero la literatura nos da desafíos que desarrollan nuestro idioma.

För att texten i läroboken är bättre anpassad för våra språkkunskaper.

Men litteratur ger oss utmaningar som utvecklar vårt språk.

Alumno 4, comentario a la pregunta A-18:

Realmente da lo mismo.

Spelar inte riktigt någon roll

Alumno 5, comentario a la pregunta A-18:

No tiene importancia.

Det spelar ingen roll.

Si contrastamos los datos obtenidos en PULS-SP 2008 (véase apartado 2.1), donde los profesores no muestran un convencimiento a favor de que la narrativa breve sea un recurso didáctico más adecuado que el manual para el aprendizaje del español, con la posición favorable de los alumnos hacia los textos auténticos, se concluye que para los alumnos-lectores, a diferencia de los profesores, la narrativa breve es un recurso didáctico de mayor aceptación que el manual.

Finalmente, se evaluó la receptibilidad de los alumnos sobre aspectos propios al trabajo con el texto literario, tales como el análisis del texto en el aula (A-7) y la lectura en voz alta por parte del alumno (A-17).

Los resultados en A-7 (véase cuadro N°6, página 54) muestran que para un 31% de los alumnos fue estimulante analizar narrativa breve en la clase, no obstante, un 38% se considera sólo parcialmente de acuerdo con esta afirmación. A pesar de las posibles objeciones existentes en el 38% indicado, la tendencia es altamente positiva, ya que si se suman ambas alternativas, da un 69% a favor de analizar narrativa breve en el aula. Cabe señalar que el 31% restante opta por una posición de duda. Si comparamos los resultados en A-7 con los obtenidos en A-6 (véase cuadro N°3, página 47) sobre la tendencia favorable que muestran los alumnos a discutir en grupo el contenido de los microcuentos, podemos deducir que el trabajo en grupo por parte de los alumnos-lectores, incluido el análisis literario en grupo, constituye o puede constituir un factor importante de motivación al momento de realizar la actividad de análisis de un texto literario.

A nuestro parecer y a partir de los datos obtenidos, podemos señalar que la narrativa breve, como texto auténtico, genera motivación en los alumnos, confirmándose la afirmación de Selena Millares de que los textos auténticos pueden ser un factor de motivación en ELE (véase 2.1).

Respecto a la pregunta si la lectura en voz alta produce estrés en el alumno-lector (véase A-17, cuadro N°6, página 53), las respuestas muestran una tendencia baja favorable a esta afirmación. Un 13% de los encuestados asume que leer en voz alta le produce estrés, mientras que un 38% elige la opción “parcialmente de acuerdo”, por lo que asumimos que dependiendo de las circunstancias que rodean a la lectura, estos alumnos serían propensos al estrés. En suma, un 41% de los encuestados se sentiría afectado negativamente por la lectura en voz alta. No obstante, un significativo 31% de los encuestados se considera en desacuerdo con esta afirmación. Si consideramos que existe un 13% que se muestra con duda y un 6% que no sabe, podemos inferir que la lectura en voz alta por parte del alumno puede constituirse en una

herramienta didáctica eficaz para estos alumnos, siempre y cuando se trabaje en función de aminorar la propensión al estrés por parte del 13% de estos alumnos. El profesor debe generar las condiciones que permitan a los alumnos desarrollar una lectura en voz alta como parte de su desarrollo en la lectura y en la capacidad de expresarse, eludiendo condiciones que generen reacciones de estrés que, finalmente, conlleven a un estado de ansiedad y disminución de la eficiencia en la lectura (véase Gutiérrez Calvo y García González, apartado 3.3.2.1).

El resultado de PLUS-SP 2008 sobre la lectura en voz alta muestra que el 60% de los profesores considera que ésta produce “sólo parcialmente” algún tipo de estrés, al tiempo que un 40% opina que ésta no produce ningún tipo de estrés (Gallardo, 2008, p. 19). Si contrastamos ambos resultados, la de los alumnos y la de los profesores, deducimos que en opinión de ambos actores, la lectura en voz alta sí produce algún grado de estrés en el lector, aún cuando este hecho no anularía su utilización como recurso didáctico-pedagógico por parte del profesor, principalmente si consideramos que sólo un 13% de los alumnos asume una posición absoluta que asocia la lectura en voz alta con la generación de estrés.

4.2 Contenidos gramaticales

En este apartado nos referiremos a la variable relación entre la gramática y la literatura, la cual fue medida a través de la correlación entre la lectura, los momentos gramaticales y el léxico. En esta investigación asumimos una perspectiva de colaboración entre estos elementos, por ende, nuestra postura no es dicotómica o disyuntiva entre literatura y gramática, sino más bien de perspectiva. En consecuencia, pretendemos medir si el alumno asume la literatura como eje central o, si por el contrario, asume la gramática como central, colocando a la literatura como un medio para alcanzar un mayor desarrollo en la competencia gramatical.

Consultados los encuestados sobre si la narrativa breve es un modo adecuado para aprender gramática (véase A-10, cuadro N°7), un 44% se encuentra totalmente de acuerdo con dicha afirmación, mientras que un 25% se muestra parcialmente de acuerdo. Lo que representa una posición favorable (69%) a la idea que la narrativa breve es un buen recurso para aprender gramática, mientras que sólo un 31% de los encuestados se muestran dudosos.

PLUS-SP 2008 también hizo esta pregunta a los profesores, dando como resultado que un 40% de los encuestados se mostraron parcialmente de acuerdo con que la narrativa breve es un recurso adecuado para la enseñanza de momentos gramaticales. Ésto nos indica que los profesores, a diferencia de los alumnos, se presentan más escépticos sobre este punto. Una

explicación, tal vez, se encuentra en que existiría una tendencia (60%) en los profesores encuestados en PLUS-SP 2008 a considerar que los textos literarios traen palabras no cotidianas. No obstante, cabe destacar que un 40% de los profesores se mostró totalmente en desacuerdo con esta afirmación (Gallardo, 2008, p. 21-22).

CUADRO N° 7: Tabulación de los resultados obtenidos

A	Instämmer helt	T	total
B	Instämmer i stor sett	Tra	Total de respuestas a una alternativa
C	tveksamt	Tr	Total de respuestas
D	Instämmer inte alls		
E	Kan inte svara		
F	No responde		

PREGUNTAS	A		B		C		D		E		F		T _r
	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T	%	
A-08 Det viktigaste med att läsa kortprosa är at man får nya ordförråd.	9	56	6	38	1	6							16
A-10 Noveller är ett bra sätt för att lära sig grammatik.	7	44	4	25	5	31							16

A nuestro parecer la aplicación del texto literario como recurso didáctico en el paso 4 de español requiere de la enseñanza de gramática, pero el profesor y los alumnos deberían de evitar de transformar la gramática en un objetivo que supere el objetivo literario. Asimismo, consideramos, primero, que la enseñanza de la gramática a través de la literatura debe ser dinámica, en cuanto que no debe centrarse en una forma o momento gramatical determinado, sino que debe abarcar todas las formas gramaticales que sean necesarias para comprender el texto. Por ende, se requiere de un método distinto al habitual donde el profesor se centra únicamente en el presente, o en el pretérito indefinido, etc, sino más bien abierto a referirse a diversas formas y tiempos gramaticales. Segundo, consideramos que una forma adecuada para el desarrollo de las habilidades gramaticales en el alumno es, primordialmente, la inductiva (véase Salazar, apartado 3.3.2.1). Tercero, pensamos que los dos puntos anteriores, pueden ayudar al alumno a desarrollar su capacidad de adivinar el significado de una palabra a través del contexto dado por el texto (*gissningsmetoden*).

Frente a la afirmación, “lo más importante en la lectura de narrativa breve es la adquisición de nuevo vocabulario” (véase A-8, cuadro N°7, página 56), los alumnos encuestados aceptan mayoritariamente esta afirmación. Un 56% de los encuestados está totalmente de acuerdo con la afirmación y un 38% parcialmente de acuerdo, mientras que un 6% se presenta con duda. Estos datos concuerdan con los entregados por Andrea Castro (véase apartado 2.1) donde el 55% de los alumnos de español en la universidad de

Gotemburgo otorgan a la literatura una función que contribuye a incrementar su vocabulario en desmedro de la comprensión del idioma y la cultura.

Si comparamos los resultados en A-08 con los obtenidos en A-11 (véase cuadro N°3, página 47, apartado 4.1), donde existe una tendencia alta favorable a considerar que la literatura contiene palabras difíciles, podemos inferir que los alumnos se centran principalmente en el obstáculo más significativos para ellos, el vocabulario. De este modo lo cultural en la obra literaria queda relegado a un segundo plano.

En el apartado 2.1, vimos que, según Mendoza Fillola, una de las causas de la ausencia de la literatura en el aula son los enfoques centrados en la traducción y la enseñanza de gramática. Si bien esta afirmación no la podemos corroborar en base a los datos obtenidos, si podemos apuntar que para los alumnos la gramática y el vocabulario parece presentar una parte importante en la lectura, y que los textos de narrativa breve son un recurso adecuado para su aprendizaje. A nuestro parecer, el hecho de que los alumnos den alta importancia a la gramática y al vocabulario podría representar un potencial riesgo contra la comprensión del texto literario como artefacto de transmisión cultural, si el alumno lector transforma el texto literario principalmente en un recurso para el aprendizaje de momentos gramaticales. Este riesgo aumenta si visualizamos que hay un 19% de alumnos – aunque minoritario – que consideran la narrativa breve sólo en función de aprender gramática, nuevas palabras y aprender a leer.

En suma, podemos inferir que la gramática y el vocabulario son aspectos a los que los alumnos le dan gran importancia, y por ende, se presentan como gravitantes para una adecuada comprensión del texto literario desde una perspectiva del alumno-lector. Por lo que, para los encuestados la gramática se presenta como una condición necesaria para la lectura de narrativa breve, y corresponde al profesor hacerse cargo del trabajo léxico y sintáctico (véase Angela Gracia, página 8).

4.3 Contenidos culturales

La relación entre la aplicación de narrativa breve y su función en la transmisión de la identidad cultural, se mide a través de preguntas en torno a receptividad cultural, diferenciación dialectal y acercamiento a la cotidianidad.

La receptividad cultural la entendemos, para fines de este estudio, como asemejar, comprender los contenidos culturales que se aprende, e incorporarlos a los conocimientos previos. Si tomamos como ejemplo el microcuento *Alas* de Enrique Anderson Imbert, su

aplicación en términos culturales se orienta a que los alumnos-lectores intenten trasladarse imaginariamente a otro espacio físico y cultural (Humahuaca)⁶¹ y descubrir posibles relaciones entre la obra literaria y los aspectos de la vida del autor, y la experiencia y sentimientos de los alumnos. Los alumnos recibieron un compendio el cual incluye el microcuento, la biografía del autor y un vocabulario.

El vocabulario contenido en el texto permite explicar el significado de “ser un ángel” en la cultura panhispanica y formas verbales como “m’hijo”, por ejemplo.

En cuanto a la interpretación del texto pensamos que el alumno podría adentrarse en una discusión en torno a problemáticas como la aceptación social, la discriminación, el mobbing, el ser como uno quiera, u otros posibles. Uno de los alumnos escribió, refiriéndose al tema y al motivo del microrrelato Alas: “Creo que el microrrelato dice que lo más importante es ser como eres. Las normas no tienen importancia”.

A nuestro parecer el texto permite asociar la vida del autor con las problemáticas sociales existentes en el país de origen del autor (Argentina), por lo que proponemos que la sensibilidad social del autor podría influir en él al momento de escribir. Bajo el supuesto de que la posición política del autor no es ajena a su motivación por escribir, se les presenta a los alumnos información como la contenida en la biografía de Enrique Anderson, donde se señala que éste llegó a ser “director de la página literaria del periódico socialista La Vanguardia”.

En esta investigación medimos también la variable receptividad cultural a través de consultar a los alumnos si consideran que la narrativa breve les ayuda a conocer las diversas culturas americanas y españolas (A-15). Como se indica en el cuadro N°8 (véase próxima página), el 50% de los encuestados estima estar parcialmente de acuerdo, mientras que un 25% se muestra absolutamente de acuerdo con esta afirmación. Sólo un 25% presenta duda al momento de responder, por lo que la tendencia de los alumnos a esta pregunta es altamente positiva.

El hecho de que la mitad de los encuestados optó por la opción “parcialmente de acuerdo” puede explicarse como una consecuencia de que para un 56% de los encuestados, la narrativa breve es principalmente una forma de acceder a nuevo vocabulario (contrástece con A-8 y los datos obtenido por Andrea Castro, véase apartado 2.1). Pero también se podría suponer que este 56% responde a la falta de una tradición en el aula ELE de considerar la literatura como “un medio inmejorable de transmitir la identidad cultural” a través del lenguaje (véase Ken Benson, apartado 2.1).

⁶¹ La Quebrada de Humahuaca se ubica en Jujuy, al noroeste de Argentina. El alumno tiene acceso a datos sobre la Quebrada de Humahuaca en la web.

CUADRO N° 8: Tabulación de los resultados obtenidos

A	Instämmer helt	T	total
B	Instämmer i stor sett	Tra	Total de respuestas a una alternativa
C	tveksamt	Tr	Total de respuestas
D	Instämmer inte alls		
E	Kan inte svara		
F	No responde		

PREGUNTAS	A		B		C		D		E		F		T _r
	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T	%	
A-12 Skönlitteraturen hjälper mig att ta kontakt med olika spanska dialekter.	2	13	5	31	9	56							16
A-13 Kortprosor som vi läste hjälpte oss att prata om problematiska situationer som mobbing t.ex.			5	31	6	38	5	31					16
A-15 Novellerna hjälper oss att ta kontak med de olika kulturena i Amerika och Spanien.	4	25	8	50	4	25							16
A-16 Novellerna fungerar bra för att diskutera om diskrimination eller racism.	1	6	6	38	5	31	1	6	1	6	2	11	16

Los resultados de PLUS-SP 2008 muestran que los profesores otorgan un valor altamente significativo a la narrativa breve para acercar al alumno-lector a la cultura panhispánica, por ende, evidenciando un convencimiento mayor de la que muestran los alumnos (Gallardo, 2008, p. 21).

Cabe recordar, como se ha visto en el apartado 2.1, que los investigadores y estudiosos sobre el componente cultural en la literatura aseguran que los textos literarios auténticos son exponentes de un contexto social auténtico, testigo de una época y reflejo de la mentalidad de una sociedad (McKay, Romero Blázquez y Sánchez Lobato, todos citados por Sitman y Lerner), e inclusive, la crea (Patterson 1990, p. 260).

Consultados los alumnos si la literatura auténtica constituiría una buena forma de tomar contacto con los diversos dialectos (A-12), éstos se muestran dudosos. Un 56% de ellos duda de esta posibilidad, mientras que un 31% está parcialmente de acuerdo y un 13% totalmente de acuerdo (véase cuadro N°8). Las respuestas muestran una tendencia positiva baja a considerar la narrativa breve como una buena forma de conocer los diversos dialectos a pesar de que los encuestados se ubican mayoritariamente en una posición de duda. Estos datos pueden explicarse por la tendencia dubitativa del 41% en los alumnos cuando tienen que elegir entre el manual de estudio o textos auténticos (A-18, véase cuadro N°6, página 54). A diferencia de los alumnos, los profesores muestran una tendencia positiva más favorable a considerar la narrativa breve como un medio adecuado para conocer las diferencias dialectales del español, según PLUS-SP 2008 (Gallardok 2008, p. 22).

A través de las preguntas A-16 y A-13 se mide si los alumnos consideran que la narrativa breve constituye una buena forma de acercar a los alumnos a temas valóricos. Se

mide, por ejemplo, si la narrativa breve constituye un medio eficaz para discutir temas como la discriminación y el racismo (véase A-16, cuadro N°8, página 60). Los resultados muestran una concentración de las opiniones en las opciones parcialmente de acuerdo con un 38% y en la opción duda con un 31%. Mostrándose una cierta dispersión de las opiniones, pero no gravitante. Es decir, existe una tendencia positiva leve a considerar la narrativa breve como un medio para discutir estos temas. Según PLUS-SP 2008, los profesores marcan una diferencia significativa con los alumnos sobre este tema, ya que los profesores se muestran más convencidos de esta cualidad de la narrativa breve.

A razón de saber hasta qué punto los alumnos consideraron que la lectura de los microrrelatos, que ellos realizaron, les invitó a hablar sobre situaciones problemáticas como el mobbing, se redactó la pregunta A-13. A nuestro parecer, como hemos dicho anteriormente, el microrrelato *Alas* invita a tratar este tema, mientras que, por el contrario, el microrrelato *El carpintero* no ofrece esta posibilidad, más bien nos convoca a un debate sobre los grandilocuencia de nuestro ingenio.

Los resultados en A-13 (véase cuadro N°8, página 60) evidencian una dispersión pareja de los porcentajes, lo que impide marcar una tendencia clara al respecto. El 31% de los alumnos está sólo parcialmente de acuerdo con la afirmación de que los textos leídos ayudan a tratar temas conflictivos como el mobbing, no obstante, igual porcentaje (31%) no está de acuerdo con dicha afirmación. Mientras que el restante 38% adopta una posición de duda. Pensamos que dicha dispersión en los resultados obedece a que sólo uno de los microrrelatos ofrece esta posibilidad de manera clara. En este sentido, la pregunta adolece de esta precisión, como se verá en el apartado 5.

4.4 Conocimientos literarios

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en torno a la medición de las variables código lingüístico, lenguaje literario y género literario.

Para los fines de esta investigación entendemos por variable código lingüístico la capacidad de usar los conocimientos lingüísticos para decodificar e interpretar el discurso de un texto literario en relación a su contexto. Esta variable se mide a través de las preguntas A-20 y A-21.

La medición de la opinión de los alumnos sobre cuál debería ser el objetivo con la lectura de minificción (véase A-21, cuadro N°9), se realizó a través de un formato de selección múltiple (véase anexo 2), el cual contiene como alternativas: 1) aprender gramática

y nuevo vocabulario; 2) dar opiniones; 3) acercarse a la cultura a través de leer. Como se observa en el cuadro N°9, los resultados obtenidos muestran que para el 75% de los encuestados todas las alternativas deben estar incluidas en el proceso de lectura de minificción. Mientras que sólo un 19% indica que lo fundamental es aprender gramática y nuevo vocabulario, así como aprender a leer.

CUADRO N° 9: Tabulación de los resultados obtenidos

T total
Tra Total de respuestas a una alternativa
Tr Total de respuestas

<i>PREGUNTAS</i>	ALTERNATIVAS	T_a	%
A-20 Vem Tycker du att bör tolka det som författaren vill säga med texten?	Läraren, eftersom hon eller hon har skönlitteraturkunskap. De har studera för detta.	5	31
	Eleverna genom att uttrycka sina egna erfarenhet eller känslor.		
	Man måste ta reda på det som författare vill säga genom att läsa vad skönlitteraturkritiker har sagt om detta.	11	69
	T_r	16	100
A-21 Syftet med läsningen av noveller bör vara I. lära sig gramatik och nya ord II. ger våra åsikter III. lära sig läsa IV känna till nya kulturella aspekter genom att läsa	a. bara I	3	19
	b. I och III		
	c. II och IV	12	75
	d. Bara III	1	6
	e. alla No responde		
	T_r	17	100

A partir de los resultados extraídos en la pregunta A8 (véase cuadro N°7, página 57), donde un 94% de los alumnos tiene una tendencia a considerar que lo más importante en la lectura de narrativa breve es aprender nuevas palabras, se podría esperar que exista una concordancia entre A-8 y A-21. No obstante, no es así. Existe una discordancia entre ambas, la cual se puede explicar por las diferencias en la formulación de ambas preguntas. La pregunta A-8 tiende a ubicar al alumno en un contexto del “ahora”, de lo inmediato, y no en el “deber ser”, como es la pretensión de la pregunta A-21. Cuando se trata del “ahora” los alumnos otorgan amplia importancia a aprender palabras, pero, por el contrario, cuando se ubican en el “deber ser” dividen sus intereses entre todas las alternativas mencionadas. Así, colocan entre sus objetivos el aprendizaje de vocabulario, la expresión de sus ideas, la lectura y la asimilación cultural.

La pregunta A-20 busca conocer en los alumnos encuestados su opinión frente al análisis e interpretación del texto de narrativa breve. Los resultados indican que tanto la

alternativa de que debe ser el profesor quien interprete el texto, ya que éste tiene estudios literarios; así como la opción de que deben ser los críticos literarios quienes realicen la interpretación no figuran como alternativas viables para los alumnos (véase cuadro N°9, página 62). Por el contrario, un 31% de los encuestados consideró que deben ser los alumnos, a través de expresar su propia experiencia y sentimientos, quienes interpreten el texto literario. Por el contrario, el 69% de los alumnos consideró que las tres opciones son necesarias para realizar la interpretación del texto literario. Es decir, consideran que un texto literario debería interpretarse sobre la base del conocimiento de la opinión del profesor y de los críticos, así como también basado en la experiencia y sentimientos de los alumnos. Cabe recordar que la experiencia de los alumnos constituye un elemento central en el aprendizaje (véase Carlgren y Marton, apartado 2.3), sobre todo porque los alumnos tienen conocimientos previos y experiencias antes de comenzar la escuela (Jack Richards y Theodore Rodgers, apartado 2.3), los cuales hay que tomar en cuenta. En consecuencia, el alumno es visto como sujeto de la interpretación (véase Aventín Fontana, María José Hernández, Skardhamar, apartado 2.2).

Las razones esgrimidas por algunos alumnos al motivar su respuesta a la pregunta A-20, indican que la interpretación debe ser realizada por el alumno-lector a través de expresar sus propios sentimientos y experiencia, ya que por medio de esta forma se aprendería más, pero no descartan al profesor como un soporte de ayuda a la interpretación del alumno.

Alumno 2, comentario a la pregunta A-20:
Quizás los alumnos con un poco de ayuda del profesor.
Eleverna med lite hjälp av läraren kanske

Alumno 1, comentario a la pregunta A-20:
Los alumnos aprenden, sin duda, más trabajando de esta manera.
Eleverna lär sig nog mer på att arbeta så

La motivación de un alumno que eligió la opción de que sean tanto el profesor, como el alumno y el autor la base de la interpretación, argumenta que por medio de esta forma el alumno se acercaría a una interpretación “adecuada”.

Alumno 3, comentario a la pregunta A-20:
Uno puede sentirse presionado si uno tiene una visión distinta a otra que se considere como la correcta.
Man kan känna sig undertryckt om man har en annan syn på det men det är en annan som anses rätt.

Los resultados obtenidos evidencian que los alumnos tienden a estar a favor de la aplicación de un modelo interactivo, es decir, un modelo ecléctico entre el modelo *top down* y el modelo *bottom up*, con influencia mutua entre el alumno-lector y el texto (véase María José Hernández , apartado 2.2).

En esta investigación también se mide la importancia de los términos literarios, a través de la pregunta A-14 (véase cuadro N°10), es decir, conceptos o definiciones o términos que permitan al alumno-lector entender el texto literario y realizar un análisis estilístico de una obra literaria tales como: el tema, el motivo, personajes principales, etc. Como se observa en el cuadro N°10, el resultado obtenido muestra que para un 75% de los alumnos es importante que ellos tengan dominio, o cierto dominio, de términos literarios. Un 25% optó por la alternativa duda.

CUADRO N° 10: Tabulación de los resultados obtenidos

A	Instämmer helt	T	total
B	Instämmer i stor sett	Tra	Total de respuestas a una alternativa
C	tveksamt	Tr	Total de respuestas
D	Instämmer inte alls		
E	Kan inte svara		
F	No responde		

PREGUNTAS	A		B		C		D		E		F		T _r
	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T _n	%	T	%	
A-14 Jag tycker att det är mållöst att vi måste kunna literära termer som Tema, motiv, huvudpersoner, etc.					4	25	12	75					16

PLUS-SP 2008 muestra que no existe una tendencia predominantemente favorable (40% escoge la opción “no” y un 60% la alternativa “sólo parcialmente”) entre los profesores encuestados a que los alumnos tengan un dominio del lenguaje de análisis literario al momento de tratar un texto literario de narrativa breve (Gallardo, 2008, p. 23).

En base a estos datos podemos afirmar que, especialmente para los alumnos y para los profesores, el manejo de términos literarios en función de la comprensión del texto es necesaria y, por ende, existiría en ambos una tendencia a realizar un tratamiento del texto literario tanto como obra estilística y cultural, así como también, como recurso lingüístico (véase Felix Sanz González, apartado 2.2).

En cuanto al género – es decir, cada una de las distintas categorías en las se pueden ordenar las obras literarias – los encuestados fueron instruidos a realizar una jerarquización sobre sus gustos de lectura (A-22). La pregunta no indaga sobre las causas o motivaciones en su elección, y tampoco se limita a la literatura hispánica, sino que se expande a los gustos de lectura de los alumnos en cualquier idioma. Los resultados muestran que los alumnos tienen una preferencia menor por la lectura de la novela, la poesía y el cuento, como se observa en la figura 6. Es decir, un 50% o más de los alumnos les otorgan a éstos un grado de preferencia

de 1 o 2, es decir, bajo. Por el contrario, en un nivel intermedio, es decir, de grados 3 y 4, se ubican la narrativa breve, minificción y artículos de diarios.

FIGURA 6: Preferencia en la lectura de los alumnos

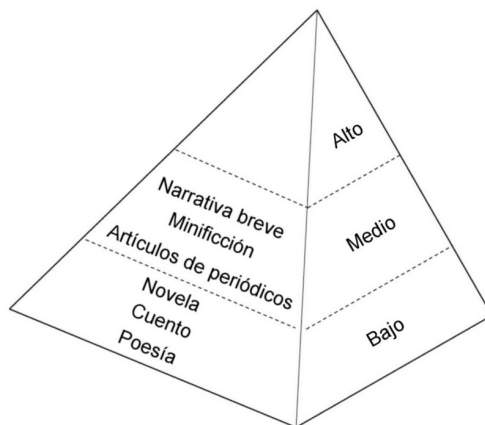


Figura diseñada por el autor.

En el cuadro N°11 se puede observar, también, que los alumnos tienen una preferencia menor por el cuento, ya que presentan una mayor concentración de las opciones con tendencia negativa, es decir, los mayores porcentajes en la elección de los alumnos se concentran en un nivel bajo (50% en los grados 1 y 2) y en un nivel medio (32% en los grados 3 y 4).

CUADRO N°11: porcentajes correspondientes a la pregunta A-22

*grado	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
Poesía (dikter)	6	43	1	7	1	7	2	14	3	21	1	7
** Minificción (novell)	1	6	2	13	3	19	6	38	3	19	1	6
** Narrativa breve (kortprosa)	2	13	1	6	6	38	3	19	2	13	2	13
Novela (romaner)	3	19	6	38	1	6	0	0	2	13	3	19
Cuento (sågor)	3	19	5	31	2	13	3	19	2	13	1	6
Artículos de diarios (tidningsartiklar)	1	7	1	7	3	21	4	29	3	21	2	14

(-)
BAJO
MEDIO
ALTO
(+)

* Grado de preferencia. Los alumnos otorgaron un valor del 1 a 6 a los diversos géneros literios según cual ellos prefieren o gustan más leer. El 1 representa lo que menos me gusta leer y el 6 lo que más me gusta leer.

** En esta investigación se considera la narrativa breve, traducida al sueco como kortprosa, como un género literario del cual la minificción, al igual que la novela corta son expresiones de ésta. No obstante, esta diferenciación no estuvo en conocimiento de los alumnos, lo que afecta en cierta medida la validez de la pregunta (véase apartado 5).

La poesía y la novela también presentan un grado de preferencia bajo por parte de los alumnos, es decir, las preferencias se ubica en un 50% o más en los grados 1 y 2 para ambas alternativas. La poesía concentra un 50% de las opciones en el grado 1, mientras que un 21%

le otorga un grado intermedio y sólo 28% un grado alto. Por su parte, si bien la novela concentra un 57% de las opciones en el grado 1 y 2, hay un 32% que le otorga un grado máximo de 5 y 6, lo que relativiza en cierta medida la percepción negativa en el gusto de los alumnos. Si comparamos estos resultados con A-05 donde la novela y la narrativa breve adquieren igual significación, podemos constatar que en A-5 los alumnos que asumieron una postura de duda, alternativa que en A-22 no existe, por lo que se vieron obligados a optar, dando como resultado una mayor preferencia por la narrativa breve.

Los alumnos otorgan una valoración de grado medio a la narrativa breve y a la minificción, pero con una tendencia positiva alta de preferencia. Es decir, un 57% de los alumnos le otorga a cada una un grado medio, el cual se ve acrecentado en el caso de la narrativa breve cuando un 26% le da una significancia alta, y en el caso de la minificción con un 25%. Por ende, ambas presentan una distribución de preferencias similar, lo cual es pertinente, en cuanto deberían ser consideradas como una unidad (véase el apartado 5).

En el caso de los artículos de diarios, el 50% de los alumnos los ubican en un grado medio en sus gustos, es decir optaron por los grados 3 y 4. No obstante, la tendencia general es positiva, puesto que un 35% ubica los artículos de diarios en un nivel alto.

4.5 Recepción del modelo didáctico

En este apartado se analizan algunos de los resultados obtenidos en relación al modelo propuesto para la aplicación didáctica de la narrativa breve (ver figura 2, página 34, apartado 3.3.2.1). Algunas preguntas del cuestionario permiten medir algunos componentes del modelo, a partir de las respuestas de los alumnos, tales como: 1) la definición del objetivo y la determinación de *quién* elige, es decir, de qué forma se responde a la primera interrogante fundamental de cualquier modelo didáctico, *qué* enseñar; 2) la organización de los agentes, del diálogo y de la discusión, tres aspectos que responden a la pregunta *cómo* enseñar; 3) la socialización literaria, meta esencial que gira en torno a la interrogante *para qué* enseñar.

Si tomamos en consideración los resultados de A-03 y A-19 analizados en el apartado 4.1 (véase cuadro N°4, página 50 y cuadro N°5, página 51), que indican que para un 63% de los alumnos leer literatura que no eligen no constituye un problema y, por otra parte, a partir de los resultados en A-19 donde los alumnos encuestados se muestran favorables, en un 94%, a que sea el profesor quien proponga el texto literario y los alumnos quienes decidan, se podría inducir que un modelo de aplicación didáctica de la narrativa breve debe sustentarse en un principio de colaboración y cooparticipación en la toma de decisiones respecto de *qué* leer,

y tangencialmente, de *qué* enseñar. Desde una perspectiva del alumno, el profesor debe asumir un rol de apoyo al alumno en su elección, a través de buscar literatura adecuada para el nivel de competencia lingüística que los alumnos tienen y dar consejos para una adecuada elección. En PLUS-SP 2008 (Gallardo, 2008, p. 16) los profesores adhieren preferentemente a que sea el profesor quien realice la elección del texto (60%), o bien que sean los alumnos quienes propongan los textos literarios, pero que finalmente sea el profesor quien decida (40%).

Si relacionamos estos datos se puede deducir que existe una tendencia favorable a un sistema de elección basado en la cooperación entre alumno y profesor. No obstante, las opiniones se bifurcan a favor de los profesores en el caso de los parecer recogidos entre ellos, y en favor de los alumnos entre los alumnos.

A nuestro juicio la participación de los alumnos en la fase *qué* leer puede permitir que los alumnos desarrollen la capacidad de tomar iniciativa en el proceso de aprendizaje, así como también tomar una mayor responsabilidad y consciencia de su aprendizaje, lo cual constituye un objetivo en *Lpf* 94 (véase el apartado 2.3). Asimismo, el principio de cooperación estimularía la socialización literaria en el concepto de Lars-Göran Malmgren, es decir, la relación que hace el lector de la obra literaria hacia su propia experiencia, necesidad e ideas (véase el apartado 2.4).

En consideración al escaso del tiempo de aplicación que se dispuso para el trabajo de los microrrelatos, no se realizó una actividad de introducción a la narrativa breve, de manera que el alumno careció de una explicación “profunda” de lo que caracteriza la narrativa breve y la diferencia del cuento y de la novela. Si consideramos, además, a partir de los resultados de PLUS-SP 2008, que la narrativa breve está prácticamente ausente del aula ELE (Gallardo, 2008, p. 12 y 27), se puede suponer que los alumnos encuestados poseían un mínimo o nulo conocimiento sobre lo que es la narrativa breve panhispánica, y en consecuencia, se determinó que sea el profesor quien decida sobre *qué* iban a leer los alumnos. Cabe acentuar, en base a los resultados en A-03 y A-19, que nuestra decisión no estuvo en concordancia con el principio de participación y cooperación a la que se adhieren los alumnos.

Aún cuando no hubo ninguna pregunta directa respecto de la definición de los objetivos, podemos presumir a partir de los resultados de A-03 y A-19, que los alumnos al ser parte de la decisión de *qué* leer, adquieren, por ende, un rol más activo y participativo en la definición de los objetivos. Al momento de elegir *qué* leer se hacen cargo de una interpretación de los

objetivos generales, y a su vez actúan directamente sobre la definición de los objetivos específicos literarios.

En suma, la participación de los alumnos en la elección, así como su influencia en la determinación del objetivo conllevarían a nuestro parecer a reducir la posibilidad de lo que Örjan Torell denomina los bloqueos de la interpretación (véase el apartado 2.5). Es decir, que el alumno-lector hace uso del lenguaje literario para apoyar a una interpretación propia basada en su experiencia, a decir de Örjan Torell, la competencia de transferencia literaria.

En lo que se refiere a la forma de trabajo propuesta por el modelo, es decir, cómo los agentes se organizan para desarrollar la lectura, discusión e interpretación del texto literario, ésta es definida y organizada por el profesor, aún cuando deja espacio a la influencia de los alumnos en su composición. Los agentes se distribuyeron en grupos medianos, es decir, entre 5 ó 6 integrantes, para realizar las actividades, así como también, algunas actividades fueron desarrolladas por la totalidad de clase. En suma, la forma de agrupar a los alumnos se basa en *paralllgrupsmodellen* (Lundahl, 1998, p. 177), es decir, varios grupos de alumnos trabajan con el mismo texto literario, para finalizar con un análisis comparativo entre las interpretaciones a la que llegaron los diferentes grupos y, posteriormente realizar una discusión conjunta sobre la interpretación del texto literario a la que llegaron los grupos.

Un 75% de los alumnos consideran estar parcialmente de acuerdo con la afirmación de que fue interesante discutir los microrrelatos con otros alumnos (véase A-6, cuadro N°3, página 46). La tendencia a trabajar en grupo con los textos literarios es positiva y valorada por los alumnos, como se puede apreciar en el siguiente comentario.

Único comentario en “otros comentarios”:

Leer narrativa breve y microcuentos es muy bueno para aprender, así como poder discutir sobre éstos.
Att läsa noveller och småtexter är ett jättebra sätt att lära sig på. Samt att få diskutera dem efteråt.

No obstante, esta tendencia positiva al trabajo en grupo sufre una variación que la relativiza cuando se trata de que los alumnos realicen una discusión en grupo sobre las problemáticas sociales que puede contener el texto literario. Los resultados obtenidos de la pregunta A-16 (véase cuadro N°8, página 60) muestran que si bien un 38% se plantea parcialmente favorable a la discusión en grupo, existe un 31% que relativiza esta tendencia al adoptar una posición de duda hacia la discusión en grupo de la obra literaria. En suma, podemos deducir que existe una tendencia favorable al trabajo en grupo, la cual disminuye cuando el alumno se enfrenta a las dificultades propias que presenta la discusión y el ponerse de acuerdo. De esta forma, el trabajo en grupo se constituye como un elemento esencial para nuestro modelo de aplicación didáctica de narrativa breve.

Sobre la interpretación del texto literario, podemos señalar que el hecho de que un 69% de los alumnos encuestados señalen que la interpretación del texto literario debería ser realizada entre el profesor, los alumnos y el autor del texto literario, indica nuevamente la preferencia un principio de cooperación. Vale destacar que la alternativa que ubica a los alumnos en el centro de la interpretación recibe un 31% de aprobación.

Al respecto nos parece que la opinión de los alumnos apunta a un modelo de aplicación didáctica donde la interpretación se desarrolle desde una perspectiva integradora e interactiva, véase el apartado 4.4.

Respecto a realizar una lectura de la narrativa breve en función de desarrollar un análisis literario, la mayoría de los alumnos consideran mayoritariamente que esta actividad fue estimulante (véase cuadro N°6, página 54). El 69% que representa la tendencia positiva se desglosa en un 38% que considera que fue parcialmente estimulante leer analíticamente narrativa breve en el aula, mientras que un 31% estuvo totalmente de acuerdo con la afirmación. aunque relativizado por un 31% de los alumnos que se vió representado con la opción de “*duda*”.

En cuanto a los medios a través de los cuales el alumno podría llegar a desarrollar una análisis literario de la obra literaria, nuestro modelo de aplicación de narrativa breve utiliza los conceptos literarios: tema, motivo, tiempo y espacio, personajes, descripción de personajes y del ambiente (véase 3.3.2.2). Nuestros resultados arrojan que los alumnos están de acuerdo con la utilización de términos literarios para el desarrollo de una lectura analítica. Recordemos que el 75% de los alumnos no está de acuerdo con la afirmación de que carece de sentido que los alumnos aprendan conceptos literarios, y sólo un 25% se ubica en una opción de duda.

PLUS-SP 2008 muestra que entre los profesores consultados no existe una tendencia determinante sobre el tema, no obstante, los resultados muestran una tendencia general levemente favorable a que los alumnos domininen estos conceptos literarios, para el desarrollo de la lectura o interpretación de los textos literarios (Gallardo, 2008, p. 23). En consecuencia, al comparar los resultados de esta investigación con los de PLUS-SP podemos concluir que existe una tendencia de los alumnos y profesores a desarrollar una análisis estilístico de la obra literaria.

El análisis constituye un elemento esencial de nuestro modelo, y es a través de éste que nos acercamos a la interpretación más acabada del texto literario, por medio del empleo de los términos literarios referidos en el apartado 3.3.2.2. En suma, ante todo lo dicho hasta el

momento, podemos señalar que los alumnos favorecen un análisis literario integral del texto literario, tanto como obra estilística y cultural por un lado, como recurso lingüístico por otro, en palabras de Roger Gower, véase el apartado 2.2.

El uso de términos literarios está en directa relación con el objetivo planteado por nuestro modelo, la socialización literaria. Brodow och Rininsland (2005, p. 38-39) expresan los efectos de la presencia o ausencia de los requerimientos para un análisis literario:

El texto pierde vida y mensaje sobre lo expuesto demasiado detallado análisis formal, pero por otra lado se arriesga a que desaparezca totalmente si éste se reduce al impulso de ideas alrededor de las vivencias propias de la realidad del lector o a reflexiones generales sin apoyo del texto.⁶²

Por otra parte, la participación activa del alumno y del profesor en la lectura se mide a través de uno de sus aspectos, la lectura en voz alta, en las preguntas A-09 y A-17 (véase cuadro N°3, página 47, cuadro N°6, página 54). La presentación de los cuentos fue realizada a través de la lectura en voz alta por parte del profesor, en el caso de *Alas*, y por un alumno en caso de *El carpintero*. Colocado en la situación hipotética de leer en voz alta, el resultado muestra una dispersión significativa de los resultados, lo que evidencia que un porcentaje significativo, un 41% de los alumnos, es propenso al estrés cuando se trata de leer en voz alta. No obstante, existe un porcentaje de un 51% que no considera un problema la lectura en voz alta. Cuando se trata de la recepción del alumno ante la lectura del profesor en voz alta, el resultado muestra una tendencia altamente favorables a este tipo de presentación del texto literario. En PLUS-SP 2008 se observa que los profesores le otorgan a la lectura en voz alta como a la lectura silenciosa el mismo rango de importancia (Gallardo, 2008, p. 19).

Finalmente, sobre cuál debería ser el objetivo (*syfte*) con la lectura de narrativa breve (véase A-21, cuadro N°9, página 60), los encuestados en un 75% responden que debería ser: aprender gramática y nuevas palabras, expresar sus opiniones en torno a lo leído, aprender a leer, y conocer nuevos aspectos culturales a través de la lectura. Sólo el 19% de los encuestados expresa que debería ser el aprendizaje de la gramática y vocabulario, así como aprender a leer el principal objetivo. Estos resultados nos indican que el modelo, desde la perspectiva del alumno, debería comprender todos estos momentos, lo cual expresa una intención integradora y, a su vez, favorable al principio de la variación.

⁶² Traducción hecha por el autor a partir del texto original: *Texten förlorar liv och buskap om den utsätts för alltför ingående formell analys, men å andra sidan riskerar den att helt försvinna om den reduceras till avstamp för funderingar kring läsarens egen upplevda verklighet eller allmänna reflexioner utan stöd i texten.*


5 Análisis de confiabilidad – validez y estandarización

La confiabilidad y validez de la encuesta se ha medido en base a las cuatro categorías entregadas por Jan Trost (1994, p. 57-59): 1) la congruencia, es decir, igualdad entre preguntas que tienen por objetivo medir la misma variable; 2) la precisión, hace referencia, por un lado, a la concisión y exactitud rigurosa en el lenguaje usado en las preguntas de modo que permita al investigador registrar adecuadamente las respuestas, así como también, por otro lado, el método o técnica usado para dirigir al encuestado en su lectura y forma de signos usados para que responda; 3) la objetividad, método o forma de registrar la misma respuesta de distintos formularios de manera similar, tiene que ver con la forma de codificar y leer las respuestas; 4) la constancia, es decir, el grado mínimo de variación respecto de aspectos de tiempo, temáticos o de actitud respecto del objeto de investigación.

La medición de estas categorías se realiza por medio de cuantificar las observaciones que el investigador tiene sobre la aplicación del instrumento, para lo cual se confeccionó la serie de cuadros que presentamos más adelante en este apartado. De este modo, se determinó tabular la información en base a cuatro categorías: A, se cumplió o realizó satisfactoriamente; B, se cumplió o realizó con fallas o desviaciones menores; C, se cumplió o realizó con fallas o desviaciones de importancia; D, no se cumplió o realizó. Cada una de las cuales está asociada a un número que otorga un valor diferente a cada alternativa y cada pregunta. De modo tal que las preguntas están calificadas según su mayor incidencia en el logro del objetivo (la relación $16+12+4+0=32$ tiene mayor incidencia que $12+9+3+0=24$, y éstas que $8+6+2+0=16$). Finalmente se suman los valores obtenidos para cada pregunta y se divide con la calificación máxima para cada evaluación. Los valores máximos para las cuatro preguntas en la evaluación de validez suman 56; mientras que para la evaluación de confiabilidad suman 76 (véase cuadro N°13, , página 72 y cuadro N°15, página 73).

Finalmente, se determinó como rangos de valoración las categorías que van desde “muy baja”, equivalente a un índice entre 0,01 a 0,20, a una categoría de “muy alta”, correspondiente a un índice entre 0,81 a 1 (véase cuadro N°12).

CUADRO N° 12:

Escala para interpretar el coeficiente de Validez y confiabilidad		0,81 - 1,00	Muy alta
		0,61 - 0,80	Alta
		0,40 - 0,60	Moderada
		0,21 - 0,40	Baja
		0,01 - 0,20	Muy Baja

La escala basada en Ruiz Bolívar, Carlos (1998). Instrumentos de Investigación Educativa. CIDEG. Barquisimeto. Lara, Venezuela. En: BLANCO, Neligia y ALVARADO, María E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *rcs*, dic., vol.11, no.3, p.537-544.

En términos generales, a partir de lo que se observa en el cuadro N°13, podemos señalar que la encuesta tiene un grado de validez muy alta, con un índice de validez que se ubica en un 0,96. Esta alta valoración se expresa principalmente en el alto grado de congruencia de las preguntas, ya que todas están acorde al objetivo que se desea medir (véase pregunta 1, cuadro N°13; pregunta 1, cuadro N°14, próxima página).

CUADRO N° 13: Índice de validez de la encuesta

A	Se cumplió o realizó satisfactoriamente	I_v	Índice de validez
B	Se cumplió o realizó con fallas o desviaciones menores	I_c	Índice de confiabilidad
C	Se cumplió o realizó con fallas o desviaciones de importancia	$V_{máx}$	Valor máximo de cada pregunta
D	No se cumplió o realizó		

ÍNDICE DE VALIDEZ	A	B	C	D	$V_{máx}$
1. Las preguntas han sido adecuadamente formuladas, en cada una de las áreas, acorde a los objetivos planteados en la investigación.	<input checked="" type="radio"/> 16	<input type="radio"/> 12	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 0	16
2. El objeto de estudio ha sido dividido de manera de identificar los factores que influyen en nuestro objetivo.	<input checked="" type="radio"/> 12	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 0	12
3. Se han buscado estudios anteriores relacionados con el problema y los objetivos de la tesis, de modo tal que la formulación de las variables y preguntas tengan un sustento teórico adecuado para alcanzar el objetivo.	<input checked="" type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 0	8
4. Los encuestados fueron adecuadamente informados de los objetivos del proyecto de investigación.	<input checked="" type="radio"/> 12	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 0	12
5. Las preguntas han sido redactadas con claridad, de manera que el lector no tenga dudas respecto de lo que se le pregunta.	<input type="radio"/> 8	<input checked="" type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 0	8

Calificación obtenida	Calificación máxima	Índice de validez I_v 0 → 1
54	56	= 0,96

Entre otros aspectos que otorgan un alto grado de validez al cuestionario se cuentan la adecuada división del objeto de estudio (véase pregunta 2, cuadro N°13; véase también anexo 3), la fundamentación de las preguntas (véase pregunta 3, cuadro N°13, página anterior) y la claridad en la información entregada a los encuestados (véase pregunta 4, cuadro N°13, página anterior). La precisión en la redacción de las preguntas es la única alternativa que presenta una disminución en su validez (véase pregunta 5, cuadro N°13, página anterior). No obstante esta situación, consideramos que los efectos de estas fallas o desviaciones en las preguntas son menores, ya que dichos errores fueron informados oportunamente a los encuestados.

En un análisis particular de cada una de las preguntas (véase cuadro N°14, véase próxima página) se observa que las preguntas 11, 13 y 22 presentan una disminución en su validez, principalmente en la claridad en la formulación de estas pregunta, de manera que el lector no tenga dudas respecto de los que se pregunta.

En definitiva tanto la pregunta 11 como las preguntas 13 y 22 presentan fallas de importancia. En el caso de la pregunta 11, ésta está redactada de la siguiente forma: "Creo que la literatura

literatura contiene palabras difíciles que ayudan al desarrollo de mi español”, cuya correcta formulación debería haber sido “que no ayudan al desarrollo de mi español”. Por su parte la pregunta 13 adolece de precisión, en cuanto no deja en claro que se refiere únicamente al microrrelato *Alas*, ya que el microrrelato *El carpintero* otorga, a nuestro parecer, una baja posibilidad de hablar de temas valóricos. La pregunta 22, en cambio, presenta confusión en la autilización de los términos narrativa breve (*kortprosa*) y microcuento o minificción (*novell*), que para esta investigación se consideran sinónimos.

CUADRO N° 14: Índice de validez de la encuesta

Rango de incidencia																									
16	12	8	Se cumplió o realizó satisfactoriamente																						
12	9	6	Se cumplió o realizó con fallas o desviaciones menores																						
4	3	2	Se cumplió o realizó con fallas o desviaciones de importancia																						
0	0	0	No se cumplió o realizó																						
Nº.PREGUNTA ⇒	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Pm		
1. Su formulación está acorde a los objetivos planteados en la investigación.	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
2. Su formulación se sostiene sobre una base teórica.	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	
3. Su formulación muestra claridad, de manera que el lector no tenga dudas respecto de lo que se le pregunta.	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	4	16	4	16	16	16	16	16	16	16	16	16	4	16	
4. La posibles faltas de ortografía que afectan la comprensión de la pregunta fueron detectadas.	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
Calificación obtenida	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	40	52	40	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	40	
Calificación máxima	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	
Índice de confiabilidad I _{K 0 → 1}	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,76	1	0,76	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,76	

Esta fallas fueron detectadas a tiempo y anunciadas a los encuestados, no obstante, no existe la certeza de que los encuestados siguieron dichas instrucciones.

En cuanto al grado de confiabilidad de la encuesta, ésta es también muy alta, ya que alcanza un índice de confiabilidad de 0,88, como se observa en el cuadro N°15 (véase próxima página). No obstante, la confiabilidad es menor que la validez de la encuesta.

En términos generales, su alta confiabilidad está dada principalmente por un adecuado diseño y estructura de la encuesta (véase preguntas 1 y 3, cuadro N°15); por una formulación bastante precisa en la mayoría de las preguntas, y porque no contienen términos ambiguos o con contenido ideológico que dificulten la comprensión del encuestado (véase pregunta 2, cuadro N°15); por la asignación suficiente de tiempo a los encuestados para responder las preguntas (véase pregunta 4, cuadro N°15), así como también por una adecuada relación entre el objetivo que se mide y la pregunta propiamente tal. No obstante, el índice de confiabilidad la encuesta se reduce por motivo de que no fue evaluada por expertos, lo cual representa una desviación a la norma de importancia.

En cuanto al grado de estandarización (véase cuadro N°17) de la encuesta se puede señalar que es muy alto, equivalente a 1.⁶³

CUADRO N° 17: Índice de estandarización de la encuesta

- A** Se cumplió o realizó satisfactoriamente **I_v** Índice de validez
B Se cumplió o realizó con fallas o desviaciones menores **I_c** Índice de confiabilidad
C Se cumplió o realizó con fallas o desviaciones de importancia **V_{máx}** Valor máximo de cada pregunta
D No se cumplió o realizó

ÍNDICE DE ESTANDARIZACIÓN	A	B	C	D	V _{máx}
1. Los cuestionarios que fueron entregados a los encuestados no presentan variación entre sí, es decir, los cuestionarios fueron iguales para todos los encuestados.	<input checked="" type="radio"/> 16	<input type="radio"/> 12	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 0	16
2. Los encuestados tuvieron la misma cantidad de tiempo para responder.	<input checked="" type="radio"/> 16	<input type="radio"/> 12	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 0	16
3. Los encuestados respondieron el cuestionario en condiciones similares (día, lugar y horario).	<input checked="" type="radio"/> 16	<input type="radio"/> 12	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 0	16
4. La persona que aplicó la encuesta fue la misma para todos los encuestados.	<input checked="" type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 0	8
	Calificación obtenida	Calificación máxima	Índice de confiabilidad I _{c 0 → 1}		
	56	56	=		1

La estandarización en cuanto a las preguntas y el ambiente de aplicación es altamente homogénea para todos los encuestados, por ende, el nivel de variación es prácticamente nulo. El formulario fue el mismo para cada uno de los encuestados; al igual que el tiempo dispuesto para responder el cuestionario (30 minutos). Asimismo, los alumnos encuestados respondieron el cuestionario durante horario de clases para la asignatura español paso 4.

⁶³ Jan Trost (1994, p. 53-57) se refiere a estandarización (*standardising*) como el grado en el cual las preguntas son iguales y la situación es la misma para todos los que responden el cuestionario.

6 Conclusiones

Esperamos que las deducciones e inducciones que salgan de esta investigación constituyan un aporte al constante esfuerzo por desarrollar mejores formas de enseñanza del español en el ámbito de ELE en Suecia. Nuestra contribución se expresa en indagar y aumentar los conocimientos que existe sobre el uso o posible utilización didáctica de la narrativa breve, desde una perspectiva integral y desde un enfoque comunicativo.

En la introducción hemos explicado que el objetivo de nuestro estudio es medir la receptividad de los alumnos respecto del uso didáctico de relatos breves en ELE y evaluar el diseño experimental del modelo de aplicación didáctica para los microrrelatos *Alas* de Enrique Anderson Imbert y *El carpintero* de Eduardo Galeano para el paso 4.

A modo de conclusión y síntesis, se puede enunciar, primero, que los alumnos pertenecientes al paso 4 ELE poseen las competencias y conocimientos para enfrentarse a la lectura de textos auténticos, como es el caso de los microrrelatos, a pesar del grado de dificultad que estos contengan. Así se induce de la aplicación de los microrrelatos *Alas* y *El carpintero* respectivamente (véase las preguntas A-2, A-11). También se puede observar (en terreno) que la dificultad que los textos literarios auténticos presentan no están únicamente en el texto, sino también en la forma como el alumno aprende y organiza su aprendizaje, y cómo realiza la lectura. Es decir, la lectura de un texto literario no puede estar ajeno a formas equivocadas o vicios de los alumnos tales como, la atención superficial, la carencia de estrategias, la carencia de un pensamiento reflexivo, la disyunción entre lectura escolar y la lectura privada (Baird y Northfield, Gun Malmgren).

Segundo, existe una tendencia favorable a la lectura de minificción (véase la pregunta A-4) en el aula ELE. Tendencia que está ligada también al gusto literario de los alumnos encuestados, ya que estos ubican entre sus principales preferencias de lectura la narrativa breve, la minificción y los artículos de diarios (véase la pregunta A-22). No obstante, hay que señalar que cuando se trata de elegir únicamente entre la lectura de minificción o de novelas (A-5), ambas tienen el mismo grado de preferencia, excluyendo del análisis a los indecisos, y por ende, ambas tienen la misma posibilidad de ser aplicadas como recurso didáctico. Cabe subrayar que para la mayoría de los alumnos fue estimulante leer y analizar narrativa breve en la escuela (A-07).

Tercero, los alumnos presentan mayoritariamente dudas al momento de preferir entre los textos auténticos o el manual, no obstante, existe una tendencia favorable a la utilización de textos auténticos sobre el manual (A-18). Algunas posibles causas que favorecerían la

utilización de los textos auténticos serían la cualidad de éstos de ampliar el aprendizaje y generar desafíos. A nuestro parecer, los resultados a esta pregunta colocan como objeto de estudio a la variación, es decir, es decir, el uso del manual y los textos literarios en función de generar variación en ELE.

Cuarto, los alumnos consideran la narrativa breve como adecuada para aprender gramática (A-10). A partir de nuestras observaciones podemos inducir que la enseñanza de gramática, desde una perspectiva del alumno, se presenta como esencial para el logro de la lectura y análisis literario. A nuestro parecer, la enseñanza de momentos gramaticales debe ser dinámica y capaz de abarcar todas las diversas formas y tiempos gramaticales necesarios para comprender el texto literario.

Quinto, la adquisición de nuevo vocabulario a través de la lectura de narrativa breve constituye un objetivo central para los alumnos (A-8). Además, consideran que los textos auténticos contienen palabras difíciles (A-11), lo cual podría verse como un obstáculo a una lectura desde la perspectiva cultural, por un lado, y como causa de que los textos literarios no tengan una mayor presencia en el aula ELE, por otro lado.

Sexto, existe entre los alumnos una tendencia positiva baja a considerar la narrativa breve como una buena forma de conocer diversos dialectos, a pesar de que los encuestados se ubican mayoritariamente en una posición neutral (A-12). Este resultado se aleja significativamente de lo planteado por los estudios que existen sobre el respecto.

Séptimo, la narrativa breve es considerada sólo un medio relativamente adecuado para discutir temas de relevancia valórica (A-16, A-13).

Octavo, la narrativa breve permite según los encuestados alcanzar grados de receptividad cultural, es decir, compenetrarse de las diversas expresiones culturales americanas y españolas (A-15). No obstante, el vocabulario se superpone como prioridad ante lo cultural (A-8).

Noveno, la lectura en voz alta constituye una actividad valorada, en cuanto permite al alumno-lector concentrarse en el contenido (A-09). Sin embargo, también es considerada como una actividad que genera estrés por un número significativo de alumnos (A-17), aunque esta situación no afectaría su aceptación como recurso didáctico.

En cuanto a aspectos referidos al modelo de aplicación didáctica de la narrativa breve propiamente tal, se puede concluir, primero, que la efectividad del modelo confeccionado está condicionado por factores que están dentro y fuera del texto. Entre los factores que pueden facilitar o complicar el proceso de aprendizaje-enseñanza, se pueden mencionar la motivación, la

variación, la forma de solucionar problemas en grupo, seguridad respecto de lo que se hace y dificultad del vocabulario.

Segundo, los alumnos sustentan un modelo de aplicación didáctica de la narrativa breve basado en un principio de colaboración y coparticipación en la toma de decisiones respecto de *qué* leer, y tangencialmente, de *qué* enseñar a partir de la lectura. En los encuestados predomina la idea de un sistema de cooperación donde el profesor es quien proponga los textos literarios y los alumnos quienes decidan (A-03 y A-19).

Tercero, en lo que refiere a la forma de organizar los agentes para desarrollar la lectura, la discusión y la interpretación del texto literario, los alumnos adhieren al trabajo en grupo, aún cuando ésta presenta una disminución en su aceptación cuando el trabajo en grupo entra en la fase de discutir y ponerse de acuerdo. En suma, las actividades en grupo (A-6) y la discusión en grupo constituyen herramienta pedagógica y didáctica altamente aceptadas en un modelo de aplicación didáctica de narrativa breve.

Cuarto, en cuanto al análisis e interpretación del texto de narrativa breve los alumnos plantean un modelo en el cual la interpretación del texto literario recoja la opinión del profesor, de los críticos y la experiencia y sentimientos de los alumnos (A-20). En consecuencia se adhieren a un modelo interactivo.

Quinto, los alumnos sustentan un tipo de análisis literario integral del texto literario, es decir, tanto como obra estilística y cultural, así como recurso lingüístico.

Sexto, los encuestados consideran como necesario el dominio de términos literarios tales como: el tema, el motivo, personajes, etc. Desde la perspectiva del alumno, estos términos son necesarios para la comprensión del texto y, por ende, existiría en ambos una tendencia a realizar un tratamiento del texto literario como obra estilística y cultural por un lado, y como un recurso lingüístico por otro (A-14).

Sétimo, desde una perspectiva del alumno, el objetivo con la lectura de textos literarios puede ser analizado desde una posición del “ahora”, donde los alumnos otorgan amplia importancia a aprender palabras, o desde una posición del “deber ser”, donde el aprendizaje de vocabulario, la expresión de sus ideas, la lectura y la asimilación cultural se constituyen en objetivos principales (A-21).

Para finalizar quisieramos señalar que, a pesar de lo limitado de nuestra investigación, los resultados otorgan a la narrativa breve una acogida buena entre los alumnos, lo que ubica a la narrativa breve como un recurso didáctico-pedagógico accesible al profesor. Los alumnos han mostrado su preferencia por una lectura analítica, por el trabajo en grupo y por un modelo

de aplicación de narrativa breve basado en la cooperación, la cooparticipación y la interactividad. Todos estos aspectos, en cierta medida, favorecen la inclusión de la narrativa breve como recurso didáctico-pedagógico.

A partir de estas observaciones, bastantes favorables al uso didáctico de la narrativa breve, pensamos que la narrativa breve en sí posee atributos altamente significativos, que son funcionales a los aspectos antes señalados, como por ejemplo: la plurificación, el ritmo ágil y la precisión, el final imprevisible, la intertextualidad y el fragmentarismo de los que María Isabel Larrea nos habla. Todas estas cualidades coadyuvan a que el alumno-lector se transforme en un lector cooperativo, y por ende, haga uso de sus conocimientos y sus experiencias. De esta forma, el alumno lector internaliza la lectura y, en consecuencia, se produce en él un desarrollo cualitativo respecto su experiencia anterior, lo que Lars-Åke Kernell define como conocimiento.

La inclusión de los alumnos en algunas fases del modelo didáctico, permite, a nuestro parecer, que la lectura vuelva a personalizarse frente a una lectura institucionalizada, en el sentido que lo expone Lar-Göran Malmgren. Del mismo modo, se lograría a través de esto alcanzar una interacción social alrededor de la lectura y comunicación sobre el texto, es decir, en palabras de Staffan Thorson, la socialización literaria.

Referencias

- Aguilar, José Antonio y Block, Alberto (1996). *Planeación escolar y formulación de proyectos*. México: Editorial Trillas.
- Alonso, L. E.; Callejo, J. (1999). "El análisis del discurso : Del postmodernismo a las razones prácticas". *Revista española de investigaciones sociológicas*, N° 88. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Arfwedson, Gerd B. (2006). *Litteraturdidaktik från gymnasium till forskola*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Aventín Fontana, Alejandra (2005). "El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario". *Revista de Estudios Literarios*. Nr. 29. En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html> (04/05/2008)
- Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. (Tatiana Bubnova, trad.). Madrid: Siglo veintiuno de España editores.
- Baralo, M. (2004), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros
- Bell, Judith (1995). *Introduction till forskningsmetodik*. Lund, Sverige: studentlitteratur.
- Benson, Ken (2004). "Pensamiento crítico, narrativa y docencia en la era de la información". *Moderna Språk*, vol. 98, Nr. 1. Sverige.
- Blanco, Neligia y Alvarado, María E. (2005). "Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social". *rca*, dic., vol.11, Nr.3. En: http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?pid=S1315-95182005012000011&script=sci_arttext (17/5/2009)
- Brodow, Bengt y Rininsland, Kristina (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Caiceo Escudero, Jaime (1998). *Elaboración de tesis e informe técnico – profesionales*. Santiago: Editorial Jurídica ConoSur Ltda.
- Castro, Andrea (2004). "Skönlitteraturens roll i språkundervisningen på universitetet". *LMS Lingua*, Nr. 2. Sverige:
- Carlgren, Ingrid och MARTON, Ference (2007). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Coronado Gozález, María Luisa (1998). "Las últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales". *Carabela*, Nr. 43. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Diccionario de la Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. <http://buscon.rae.es/draeI/> (2009)
- Egidius, Henry (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Sverige: Natur och Kultur.
- Eguinoa, Ana Ester (1999). "Didáctica de la literatura: proceso comunicativo". *Colección Pedagógica Universitaria*, Nr. 31. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Estévez Díez, Cristina (2005). "Leer El Quijote. Algunas reflexiones sobre didáctica de la literatura". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 17. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid
- Gallardo Alvarez, Nelson Antonio (2008). *La narrativa breve en el aula ELE. Realización de una encuesta piloto sobre posibles aplicaciones didácticas de la narrativa breve*. Manuscrito no publicado. Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteratur, Spanska.
- García Santa-Cecilia, A. (2002) "Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas". Madrid: *Anuario del instituto Cervantes*. En: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm (14/05/2008)

- Greenblatt, Stephen (1990). "Culture". En: LENTRICCIA, Frank & MCLAUGHLIN, Thomas, *Critical Terms for Literary Study*. 2nd Ed. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Gimeno Sacristán, José (1990). *Los materiales y la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía. Wolters Kluwer España, S.A.: España.
- Giovannini, Arno (2003a). *Profesor en acción 1*. Colección investigación didáctica. España: Edelsa.
- Giovannini, Arno (2003b). *Profesor en acción 3*. Colección investigación didáctica. España: Edelsa.
- González Landa, Carmen (1994). "Perspectivas de lectura de los textos literarios e implicaciones didácticas". *Revista Didáctica*, Nr. 6. Madrid: Editorial complutense.
- Gracia, Ángela (2006). "La lectura – una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera". *Didáctica (Lengua y Literatura)*. La Rioja: Universidad de La Rioja - DIALNET
- Gutiérrez Calvo, Manuel y García González, María Dolores (1997). "Ansiedad y cognición: un marco integrador". *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, Nr. 4. España: Universitat Jaume I, Departament de Psicologia Bàsica, Clínica i Psicobiologia. En: <http://reme.uji.es/articulos/agutim660131299/texto.html> (03/04/2008)
- Hernández, María José (2007) "Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera". *MarcoELE Revista electrónica de Didáctica ELE*, N° 5. España.
- Hernández Sampieri, R., (1991) *Metodología de la Investigación*, México: McGRAW-Hill interamericana editores.
- Hermansson Adler, Magnus (2004). *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber
- Hill, Margreth (2006). "Coola killar pluggar inte". En: ROMHED, Rune, *Ord & Bild*. Göteborg: Tidskriften Ord&Bild.
- Hägglund, Sven-Olof & Madsén, Torsten (1997). *Från PEEL till PLAN. En strategi för utveckling av lärarens och eleverns aktiva lärande under eget ansvar*. Kristianstad: Centrum för kompetensutveckling, Högskolan Kristianstad.
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsen, Jørn (2003). *Kortprosa: 1990-2003*. Århus: Systime.
- Knutagård, Hans (2007). *Introduktion till verksamhets teori*. Lund: 2007.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Kalmar.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Sverige: Studentlitteratur.
- Larrea O., María Isabel. (2004). "Estrategias lectoras en el microcuento". *Estud. filol.* Nr. 39. En: World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132004003900011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0071-1713. (20/6/2008)
- Leibrandt, Isabella (2007). "El discurso constructivista respecto a la recepción literaria: conceptos, críticas y consecuencias". *Revista de estudios literarios Espéculo* Nr. 35. Madrid: Universidad complutense de Madrid. (7/02/2009)
- Lengqvist, Inger, Lindecrantz, Kerstin, Svedjeholm, Lena (1999). *Handbok i svenska för vuxna*. Sverige: Almqvist & Wiksell.
- Lundahl, Bo. (1998) *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer : lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet 92:188. Lund: Lunds universitet
- Malmgren, Lars-Göran (1983). *Litteraturreception och litteraturpedagogik*. Lund : Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Univ.

- Martínez Sallés, Matilde. "libro, dejamélibre" Acerca de la literatura con todos los sentidos. *Revista electrónica literaria como lengua extranjera*. Nr. 0. Ministerio de Educación y Ciencia. España. En: <http://www.mec.es/redele/revista/martinez.shtml> (11/10/2007)
- Mendoza Fillola, Antonio (2004) "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa". *Revista electrónica literaria como lengua extranjera*. Nr. 1. Ministerio de Educación y Ciencia. España. En: <http://www.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml> (11/10/2007)
- Millares, Selena (2003). "Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua". *Rev. Frecuencia* Nr. 22. Madrid: Editorial Edinumen.
- Mills, Sara (2004). *Discourse*. London, UK: Routledge.
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Morote Magán, Pascuala (2004). "El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas". *Glosas didácticas* Nr. 12, Murcia, España.
- Norstedts Spanska Ordbok (2002). Edición para estudiantes. Första upplagan, andra tryckningen.
- Nässtrand, Evald (1987). *Språkläraren och språkinlärningsforskningen*. Umeå : Univ., Inst. för klass- och ämneslärarutbildning.
- Olsbu, Inger y Salkjelsvik, Kari S. (2008:). "Objetos perdidos: La literatura en la clase E/LE. Europa y Noruega". *Rev. Hispania* 91.
- Patterson, Lee (1990). "Literary History". En: LENTRICCIA, Frank & MCLAUGHLIN, Thomas, *Critical Terms for Literary Study*. 2nd Ed. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Picon Garfield, Evelyn y Schulman, Ivan A. (1991). *Las literaturas hispánicas: introducción a su estudio*. Detroit : Wayne State Univ. Press.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press (sucursal en España).
- Rodríguez Gutiérrez, Borja (2005). "Sobre el relato breve y sus nombres. Evolución de la nomenclatura española de la narración breve desde el Renacimiento hasta 1850". *Revista de Filología Románica*, Nr. 22. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez Ruiz, Maira (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en las lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación* Nr. 36. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España.
- Salazar, Ventura (1992). "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera". En: DE MIGUEL MARTÍNEZ, Emilio, *Aprendizaje y enseñanza del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria y la educación de adultos*. Salamanca y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa. En: <http://www.marcoele.com/revista/index.php/marcoele/article/viewfile/11/13> (17.01.2009)
- Sanz González, Félix (1995) "La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?". *Didáctica*, Nr. 7. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- Sitman, Rosalie, Lerner, Ivonne (1999). "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?". En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html> (3/10/2007)
- Skardhamar, Anne-Kari (1993). *Litteratur undervisning i grundskolan*. Sverige: Studentlitteratur.
- Skolverket a. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=8&skolform=21&id=MSPR&extraId=> (04/10/2007)
- Skolverket b. Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94.

- Skolverket (2002). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande: Skola för bildning (SOU 1992:94). Stockholm: Liber distribution.
- Thavenius, Jan (1991). *Klassbildning och folkuppfostran : om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Torell, Örjan (red) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? : om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* : (rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture No. 2002:12). Härnösand och Östersund: Institutionen för humaniora.
- Tornberg, Ulrika (2005). *Språkdidaktik*. Sverige: Gleerups Utbildning AB.
- Trost, Jan (1994). *Enkätboken*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur
- Wester, Kristina (2000). *Handledning europeisk språkportfolio 6 – 16 år*. Sverige: Liber.
- Ågren, Monica. (1991). "Lär vi eleverna läsa skönlitteratur i skolan?" En: THORSON, Staffan, *Läsning pågår-: om förhållningssätt till skönlitteratur*. Stockholm: Svensk lärarfören.

ANEXO N°1

FC-A
FICHA DEL CURSO ELE

Esta ficha ha sido confeccionada para la obtención de datos institucionales y del curso con fines de validación de la información obtenida en los test, y también como herramienta posible de utilización en el análisis. La ficha es llenada por el encuestador o el investigador.

FC-A: **001**

DATOS DE LA INSTITUCION

Nombre Dato reservado

Dirección Dato reservado

Ciudad Gotemburgo

Fono Dato reservado

ESPECIALIDAD

Nivel educacional Educación secundaria (Gymnasium)

Especialidad Español

DATOS ACTUALES DEL CURSO

FC-1 Curso (årskurs) HT-2008

FC-2 Nivel español (nivå) Steg 4

FC-3 Semestre (termin) Primavera (Vårtermin) 2009

FC-4 N° alumnos 25

FC-5 Profesor jefe Dato reservado

FC-6 ¿Cuál (es) libros utiliza el curso/objetivo?

Caminando de nuevo 4

FC-7 OTRO (especifique):

ANEXO N°2
Versión original.

CUESTIONARIO

HC-A: **001**

Det här frågeformuläret har gjorts för att du ska kryssa för lämpligt alternativ i cirkeln eller parentes. Kryssa endast för ett svaralternativ per fråga.

Det är viktigt att ta hänsyn till termerna i faktarutan när du svarar på frågorna.

TERMINOLOGÍA:

Novell (minificción):

En kort koncentread prosaberättelse som skildrar en konflikt eller episod, och som ofta har ett överraskande slut.

Roman (novela):

Längre skönlitterär berättelse om människor och miljöer. Romanen är skriven på prosa och ofta indelad i kapitel.

Skönlitteratur (literatura):

Motsatsen till facklitteratur. Skönlitteratur har som syfte att roa och underhålla, väcka känslor, åtege stämningar m.m.

FRÅGOR

	A	B	C	D	E
	<i>Instämmer helt</i>	<i>Instämmer i stor sett</i>	<i>Tveksamt</i>	<i>Instämmer inte alls</i>	<i>Kan inte svara</i>
A-01 Novellerna som läraren har bestämt att vi ska läsa har varit intressanta.	()	()	()	()	()
A-02 Det var svårt att förstå novellerna som läraren ville att vi skulle läsa.	()	()	()	()	()
A-03 Det går inte att läsa skönlitteratur som jag inte väljer. Man måste välja den själv.	()	()	()	()	()
A-04 Man borde få läsa mer noveller i skolan.	()	()	()	()	()
A-05 Jag är intresserad att läsa romaner i stället för noveller.	()	()	()	()	()

	A	B	C	D	E
	<i>Instämmer helt</i>	<i>Instämmer i stor sett</i>	<i>Tveksamt</i>	<i>Instämmer inte alls</i>	<i>Instämmer kan inte svara</i>
A-06 Det var intressant att vi fick diskutera novellerna med andra som har läst dem.	()	()	()	()	()
A-07 Det har varit stimulerande att få analysera novellerna i skolan.	()	()	()	()	()
A-08 Det viktigaste med att läsa noveller är att man får ett bättre ordförråd.	()	()	()	()	()
A-09 Det är bra att läraren läser högt för oss därför att man koncentrerar sig bättre på innehållet då.	()	()	()	()	()
A-10 Noveller är ett bra sätt för att lära sig grammatik.	()	()	()	()	()
A-11 Jag tycker att skönlitteratur innehåller svåra ord som hjälper mig att utveckla min spanska.	()	()	()	()	()
A-12 Skönlitteraturen hjälper mig att få kontakt med olika spanska dialekter.	()	()	()	()	()
A-13 Novellerna som vi läste hjälpte oss att prata om problematiska situationer som t.ex.mobbing	()	()	()	()	()
A-14 Jag tycker att det är meningslöst att vi måste kunna literära termer som tema, motiv, huvudpersoner, etc.	()	()	()	()	()
A-15 Novellerna hjälper oss att få kontakt med de olika kulturerna i Amerika och Spanien.	()	()	()	()	()
A-16 Novellerna fungerar bra för att diskutera om diskrimination eller racism.	()	()	()	()	()
A-17 När jag läser högt blir jag stressad.	()	()	()	()	()

Om du vill motivera ditt svar på frågan

A-18 Jag föreläsa att läsa litteratur som () () () () ()
finns i läroboken i stället för
skönlitteratur.

Om du vill motivera ditt svar på frågan

A-19 Dem skönlitteratur som vi måste läsa bör väljas av:

- () Läraren
- () eleverna
- () Eleverna kan föreslå skönlitteratur och läraren bestämmer.
- () Läraren kan föreslå skönlitteratur och eleverna bestämmer.

Om du vill motivera ditt svar på frågan

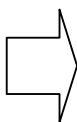
A-20 Vem tycker du att bör tolka det som författaren vill säga med texten?

- () Läraren, eftersom hon eller han har skönlitteraturkunskap. De har studerat för detta.
- () Eleverna genom att uttrycka sina egna erfarenhet eller känslor.
- () Man måste ta reda på det som författare vill säga genom att läsa vad skönlitteraturkritiker har sagt om detta.
- () Alla tre.

Om du vill motivera ditt svar på frågan

A-21 Syftet med läsningen av noveller bör vara:

- I. lära sig grammatik och nya ord
- II. diskutera och uttrycka åsikter
- III. lära sig att läsa
- IV. känna till nya kulturella aspekter genom att läsa



- a) bara I
- b) I och III
- c) II och IV
- d) bara III
- e) alla

A-22 Jag gillar mest att läsa:

Gradera från 1 till 5 (1 är det du gillar minst och 5 är det du gillar mest).

- dikter ()
- noveller ()
- kortprosa ()
- romaner ()
- sagor ()
- tidningsartiklar ()

ÖVRIGA SYNPUNKTER.

Tack så mycket!

ANEXO 3 DESARROLLO DE LOS ITEMS DEL CUESTIONARIO

CUADRO N° 18: ÁREA 1: Recepción del microcuento como herramienta didáctica

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	ITEMS A	
Comprensión lectora	Aquellos elementos que pueden dificultar o facilitar el entendimiento o penetración de un texto.	Lectora	A-02	Fue difícil entender la minificción que el profesor nos entregó.
			A-09	Es bueno que el profesor lea en voz alta la minificción para nosotros, de esta forma uno puede concentrarse en el contenido.
		Comunicativa	A-06	Fue interesante poder discutir la misma minificción con mis compañeros de curso.
		Gramatical	A-11	Creo que la literatura contiene palabras difíciles que ayuda a desarrollar mi español.
Disposición			A-01	Los microcuentos que el profesor seleccionó para que leyéramos fueron muy interesante.
			A-03	No me gusta leer literatura que no elijo. Uno tiene que elegir la literatura que debe leer.
			A-04	Se debe leer más minificción en la escuela
			A-05	Me interesa leer más novelas que minificción.
Receptividad del microcuento como recurso didáctico.			A-07	Ha sido estimulante analizar minificción en la escuela.
			A-17	Cuando leo en voz alta suelo estresarme.
			A-18	Prefiero leer la literatura que tenemos en el libro de la clase (caminando 4) que minificción.
			A-19	Quien debe elegir la literatura que leemos es: a) el profesor; b) los alumnos, c) los alumnos proponer la literatura y el profesor decide, d) el profesor propone y los alumnos deciden.

CUADRO N° 19: ÁREA 2: Dominios de contenido gramatical

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	ITEMS B	
Léxico	Vocabulario perteneciente al español en las regiones de América y España.		A-08	Lo más importante al leer minificción fue la posibilidad de aprender nuevo vocabulario.
Momentos gramaticales	Elementos del español y sus combinaciones.		A-10	La minificción es adecuada para aprender momentos gramaticales.

CUADRO N° 20: ÁREA 3: Dominios de contenido culturales

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	ITEMS C	
Diferenciación dialectal	Diferentes sistemas lingüísticos con un tronco común.		A-12	La narrativa breve es una buena forma de conocer o tomar contacto las diferencias dialectales en el español.
Receptividad cultural	Asemejar. Comprender los contenidos culturales que se aprende, incorporarlo a los conocimientos previos		A-15	La narrativa breve nos ayuda a acercarnos a las diversas culturas americanas y españolas.
			A-16	La narrativa breve es una herramienta eficaz para trabajar temas como la discriminación y el racismo.
Cotidianeidad	Lo representativo de cada día.		A-13	La narrativa breve nos puede acercar a problemáticas cotidianas como el mobbing..

CUADRO N° 21: ÁREA 4: Conocimientos literarios

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	ITEMS D	
Género	Cada una de las distintas. categorías o clases en que se pueden ordenar las obras literarias		A-22	Me gusta leer (jerarquiza tu respuesta) Poesía Minificción Novela Cuento Artículos de diarios
Lenguaje literario	Conceptos, definiciones o términos que permiten realizar un análisis estilístico de una obra literaria.		A-14	No tiene sentido que aprendamos términos literarios como: tema, motivo, personajes principales, etc.
Código lingüístico	Capacidad de utilizar los conocimientos lingüísticos para decodificar e interpretar el discurso del texto en su contexto		A-21	El objetivo con la lectura de minificción debería ser: I. aprender gramática y nuevo vocabulario II. dar nuestras opiniones III. aprender a leer IV. acercarse a la cultura a través de leer
			A-20	La interpretación del texto debe realizarla El profesor, ya que el/ella tienen estudios literarios Los alumnos a través de expresar su propia experiencia y sentimientos. Críticos literarios Los tres: el profesor los alumnos y los críticos.

ANEXO 4: Compendio, hojas 3 y 4

Análisis de texto (textanalysis)

Frågor som ni ska gå igenom när ni läser "lectura 1" och "lectura 2".

Läs och svara på frågorna i grupp. Efter det förbereder du dig för att diskutera dina synpunkter med dina klasskamrater och i andra grupper.

- 1) ¿Cuál crees que es el tema y el motivo en el microrelato?
- 2) ¿En qué tiempo y espacio se desarrolla la historia? ¿se puede determinar?
- 3) ¿Describe los personajes? ¿Cómo te los imaginas?
- 4) ¿Cuál crees que es la visión del escritor?



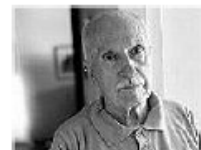
Begrepp för att göra en noggrann analys av en text.

- ♣ **Tema (tema):** Försök bestämma textens grundtanke eller budskap, så som du uppfattar det. Olika läsare kan uppfatta temat på olika sätt.
- ♣ **Motiv (motivo):** Textens typ situation; man skulle kunna säga den konfliktsituation eller relation som beskrivs. Samma motiv kan förekomma i en rad texter. Typiska motiv är "Två män slåss om samma kvinna", "en rik kvinna förälskar sig i en fattig man".
- ♣ **Tid och rum (tiempo y espacio):** När och var utspelas händelserna och under hur lång tid? Presenteras skeendet i kronologisk ordning eller växlar författaren mellan olika tidsplan (kanske genom tillbakablickar eller framåtblickar)
- ♣ **Personer (personajes):** beskriv huvudpersoner.
- ♣ **Författarsynvinkel (visión del escritor):** Ven berättar? Från vilken synvinkel berättas historien? R det en jag berättelse, eller är texten skriven i tredje person (han/hon/de)?

LENGQVIST, Inger; LINDECRANTZ, Kerstin; SVEDJEHOLM, Lena (1999). *Hand bok i svenska för vuxna*. Sverige: Almqvist & Wiksell.

LECTURA DE UN CUENTO 1

Reseña biográfica ENRIQUE ANDERSON IMBERT



Nació en Córdoba el 12 de febrero de 1910. Con sólo 16 años afloró su vocación literaria. Anderson comenzó a publicar artículos en la revista literaria del diario bonaerense La Nación y llegó a ser director de la página literaria del periódico socialista La Vanguardia.

Cuando apenas había cumplido 24 años, obtuvo un premio municipal por su novela *Vigilia*.

Profesor en la Universidad de Tucumán entre 1941 y 1946. Con la llegada al poder en 1946 del general Perón, obtuvo una beca Guggenheim que le permitió estudiar en la Universidad de Columbia y acceder a distintos puestos docentes en EEUU. En 1965, la Universidad de Harvard creó para él la Cátedra de Literatura Hispanoamericana.

Más reconocido en el extranjero que en su país natal, el intelectual argentino Enrique Anderson Imbert cosechó elogios por sus novelas y cuentos, pero también y sobre todo por sus aportaciones a la crítica literaria, actividad en la que se destacó.

En 1994 fue candidato al Premio Cervantes, pero fue superado en votos por el escritor peruano Mario Vargas Llosa.

Jubilado desde 1980 de sus clases en EEUU, regresó a su patria en los últimos años y se instaló en Buenos Aires, donde ha fallecido el 6 de diciembre del 2000 a la edad de 90 años.

Fuente: http://galeon.hispavista.com/letrasperdidas/c_andersoni00.htm

ANEXO 4: Compendio, hojas 5 y 6



Microrelato "Alas"

ENRIQUE ANDERSON IMBERT



Fecha de Nacimiento: 12 de febrero de 1910

Lugar: Córdoba, Argentina

Fecha de Muerte: 6 de diciembre de 2000

Lugar: Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Nacionalidad: Argentina

Läs följande saga och fundera över de känslor eller tankar sagan framkallar hos dig.
Diskutera dina känslor eller tankar med dina klasskamrater.

ALAS

Yo ejercía entonces la Medicina, en Huamahuaca. Una tarde me trajeron a un niño descalabrado: se había caído por el precipicio de un cerro. Cuando, para revisarlo, le quité el poncho, vi dos alas. Las examiné: estaban sanas. Apenas el niño pudo hablar le pregunté:

-¿Por qué no volaste, m'hijo, al sentirte caer?

-¿Volar? -me dijo-. ¿Volar, para que la gente se ría de mí?

Microcuento aparecido en su obra El Grimorio, 1961.

GONZÁLEZ, José Luis (1999). Dos veces cuento, antología de microrrelatos.
Madrid: Ediciones internacionales universitarias.

Vocabulario

Skadad, sårad.

descalabrado, da.

Adj. Herido en la cabeza

*Stup, brant,
bråddjup,
avgrund.*

precipicio.

1. m. Despeñadero o derrumbadero por cuya proximidad no se puede andar sin riesgo de caer.
2. m. Despeño o caída precipitada y violenta.

*Kulle, höjd,
[bergs]knalle.*

cerro.

1. m. Elevación de tierra aislada y de menor altura que el monte o la montaña.

*Checka,
kontrollera.*

revisar.

1. tr. Ver con atención y cuidado.
2. tr. Someter algo a nuevo examen para corregirlo, enmendarlo o repararlo.

*Ta av, lyfta bort,
flytta undan.*

quitar.

Tr. Tomar algo separándolo y apartándolo de otras cosas, o del lugar o sitio en que estaba.

poncho.

poncho.

M. Prenda de abrigo que consiste en una manta, cuadrada o rectangular, de lana de oveja, alpaca, vicuña, o de otro tejido, que tiene en el centro una abertura para pasar la cabeza, y cuelga de los hombros generalmente hasta más abajo de la cintura.

*Fågels, fjärils,
flygplans ving.*

ala.

1. f. Cada uno de los órganos o apéndices pares que utilizan algunos animales para volar.

Frisk, kry, felfri.

sano, na.

1. adj. Que goza de perfecta salud.
2. adj. Que es bueno para la salud. *Alimentación sana. País, aire sano.*

Falla.

caer.

Intr. Dicho de un cuerpo: Moverse de arriba abajo por la acción de su propio peso.

*Ångest, vända,
kval.*

angustia.

F. aflicción, congoja, dolor moral profundo.

ANEXO 4: Compendio, hojas 9 y 10

LECTURA DE UN CUENTO 2

Reseña biográfica

EDUARDO GALEANO



Nació en Montevideo, en 1940. A los catorce años entró al mundo del periodismo, publicando dibujos que firmaba Gius, para la dificultosa pronunciación castellana de su primer apellido (Su nombre completo es Eduardo Hughes Galeano). Algún tiempo después, empezó a publicar artículos. Se firmó Galeano, y así se le conoce.

Ha hecho de todo. Fue mensajero y dibujante, peón en una fábrica de insecticidas, cobrador, taquígrafo, cajero de banco, diagramador, editor y peregrino por los caminos de América.

Fue jefe de redacción del semanario Marcha y director del diario Época. En Buenos Aires, fundó y dirigió la revista "Crisis". A principios de 1985, regresó a Uruguay, al cabo de un exilio de doce años en Argentina y España.

Fuente: <http://www4.loscuentos.net/cuentos/other/10/>

Microrelato "El carpintero"
EDUARDO GALEANO

Fecha de Nacimiento: 3 de setiembre de 1940
Lugar: Montevideo, Uruguay
Nacionalidad: uruguayo

Läs följande saga och fundera över de känslor eller tankar sagan framkallar hos dig. Diskutera dina känslor eller tankar med dina klasskamrater.

El carpintero

Orlando Goicoechea reconoce las maderas por el olor, de qué árboles vienen, qué edad tienen, y oliéndolas sabe si fueron cortadas a tiempo o a destiempo y les adivina los posibles contratiempos.

El es carpintero desde que hacía sus propios juguetes en la azotea de su casa del barrio de Cayo Hueso. Nunca tuvo máquinas ni ayudantes. A mano hace todo lo que hace, y de su mano nacen los mejores muebles de La Habana: mesas para comer celebrando, camas y sillas que te da pena levantarte, armarios donde a la ropa le gusta quedarse.

Orlando trabaja desde el amanecer. Y cuando el sol se va de la azotea, se encierra y enciende el video. Al cabo de tantos años de trabajo, Orlando se ha dado el lujo de comprarse un video, y ve una película tras otra.

– No sabía que eras loco por el cine le dice un vecino.

Y Orlando le explica que no, que a él el cine ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles.

**ANEXO 4: Compendio, hoja
11**

Vocabulario

<i>Missöde, förtretlighet.</i>	contratiempo. Accidente o suceso inoportuno que obstaculiza o impide el curso normal de algo. En este caso, el autor se refiere al desarrollo o crecimiento del árbol.
<i>[Tak]terrass, altan på tak.</i>	azotea. Lataforma en el tejado de una casa o edificio, dispuesta para distintos fines.
<i>Stadsdel.</i>	barrio. Cada una de las partes en que se dividen los pueblos grandes o sus distritos.
<i>Cayo Hueso.</i>	Cayo Hueso. (en inglés, <i>Key West</i>) es una isla en el extremo suroeste de los Cayos de la Florida.
<i>Biträde, assistent.</i>	ayudante. Una persona que ayuda y actúa bajo las ordenes de otra.
<i>Ta sig friheten, tillåta sig lyxen att.</i>	darse el lujo/ permitirse el lujo (se ha dado el lujo). Permitirse todo aquello que supera los medios normales de alguien para conseguirlo.
<i>Vara takig i ngn (ngt).</i>	ser loco. Preocupado o entusiasmado ciegamente por algo, fanático.