



16. El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural



María José Molina-García

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada



1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, y como no podía ser de otra manera, cada vez hay más voces que reclaman un enfoque nuevo en la enseñanza de la literatura desde una perspectiva intercultural. ¿Cómo se puede integrar el aprendizaje intercultural en la enseñanza de la literatura? ¿Cómo pueden acercarnos los textos literarios a otras culturas?

Basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una perspectiva intercultural significa conocer lo desconocido, a través del encuentro, movidos por el interés y la curiosidad y, en su extremo, superar la endogamia y el etnocentrismo al llegar a conocerse mejor a sí mismo justo a través del aprendizaje de lo desconocido. El *diálogo*, la *reciprocidad* y la *interdependencia* son conceptos inequívocamente vinculados que se convierten en métodos de intervención para provocar la interactividad entre las culturas como fuente de enriquecimiento mutuo y, al mismo tiempo, una garantía de cohesión e integración sociales (Sabariego Puig, 2004) e incluso, podíamos añadir, para generar situaciones de transculturalidad, esto es, de tránsito entre culturas.

Los estudios internacionales proclaman la calidad de la enseñanza y la formación de maestros y profesores como aspectos claves para abordar con éxito el aprendizaje intercultural en las aulas.

(*) María José Molina-García, Doctora en Filología por la Universidad de Granada. Ha sido maestra durante diez años en centros educativos de Melilla y, desde el año 2000, imparte docencia en la Facultad de Educación y Humanidades de la UGR dentro del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sus líneas de investigación son la educación lingüística y literaria tanto en lengua materna como en segundas lenguas y lenguas extranjeras. Pertenece al Grupo de Investigación del PAIDI "Didáctica de la Lengua y la Literatura" (HUM-457). (mjose@ugr.es).

Sin embargo, hay que entender que el docente no sólo ha de adoptar este enfoque en aulas problemáticas, especiales o de compensación, sino aplicarlo de forma extensiva en cualquier intervención educativa de cualquier contexto escolar y evitar que los alumnos, por falta de experiencias personales, puedan llegar a mostrar una actitud marcada por los prejuicios hacia la otredad.

Según recogen Coelho, Oller y Serra (2011), en el año 2004 varios autores pertenecientes a la Red Temática sobre la Educación Lingüística y la Formación de Enseñantes en Contextos Multiculturales y Multilingües publicaron un manifiesto, al que se adhirieron diversas instituciones educativas universitarias, que pretendía constituir una reflexión sintética respecto a los retos que plantean los fenómenos de la multiculturalidad y el plurilingüismo a la institución escolar y al papel de las universidades en la formación del profesorado, con el objetivo de constituir un marco de referencia común para todos los centros universitarios del Estado español que tienen a su cargo la formación inicial del profesorado y, especialmente, para los centros universitarios bilingües del territorio que usaban dos lenguas oficiales.

Dicho manifiesto contenía tres epígrafes distintos: “Sociedad, lenguas y culturas”; “Escuela, lenguas y culturas” y, “Formación de enseñantes, multiculturalidad y plurilingüismo”. En el tercer epígrafe el manifiesto recomienda lo siguiente (AAVV 2004:91-92):

- Los programas y cursos de formación de profesorado tienen que basarse en la enseñanza de conocimientos científicos, las creencias y los valores, y el ámbito de la experiencia práctica.
- Los programas de formación de profesorado tienen que promover el desarrollo de la capacidad de descentralización respecto al etnocentrismo, el sociocentrismo y el egocentrismo – ya sean individuales o bien presentes en la sociedad – tan necesarios para promover la cohesión social y el respeto a la diversidad en la escuela.
- Los formadores de futuros educadores deben crear oportunidades para el desarrollo de esta capacidad a lo largo del currículum de formación inicial. Por ejemplo, dentro de las áreas de sociología, psicología y desarrollo humano, el contenido puede ampliarse para promover una mayor comprensión de la sociedad, las lenguas y la cultura. También deberían repensarse las prácticas de los estudiantes, y las metodologías de observación y evaluación de la propia práctica educativa, de forma que incluyan criterios relacionados con la superación del etnocentrismo y el sociocentrismo, y que evalúen la capacidad y las habilidades para promover el bilingüismo y el plurilingüismo en educación. Finalmente, debe haber un enfoque general para promover el desarrollo de habilidades personales e interpersonales que favorezcan la asunción de la noción de igualdad de derechos y de no discriminación

El manifiesto también recomienda que el futuro profesorado demuestre tener una buena competencia en la(s) lengua(s) oficial(es) y en otra lengua extranjera, un buen co-

nocimiento en el campo de las ciencias del lenguaje, y cómo usarlo para la intervención didáctica en todas las áreas del currículum.

Años después, antes de la implantación de los planes de estudio vigentes situados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, el Ministerio de Educación y Ciencia de España publica las Órdenes ECI/3854/2007, ECI/3857/2007 y ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, en las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y las profesiones Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Dichas órdenes estipulan los niveles de competencia en lengua castellana, en la lengua oficial de la comunidad autónoma y en la lengua extranjera, y determinan también los módulos de formación básica, didáctico disciplinar y prácticum incluidas en la formación inicial de profesorado, así como sus competencias asociadas. Las siguientes competencias se asocian al tratamiento de la diversidad lingüística y cultural.

En relación con la formación de Maestros de Educación Infantil, la Orden ECI/3854/2007 establece:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

En relación con la formación de Maestros de Educación Primaria, la Orden ECI/3857/2007 establece:

- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículum escolar.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos, que conformen los valores de la formación ciudadana.

Sin embargo, encontramos dificultades para hallar contenidos y/o competencias relacionadas con el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en la Orden ECI/3858/2007 sobre formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Paralelamente, en los diversos marcos legales que han regulado el Sistema Educativo Español durante las últimas dos décadas, la Educación Intercultural ha estado siempre presente en mayor o menor grado, como así lo han atestiguado Rico y Molina (2012), y, entre otras razones, ello suscita la demanda, por parte del profesorado, de una formación desde este enfoque intercultural que garantice la generación de prácticas interculturales eficaces en sus aulas. Jordán (1997) señala que la formación en el propio centro es lo ideal para la incidencia en la práctica porque las iniciativas individuales no consiguen tan buenos resultados como las de equipo; y éstas, a su vez, no serán tan prósperas si no se sigue la línea bidireccional del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores universitarios en la que ambos colectivos se enriquezcan mutuamente.

Como puede observarse no partimos de cero, pero tampoco es suficiente.

La competencia intercultural y la competencia literaria en las aulas

Estamos en la línea de entender la interculturalidad como lo hace Acquaroni (2011), es decir, en la perspectiva de verla no sólo como lo que nos diferencia y es necesario preservar (tradiciones, usos sociales, rituales, saberes, etc.) sino como lo que nos une, lo que ya compartimos o somos capaces de compartir.

Nos aferramos también a la opinión de Francisco de Oliveira (2010) quien llega a afirmar que la literatura no trata de lo real, sino de lo posible, incluso en la literatura fantástica, pues están presentes múltiples aspectos culturales que forman la base de la vida humana; añade también que la literatura tiene la capacidad de agregar en sí múltiples culturas sin importar establecer una jerarquía entre ellas.

Por todo ello, y según Leibrandt (2006), el empleo de textos literarios con la intención del aprendizaje intercultural busca reducir prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias a través de la educación. Unos prejuicios que, lamentablemente, están tan al día en todas las sociedades que perciben la convivencia con otras culturas como una amenaza y no como una fuente de enriquecimiento. Ante la imposibilidad de organizar encuentros directos interpersonales como forma ideal de conocerse, la literatura se convierte en un valioso sustituto. Leer textos literarios de otras naciones supone una oportunidad para entrar en el mundo desconocido, reconocer y comprender los mismos sentimientos en otras personas pudiendo acercarnos, aún sin movernos del lugar donde vivimos, a la otra cultura.

Por otro lado, los textos literarios abarcan muchos campos como la geografía, la política o la vida cotidiana. El alumno que se sumerge en las obras literarias puede conocer el mundo íntimo de las figuras literarias de otras culturas, lo que piensan, sueñan, de lo que hablan y sus problemas pudiendo establecer relaciones con los pensamientos y costumbres de su propio país.

La autora afirma que leer supone una constante comparación entre los conocimientos de la propia cultura y los que ofrece el texto. En este sentido, la lectura es una interac-

ción, teniendo el lector que reconocer referencias extralingüísticas, activar las referencias culturales y conectarlas con las figuras concretas, situaciones y la trama. El texto alude a una realidad, sus gentes, sus costumbres, formas de comportamiento y cosmovisión y esto puede ser muy motivador ya que puede llegar a despertar el interés y suscitar al alumno para otras lecturas que profundizarán en los conocimientos sobre el país, su cultura, historia y actualidad permitiendo un acercamiento al país a través del texto literario y desde la perspectiva de sus protagonistas.

Por otro lado, Leibbrandt asegura que el texto literario enseña la realidad desde su propia perspectiva específica. Es un reto para el lector, que tiene que descubrir dicha perspectiva y, a través de comparaciones con su realidad, reconocer las diferencias culturales. Dado que los modos de ver, enfoques y comportamientos de las figuras pueden parecerle extraños desde su punto de vista, el texto exigirá al alumno poder cambiar su perspectiva y encontrar un equilibrio entre los condicionantes de su cultura y los del otro.

La interculturalidad debe unirse a la creación de hábitos lectores y a la mejora de la comprensión lectora entre los alumnos como objetivo fundamental de la literatura en las aulas. Se trata de un argumento más para demostrar la utilidad 'práctica' de la literatura frente a los que aún creen que se trata de una materia superflua, innecesaria e inútil.

Los textos literarios elegidos con este fin del aprendizaje intercultural deben ofertar un amplio abanico de temas pertenecientes a diferentes culturas, como la vida familiar, los conflictos sociales, el tratamiento de diversos temas. Son valores que desde el primer momento permiten reconocer similitudes en la comparación de las costumbres culturales; pero indagando más en el tema se descubre que los mismos conceptos y las mismas apariencias pueden contener absolutamente diferentes significados anclados en diferentes costumbres culturales.

Esto conlleva una revisión crítica del canon literario sin menoscabo de compaginar obras clásicas con actuales en la búsqueda de un corpus que promueva la educación literaria del alumnado mediante textos significativos que tengan más en cuenta el lector al que se destina y, por ende, el factor motivacional, para lograr modificar los porcentajes, que algunos estudios arrojan, sobre que los alumnos dedican un 75% de su tiempo en la escuela a lectura informativa y tan sólo un 25% a la lectura de ficción.

Ya desde la década de los 60, numerosos estudios como los llevados a cabo por Aplebee (1978) o Holland (1968, 1975), relacionan psicología y literatura, basándose en el modo en que los niños y niñas aprenden, por ejemplo, las connotaciones culturales de los personajes de los cuentos. Bruner (1988) señaló que la experiencia humana sólo se puede plasmar mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura y que nuestra vida es comprensible por las modalidades del lenguaje y el discurso y por las formas explicativas lógicas y narrativas y los patrones de vida comunitaria. Es de ahí de donde ha surgido un interés creciente por las formas narrativas del discurso como un sistema cultural potente que da forma a la experiencia.

Cada vez está más justificada la enseñanza de la literatura, ya que ofrece modelos de lengua y discurso y genera un sistema de referentes compartidos el cual constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo. Se considera además como un instrumento de calidad para la inserción del individuo en la cultura. Colomer (1999) defiende que el objetivo de la educación literaria es formar a las personas. Afirmar también que el hecho de confrontar textos literarios diversos ofrece a los alumnos la posibilidad de enfrentarse a la diversidad social y cultural.

El acceso a los textos literarios desde la edad infantil ayuda a que los niños desarrollen una conciencia narrativa desde edades muy tempranas, lo que hace que posean una serie de expectativas sobre la conducta de los personajes. En términos de cultura, a esa edad los personajes ya forman parte del mundo real de los niños y permanecen en sus referencias sobre el mundo como una herencia cultural compartida con los adultos. Este es uno de los primeros aspectos que permite a los niños experimentar la literatura como una forma cultural compartida, lo que les hace sentirse parte de una comunidad de lectores junto con las demás personas de su entorno cultural. El desarrollo de las expectativas mencionadas sobre los personajes incluye también el hecho de que los más pequeños serán capaces de reconocer las connotaciones culturales que se atribuyen a los mismos.

Según Colomer, las obras que se leen en la infancia forman la experiencia humana de los lectores a la vez que les ayudan a progresar. Este proceso, por tanto, sostiene la idea de que la formación lectora se debe dirigir desde el principio al diálogo entre el individuo y su cultura.

En la adquisición de la competencia literaria desde una perspectiva intercultural, hay vinculados otros conceptos, enfoques, aspectos y teorías que un docente ha de combinar y otorgar esa perspectiva intercultural.

Para empezar, los postulados teóricos de la Estética de la Recepción, desde los cuales podemos afirmar que una obra literaria no termina con el punto final que coloca el autor, sino que se amplía hasta la práctica de la lectura por parte de un lector que contribuirá con la interpretación particular que haga de ella. Esto implicará directamente a la cognición del sujeto pero también a su emotividad. Se trata de un encuentro autor-libro-lector que para Cruz (2010) supone o se traduce en un encuentro con la conciencia de otro sujeto. Ello implica, desde la Didáctica de la Literatura, dar fundamentos teóricos y críticos que dirijan la lectura, pero, simultáneamente, enseñen a leer como una práctica de libertad.

De esta manera, y en la línea de una lectura más intensiva, se entronca con el concepto de comprensión lectora mediante el cual el lector elabora en interacción con el texto en relación con la decodificación y las experiencias acumuladas. Hay que entender cómo el autor estructura y organiza las ideas del texto y cómo se relacionan éstas y la información que se desprende de él con otras que estarán almacenadas en la memoria del lector. Por tanto, en este proceso de elaboración del significado, el sujeto aprende a distinguir las ideas relevantes y a relacionarlas con las ya existentes en su mente.

Se deduce, pues, que distintos lectores ante un mismo texto podrán interpretar de diferente manera el significado de dicho texto, al aportar su propia experiencia. El significado estará influido por el lector, el texto y los factores contextuales. Por otra parte, la forma del texto intervendrá también, ya que según sea generará distintas expectativas, objetivos y exigencias. El lector comenzará con la búsqueda del significado y escogerá muestras de información y conocimientos textuales y contextuales, construyendo su propio significado textual. El contexto en el que el lector se sitúe influirá también en el significado dado a un texto, ya que los lectores pertenecen al tipo de personas que se forman en su propio contexto social y es indudable que todo texto se escribe en un contexto específico. Abril Villalba (2004) lo explica brillantemente diferenciando dos conceptos; significado e interpretación. El primero deriva del texto y es singular y propio del mismo y la segunda surge de la relación entre el texto y sus perceptores con sus características individuales, por lo que está llamada a la pluralidad y variedad.

Todo esto lleva a distinguir tipos o niveles de comprensión lectora que se corresponden, de forma escalonada, a una mayor profundización de la lectura: la *comprensión lectora literal, interpretativa y crítica*.

La *comprensión literal* implica el reconocimiento y recuerdo de los hechos tal y como aparecen en el texto, esto es, repetición de las ideas principales, detalles y secuencias de los acontecimientos. Esta dimensión es la que más se trabaja en el aula pues con ella se comprueba aspectos básicos de la lectura: memoria, atención, comprensión lingüística, etc.

La *comprensión interpretativa* supone atribuir significados al extraído del texto, relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo del alumno. Se trata de un proceso para que el lector participe de forma activa en la elaboración del significado de ese texto y la manera de hacerlo es extraer la información relevante del relato y relacionarla con la que él ya posee. Un texto literario ha de leerse y disfrutarse comprendiendo e interpretando su significado. En relación con todo ello deberemos pensar también que el texto literario es un documento relacionado con la cultura y, al ser un texto real, deberá ponerse en juego, para su comprensión y para dotarlo de significado, factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en la que se inscribe.

A raíz de esto, el sujeto puede realizar una *comprensión crítica* cuando forme juicios propios y exprese opiniones personales sobre el contenido de lo que acaba de leer.

Para llevar a cabo este tipo de prácticas en las aulas contamos con bibliografía amplia, parte de la cual está recogida, a modo de sugerencias, en Molina-García (2009).

Esta forma de trabajar puede ser válida en Educación Infantil y Primaria, sin embargo en la etapa de Educación Secundaria y Bachiller, es preciso utilizar otra metodología.

Tradicionalmente, en la etapa educativa de Secundaria y Bachiller se ha seguido un modelo basado en la simple transmisión de conocimientos a la hora de enseñar literatura. Sin embargo, en la década de los noventa ha habido varias líneas de innovación en este

sentido que abogan más por un acercamiento a los textos literarios por parte de los propios alumnos y sin intermediación o control, en una línea más cercana a la lectura extensiva. Uno de los ejemplos de esas innovaciones es la propuesta de integrar los aprendizajes literarios en itinerarios de lectura organizados en el seno de proyectos de trabajo (Colomer, 1999). Una de las ventajas de esta propuesta es que la obra literaria se sitúa en un contexto de relaciones muy amplias en el tiempo y el espacio, lo que ayuda a ver la literatura como una forma cultural en diálogo permanente con la tradición y entre las distintas literaturas nacionales. Colomer propone que esto puede ayudar a la interculturalidad ya que se motiva la curiosidad de los alumnos por conocer más sobre el contexto de procedencia de los textos.

Según ella, tanto promover la lectura como enseñar a leer son los dos ejes que intentan articular de manera estable la conexión entre los aspectos lingüísticos y culturales que forman el fenómeno literario. Bombini (1997) afirma que el hecho de aprender a leer literatura nos ayuda a pensar en nuestro mundo de otras formas, lo que enlaza con un entendimiento de la interculturalidad.

Un claro ejemplo de la utilidad de la literatura para trabajar la interculturalidad lo constituyen las afirmaciones de Larsen y Long (1995: 165), quienes sugieren que la lengua se adapta al devenir de la historia, de los usuarios de una comunidad lingüística y de las transformaciones sociales, culturales y artísticas entre otras. Afirman además que es un medio esencial de vinculación social y transformación cultural.

Por su parte, el esquema de actuación educativa propuesto por Lerner (1996:236) en el que distingue cuatro pasos (*motivación, identificación, reflexión e interpretación*) puede funcionar bien en las aulas de estas etapas con preadolescentes y adolescentes marcados por una fase de importantes cambios personales.

Así, el texto puede actuar en un principio como un incentivo de la motivación para la comprensión de significados; en segundo lugar, se puede aprovechar el texto para identificar los elementos que constituyen el significado para así desentrañar el sentido; y, en último lugar una tercera función que es la reflexión, la cual se constituye tras aplicar las dos funciones anteriores, extendiéndolas y proyectándolas con lo personal para llegar finalmente a la interpretación del texto.

En términos de interculturalidad, se explica la importancia de dichas funciones basándose en la idea de que la identificación, reflexión e interpretación de los textos aportan un valioso conocimiento sobre el pasado humano, sobre lo que el autor quiere transmitir y sobre el modo de hacerlo y sus razones, para extraer elementos culturales y lingüísticos. La actividad comunicativa del texto no sólo se refiere a la comunicación verbal sino también a la social. Entra aquí la cultura que cada sociedad posea y el modo de transmitirla a los alumnos será un aspecto clave en el que el profesor debe poner sumo cuidado.

En este sentido, Leibrandt (2006) propone el entrenamiento en las siguientes destrezas que pueden convertirse en objetivos para alcanzar la competencia intercultural a través de textos literarios:

- Entrenar la percepción para el hecho de que operamos con imágenes estereotipadas y prejuicios
- Proporcionar conocimientos sobre la cultura del destino para modificar nuestras perspectivas pudiendo así llegar a una mejor comprensión del otro.
- Romper y deshacer prejuicios.
- Entrenar destrezas de mediación entre la propia cultura y la otra reconociendo y respetando su diferencia y autonomía.
- Dominar la capacidad de comunicación entre diferentes mundos, saber tratar diferentes valores, diferentes conceptos, diferentes situaciones comunicativas para poder buscar caminos comunes de comprensión.
- Saber activar los conceptos culturales propios para tomar conciencia de los condicionantes de nuestra propia comprensión cultural respecto a la comprensión de otras culturas desde el punto de vista de sus miembros.

Efectivamente, Bischof, Kessling y Krechel (2003) defienden el empleo de la literatura para mejorar la competencia intercultural puesto que estos textos se prestan a cambiar la perspectiva personal que tenemos del mundo a través de comparaciones con las otras culturas. Los docentes que utilizan con este fin textos literarios en la enseñanza confirmarán que, por medio de ellos, estos objetivos mencionados son realizables, ya que ofrecen imágenes, estímulos e historias como base para tareas en las cuales los alumnos tengan que elegir otra perspectiva distanciándose a fuerza de un punto de vista determinado, demostrando así que existen otras posibles perspectivas de la realidad. Las siguientes preguntas, por ejemplo, quieren instigar este proceso de autorreflexión y concienciación de la interculturalidad: ¿Cómo veo a los demás? ¿Cómo me ven los otros? ¿Cómo es la realidad desde el punto de vista del otro?

Los problemas crecientes de intolerancia e incompreensión de las costumbres de los demás, fomentados por la creciente presencia de alumnos inmigrantes en las aulas, hacen relevantes objetivos pedagógicos como la adquisición de destrezas relacionadas con la tolerancia y la eliminación de prejuicios. Son nuevos retos para la enseñanza de literatura.

Para una elección adecuada del texto, sigue diciéndonos Leibrandt, será útil conocer, mediante un cuestionario previo, las preferencias del alumno:

- Los temas que le interesan y los que rechazan de otras culturas.
- El conocimiento que tiene de otras culturas (dato importante para la comprensión adecuada del texto).
- La relación del texto con sus experiencias personales.

El comportamiento de los protagonistas de una determinada obra literaria no es solamente un espejo de los hábitos culturales del país sino que ofrece además diferentes puntos de partida para conectar con las experiencias y los recuerdos del lector. Si buscamos posibilidades de identificación, los alumnos encontrarán más fácilmente un acercamiento al país desconocido y un camino para reconocer que posiblemente los 'otros' no son tan diferentes como ellos piensan de antemano. Podrán reconocerse posiblemente en los protagonistas literarios dado que los modos de vida, los valores o modas se diferencian en las principales capitales, como Madrid y Berlín, menos de lo que ellos suponen. En este sentido, los medios audiovisuales y la literatura son un recurso muy útil para ofrecer un acceso a otros mundos más alejados del lugar del aprendizaje.

En cualquier etapa, pero sobre todo en la secundaria, los alumnos han de sentirse protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el profesor tiene que atender a sus inquietudes e intereses. Para potenciar la interculturalidad, por tanto, siempre será mejor ofrecerles un material didáctico que colme sus expectativas. Partiendo de sus experiencias y el punto de vista de su propia cultura, los alumnos aprenderán a contrastar la perspectiva de los protagonistas de una obra literaria en comparación con la suya propia con el fin de iniciar el aprendizaje intercultural. Un procedimiento metódico didáctico que abarca el proceso completo de lectura, puede ser subdividido, según la autora, en tres fases principales:

- Tareas de pre-lectura- Preparan el trabajo con el texto o un tema
- Tareas que acompañan la lectura
- Tareas de post-lectura- Proyectos que surgen a raíz de la lectura y comprensión del texto. Sirven de base para trabajar la escritura.

Es bueno que el alumno reaccione de forma emocional y subjetiva a las lecturas. Al fin y al cabo, este es uno de los propósitos de la literatura: despertar emociones y provocar la reflexión personal. En este sentido, propone las siguientes tareas para las fases antes, durante y después de la lectura a fin de estimular la capacidad asociativa y productiva de los alumnos:

1. Antes de leer: Estimular, despertar sentimientos controvertidos, buscar en los recuerdos de las propias experiencias, dejar brotar unas expectativas anteriores a la lectura.
2. Durante la lectura: Hay que trabajar, en primer lugar, la comprensión del texto. Posteriormente, las reacciones que provoca en el alumno. Para ello plantearemos una serie de preguntas: ¿Qué asociaciones personales te evoca el texto? ¿Qué imágenes, palabras, o frases te agradan especialmente? ¿Con qué te identificas más? ¿Qué puedes reconocer por tu propia experiencia, que se opone a tu visión del mundo o tus experiencias? ¿Qué conexiones puedes establecer con otros textos, películas, etc?

3. Tras la lectura: Didácticamente se atribuye un destacado valor a la fase posterior de lectura, ya que se desarrollan tareas de escritura para que el alumno dé continuidad al ejercicio de lectura. Entre las tareas que se pueden realizar tras la lectura figuran la escritura de un diario, la continuación de la historia leída, transformar el texto en un drama, cambiar el orden narrativo empezando por el final, etc. Indudablemente, estas tareas persiguen, aparte de experimentar con el lenguaje escrito y mejorar esta destreza, que el alumno se involucre por encima de la lectura del libro y el trabajo analítico del propio texto en la investigación de la cultura, de la historia y del lugar de la acción llegando a conocer así mejor la vida cotidiana de los habitantes del país cuyo idioma están aprendiendo.

2. REFLEXIONES FINALES

Como decíamos al principio, no partimos de cero. Afortunadamente contamos con documentos sólidos y motivos más que justificados para trabajar la educación literaria desde una perspectiva intercultural por las múltiples oportunidades que los textos literarios nos ofrecen. Pero no puede seguir dejándose al arbitrio de iniciativas individuales y de buena voluntad; es tiempo de consolidarlas, definitivamente y en equipo, en la labor docente de los centros. Sin duda, esto requiere una formación del profesorado, no sólo en las aulas universitarias, donde comienza a gestarse, sino también en la actualización constante a través de cursos, seminarios, congresos... organizados por entidades vinculadas a la educación.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2004). Multiculturalismo y plurilingüismo escolar. La formación inicial del profesorado de enseñanza obligatoria. *Artículos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 34, 87-97.
- Abril Villalba, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura: comprensión y producción de textos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Acquaroni, R. (2011). Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: la conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández. En *IV Congreso Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, 17-20 de abril de 2011.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. The University Chicago Press.
- Bombini, G. (1997). La enseñanza de la literatura puesta al día. *Versiones*, 7-8, 65-70.
- Brischof, M., Kerssling, V. y Krechel, R. (2009). *Uso de los textos literarios para la enseñanza de cultura y civilización*. Barcelona: SGEL.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia*. Madrid: Gedisa.
- Coelho, Elizabeth et al. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *Revista d'innovació educativa*, 7, 52-61.

- Colomer, T. (1999). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida*, 22, 2-19.
- Cruz Calvo, M. (2010). Leer literatura... Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Poligramas*, 32, 125-142.
- Francisco de Oliveira, M. (2010). Literatura y multiculturas en las clases de español como lengua extranjera en Brasil. *Revista Rascunhos Culturais*, 1, 47-53.
- Holland, N. (1968). *The dynamics of literary response*. New York: Oxford University Press.
- (1975). *Five readers reading*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Jordán, J.A. (1997). *Propuestas de educación intercultural para el profesorado*. Barcelona: CEAC.
- Larsen, D. y Long, M. (1995). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman Inc.
- Leibrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Lerner, I. (1996). *Función y revalorización de la lectura en clase de E/LE*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Molina-García, M.J. (2009). La comprensión lectora desde la perspectiva intercultural. En López Belmonte, J.L. (coord.). *Aulas interculturales. Vol. 1*, 195-205.
- Rico Martín, A. y Molina-García M.J. (2012). La educación intercultural en el área de Lengua Castellana y Literatura. En Alemany, I. Jiménez, M.A. y Sánchez, S. (coord.), *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: La Muralla.
- Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias metodológicas en aulas multiculturales. En Soriano Ayala, E. (coord.), *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.