



Universidad de Valladolid

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
2018-2019
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

"Integración social: la enseñanza de las lenguas
extranjeras a través de la lectura con un enfoque
intercultural"

Fernando González Martín

[Vº Bº del tutor y fecha]

Tutora: Marina Gutiérrez Casado

Valladolid 2018/2019

RESUMEN

Tradicionalmente, se ha mantenido a la literatura en un segundo plano dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. El inglés no es una excepción; en los centros escolares la aportación literaria es escasa o, en algunos casos, inexistente. El objetivo de este estudio es introducir a los alumnos totalmente dentro del ámbito literario y, además, emplear textos literarios que traten sobre temas comprometidos socialmente, como son el racismo, la exclusión social o la diversidad cultural. Esta relación entre la literatura y la interculturalidad ha demostrado ser muy estrecha a lo largo de la historia, siendo la literatura el motor para transmitir sentimientos, experiencias o ideas con el fin de crear una conciencia fraternal e universal, y así, perdurar en la memoria de los hombres. Por lo tanto, si los alumnos son educados en valores humanos, el futuro se anticipa sin barreras socio-culturales, en el que la diversidad cultural impulse un mundo mejor.

Palabras clave: Literatura, Interculturalidad, Enseñanza, Inglés, Educación, Diversidad cultural, Comprensión lectora

ABSTRACT

Traditionally, literature has been kept on the back burner of foreign language teaching. By the way, English is not an exception; literary contribution in schools is scarce or, in some cases, non-existent. The aim of this study is to introduce students entirely into the literary realm and, in addition, to use literary texts dealing with socially compromised subjects such as racism, social exclusion or cultural diversity. This relationship between literature and interculturality has been proved to be very close throughout history, with literature being the motor for transmitting feelings, experiences or ideas in order to create a fraternal and universal consciousness, and thus endure in the memory of men. Therefore, if students are educated in human values, the future foresees without any socio-cultural barrier, in which cultural diversity prompts a better world.

Keywords: Literature, Interculturality, Teaching, English, Education, Cultural diversity, Reading comprehension

ÍNDICE

1. PREFACIO	7
2. INTRODUCCIÓN	9
3. MARCO TEÓRICO: LA DIVERSIDAD CULTURAL REFLEJADA EN LA LITERATURA COMO RECURSO DENTRO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	11
3.1. Las destrezas comunicativas de la lengua	11
3.2. La comprensión escrita y su relevancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras	14
3.2.1 La comprensión lectora: estrategias de aprendizaje y tipos de lectura	15
3.3. El <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i>	18
3.4. La dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	22
3.4.1. La interculturalidad y la literatura	28
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA DE INGLÉS: DISEÑO DE UNA SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA	31
4.1. Contextualización y justificación para la propuesta de intervención	31
4.2. Materiales	35
4.3. Competencias a desarrollar en el estudiante	37
4.4. Contenidos	38
4.5. Criterios de evaluación	39
4.6. Estándares de aprendizaje	41
4.7. Foco intercultural	42
4.8. Desarrollo de las sesiones	44
5. CONCLUSIONES	51
6. BIBLIOGRAFÍA	55
7. ANEXOS	57

1. PREFACIO

El presente trabajo, titulado "Integración social: la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de la lectura con un enfoque intercultural" se presenta para la obtención del título de Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la mención de Lenguas Extranjeras (Inglés). Entre otras, pretendo demostrar que he adquirido las diversas competencias.

En primer lugar, atendiendo a las COMPETENCIAS GENERALES del máster, me he centrado especialmente en la número 2 y 3:

G.2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

G.3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

Otra de las competencias clave dentro del trabajo es la número 5:

G.5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

Dentro de las COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL MÓDULO GENÉRICO, nos hemos centrado especialmente en la número 3 dentro de la asignatura *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*:

E.G.3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.

En cuanto a las COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL MÓDULO ESPECÍFICO de Lenguas Extranjeras (Inglés), se hace referencia a las que más se ajustan a dicho trabajo. Estas competencias son la número 1, 8 y 9:

E.E.1. Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.

E.E.8. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.

E.E.9. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.

2. INTRODUCCIÓN

La presente tesis busca incluir y trabajar la literatura dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras aportando un enfoque intercultural que favorezca el fomento y desarrollo, en el caso de que no sea la creación, de una personalidad en el estudiante rica en valores humanos, tales como predicar y cumplir con el respeto a gente de otras razas y culturas, de manera que no considere que ninguna raza esté por encima de otra y así, asegurar la defensa de los derechos humanos, la integración social y la negativa ante cualquier atisbo de exclusión social o aspecto racista en la sociedad. Para conseguir este cometido, la literatura se muestra como la herramienta más útil en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. A través de la literatura, gran cantidad de escritores se han posicionado en contra del racismo y han tratado de proteger y preservar unos ideales, anhelando un futuro sin desequilibrios socioeconómicos ni culturales lamentablemente justificados por el color de piel, cultura o religión. Dentro de este grupo de escritores, muchos de ellos han escrito en inglés, como Ralph Ellison o Nelle Harper Lee, y por ello, sus textos literarios son utilizados en este trabajo como recursos en las clases de inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, este hecho supone una gran ventaja para las dos partes involucradas en este proceso: el profesor y el alumno. El profesor porque cuenta con una fuente casi inagotable de textos literarios y el alumno, además, porque puede crecer humanamente tomando estos textos literarios como referencia. Por consiguiente, los objetivos que se buscan en este trabajo son, aparte de que amplíen sus conocimientos y aptitudes lingüísticas en inglés junto al desarrollo de las destrezas comunicativas, que los alumnos consigan involucrarse en un ambiente cultural y literario íntegramente, y, por ende, sean capaces de apreciar y aprender los valores previamente mencionados tomando como referencia la literatura.

Para lograr estos objetivos, la estructura que sigue el trabajo para presentar esta tesis es sencilla y escalonada. En primer lugar, se puede apreciar el desarrollo del marco teórico que sirve como base para la posterior propuesta de intervención. En dicha propuesta, se plantea una secuenciación didáctica con diferentes actividades planeadas para introducir la interculturalidad por medio de la literatura en el aula junto con los materiales, en este caso textos literarios, que consideramos más apropiados para la asimilación de los valores humanos mencionados al principio de la introducción, entre otros. Por último, nos encontramos con un conjunto de conclusiones y valoraciones personales que recogen y sintetizan las reflexiones que se van sucediendo a lo largo del

trabajo, siempre desde un punto de vista íntegro y moral, abogando por la férrea defensa de los derechos humanos.

3. MARCO TEÓRICO: LA DIVERSIDAD CULTURAL REFLEJADA EN LA LITERATURA COMO RECURSO DENTRO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

3.1. Las destrezas comunicativas de la lengua

"Nos podemos malentender usando la misma lengua y podemos comunicarnos usando lenguas distintas. Todo depende de si existe o no un proyecto de entendimiento que vaya más allá del lenguaje". (José Antonio Marina. *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Anagrama. Barcelona, 1999).

El crecimiento imperante y desorbitado de la sociedad, aumentando en número de población y masa cada día y a su vez expandiendo la urbe y las infraestructuras, difuminando en muchos casos las fronteras entre países y creando lazos entre ellos ha provocado un vertiginoso e inevitable desarrollo de la comunicación, tanto nacional como internacional. A mayores, los diferentes conjuntos que han creado los países más desarrollados en el último siglo, como la Unión Europea, la OTAN o la ONU, junto con la expansión cultural a escala universal de la cultura literaria y cinematográfica supone, en los tiempos actuales, que la necesidad de aprender un segundo o tercer idioma es básica para comprender y expresarse dentro incluso del propio país. Como consecuencia, en las últimas décadas se ha implementado de manera obligatoria el estudio de mínimo una segunda lengua y, en muchos casos, esta lengua corresponde al inglés. En *Destrezas comunicativas en la Lengua Española*, Carmen Guillén Díaz (2000) recoge:

Docentes para quienes, en concreto la enseñanza y aprendizaje de la comunicación —de las destrezas comunicativas en términos curriculares—, constituye un importante reto en este momento, en el que el mundo que viven nuestros escolares está marcado por el aumento vertiginoso de las *situaciones de contacto*, es decir, que se encuentran ante las múltiples potencialidades que les ofrece la sociedad actual: una sociedad cognitiva —como la denomina el Comité de Educación del Consejo de Europa. Sociedad actual, caracterizada por la mundialización e inmediata circulación de la información.

Una sociedad que si bien es cierto ofrece esas múltiples potencialidades, exige también a los individuos una gran capacidad de adaptación, múltiples capacidades de comprensión, expresión, reconocimiento, apreciación, exploración, utilización, reflexión, tal y como reconocemos en los enunciados de los Objetivos Generales de la Etapa (p.9,10).

Por ende, es inevitable eludir estas *situaciones de contacto* y como consecuencia, la mejor manera de trabajar para que no sean un inconveniente es desde dentro de las aulas, es decir, formando a los alumnos en la etapa escolar para que sean capaces de solventar cualquier inconveniente comunicativo en el futuro. De este modo, Carmen Guillén Díaz (2000) afirma también:

Ante estas consideraciones, en y para el aula, somos conscientes de que los contenidos de este área curricular presentan una amplia problemática al ser la lengua, a la vez, objeto de aprendizaje y un valioso e ineludible instrumento de acceso a otros conocimientos, de inserción e integración social, de participación plena e implicación activa en la vida social, así como de selección y promoción en el mundo laboral; es decir, que nos encontramos ante contenidos que adquieren hoy más que nunca una funcionalidad.

Se trata de situar las destrezas comunicativas «en la sociedad», se trata de instrumentar debidamente a los alumnos dándoles las claves de una comprensión del entorno social, para su participación plena en la vida social. Se trata de «añadir» a los saberes escolares los compromisos sociales que les acompañan: la lengua debe ser abordada en sus comportamientos discursivos, junto a un sistema de referencia invisible e implícito que dé cuenta de la organización sociocultural del mundo. (p. 10)

Y es en este punto exacto donde se refiere al concepto más relevante, o al menos esencial en la enseñanza de lenguas, que es el de desarrollar la competencia comunicativa del alumno de forma eficiente. Asimismo, dentro de la competencia comunicativa, y tal y como se recoge en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, confluyen varias competencias: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Y estas, del mismo modo, se integran dentro de las competencias generales del individuo, entre las que destacaremos el *saber hacer*, la cual engloba las destrezas y habilidades: estas destrezas deben utilizarse siempre mediante un enfoque comunicativo y deben ser dominadas para comunicarse de forma eficaz en cualquier situación. De acuerdo con el Instituto Cervantes:

Con la expresión destrezas lingüísticas se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión

oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición.

En otras palabras, las destrezas comunicativas han sido tradicionalmente cuatro, hasta la reciente incorporación de la interacción oral: cinco en total. Aunque cabe destacar que ciertos autores, como se recoge en el *Marco común europeo de referencia* defienden la idea de que se puede incluir un concepto más dentro de las destrezas comunicativas: la mediación. Dentro del canal oral, la expresión oral se puede definir como la capacidad de producir textos orales; mientras que la comprensión oral como la capacidad y/o habilidad de comprender, decodificar e interpretar el mensaje que recibe del emisor. Por otro lado, en cuanto al canal escrito, la expresión escrita hace referencia a la producción escrita, y la comprensión escrita al entendimiento e interpretación también de textos escritos. Finalmente, la interacción oral mezcla ambos conceptos de receptor y emisor, y aúna tanto la comprensión como el hecho de expresarse.

Cabe mencionar que cada una de estas destrezas incluye una serie de microdestrezas dependientes de la habilidad o la destreza que se desarrolle. Sin embargo, no nos centraremos en esa idea puesto que no es significativa en cuanto al tema de este trabajo, pero sí nos centraremos en la correcta organización de su desarrollo dentro del aula para su perfecta adquisición. Causalmente, es necesario afirmar que las destrezas comunicativas no suelen aparecer aisladas sino integradas de múltiples maneras porque actúan conjuntamente con la finalidad de comunicar. Por consiguiente, utilizaremos como referencia a Pinilla Gómez (2004), quien afirma que existe una amplia gama de combinaciones entre las cuatro destrezas, excluyendo la mediación e interacción, sin necesidad de establecer un orden determinado, puesto que cada destreza puede ser tanto propulsora como efecto de cualquiera de las otras (p.882).

Finalmente, esta reseña, a modo de introducción general, crea el ambiente perfecto para continuar con la idea general del trabajo. Resumiendo brevemente el texto anterior, y a modo de justificación con respecto a la idea que será desarrollada en adelante, hay que tener siempre en cuenta que la enseñanza en lenguas extranjeras comprende la integración de todas las destrezas comunicativas al mismo tiempo, lo que sería la manera idónea, pero en este caso solo nos vamos a centrar en la comprensión escrita. El siguiente paso, entonces, y una vez estructuradas y claramente definidas las destrezas comunicativas, consiste en centrarse en la destreza comunicativa que realmente concreta

esta tesis, como hemos detallado anteriormente: la comprensión escrita o *reading*, ya que se trabaja con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso el inglés. Aunque la idea principal del trabajo se centre únicamente en una sola destreza, puesto que nuestra intención es trabajar con textos escritos, principalmente literaria, la consecuencia de situar esta destreza dentro de un contexto comunicativo para iluminar el camino del lector es condición sine qua non.

3.2. La comprensión escrita y su relevancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras

¡Libros!, ¡libros! He aquí una palabra mágica que equivale a decir: “amor, amor”, y que debían los pueblos pedir como piden pan o como anhelan la lluvia para sus sementeras. Cuando el insigne escritor ruso, Fiódor Dostoyevski, padre de la Revolución rusa mucho más que Lenin, estaba prisionero en la Siberia, alejado del mundo, entre cuatro paredes y cercado por desoladas llanuras de nieve infinita, pedía socorro en carta a su lejana familia, sólo decía: “¡Enviadme libros, libros, muchos libros para que mi alma no muera!”. Tenía frío y no pedía fuego, tenía terrible sed y no pedía agua, pedía libros, es decir horizontes, es decir escaleras para subir a la cumbre del espíritu y del corazón. Porque la agonía física, biológica, natural, de un cuerpo por hambre, sed o frío, dura poco, muy poco, pero la agonía del alma insatisfecha dura toda la vida.

Este extracto del discurso de Federico García Lorca en la inauguración de la biblioteca de su pueblo natal, Fuente Vaqueros (Granada), en septiembre del año 1931, representa fielmente lo que es la lectura para el alma y la razón del ser humano.

Leer es más allá que comprender. Leer consiste en mimetizarse con el autor, el período y la culta a la que pertenece, interpretar el texto, crear una simbiosis entre él y tu pensamiento que trasciende lo material: es un acto completamente subjetivo y no atiende a ninguna ciencia. La comprensión lectora por lo tanto abarca varios aspectos: lingüísticos, sociológicos o personales entre otros. Utilizando de nuevo como referencia al Instituto Cervantes, en su *Diccionario de términos clave de ELE* recoge la comprensión lectora como:

Una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto,

desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc. Es, ciertamente, una destreza tan activa como la expresión escrita.

La comprensión lectora además va más allá, es una destreza interactiva, un diálogo entre el lector, el autor y el texto, no es estática, y por esa razón también es un acto de unión, de conexión; crea un vínculo entre nuestro conocimiento previo con el nuevo que estamos adquiriendo. La inclusión, potenciación y aprendizaje de la comprensión lectora en el aula presenta varios matices. En primer lugar, es importante que los alumnos tengan siempre presente la funcionalidad de la lectura. Esta característica tiene un carácter menos metodológico que el resto, pero es vital. La motivación, el interés y el ánimo por leer y descubrir no pueden ser cuestionables dentro del aula; por ello, hay que recalcar la importancia de enseñar correctamente a leer, y las ventajas lingüísticas, académicas y personales que posee. Los alumnos deben comprender los propósitos de la lectura y aportar sus propios intereses y motivaciones, dirimir las ideas principales de las secundarias, etc. En resumen, a partir del vínculo texto-alumno, trabajar todas las estrategias necesarias para la comprensión del texto.

3.2.1 La comprensión lectora: estrategias de aprendizaje y tipos de lectura

Antes de iniciar la tarea de comprensión escrita en el aula, el profesor debe haber elegido adecuadamente los materiales y las tareas a realizar, así como ayudar en la medida de lo posible a los alumnos durante el acto de comprensión lectora. Otro matiz relevante es el de las estrategias de comprensión lectora, mencionadas con anterioridad. Enfatizar en ellas dentro del aula supone una tarea difícil, pero, si se hace de forma correcta, será sin duda un éxito. Según Trabasso & Bouchard (2002), las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual. Entre las estrategias de comprensión lectora más frecuentes y útiles nos encontramos: control de la comprensión, *metacognición* o pensar sobre el pensamiento, elaboración de organizadores gráficos, reconocer la estructura de la historia y resumir. Igualmente, existen muchas más estrategias independientes entre sí que pueden

definirse como cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas o contextuales, y todas ellas hacen referencia a habilidades adquiridas para la consecución de una meta u objetivo.

Por otro lado, se debe tener en cuenta cuáles son los diferentes tipos de lectura y cómo se desarrolla la comprensión lectora en el aula. Atendiendo al propósito de la lectura y el método que se utiliza para ello, parafraseando el *Diccionario de términos clave de ELE*, el tipo de lectura puede clasificarse mayoritariamente en cinco: lectura globalizada (*skimming*), lectura focalizada (*scanning*), lectura extensiva, lectura intensiva y, por último, lectura crítica. La lectura globalizada o *skimming* consiste en leer un texto a grandes rasgos, por encima, sin detenerse en detalle a captar información: es simplemente dedicarse a captar la esencia del texto. Mediante la lectura focalizada o *scanning* se pretende buscar un aspecto concreto, sin atender al resto de la información. En tercer lugar, la lectura extensiva hace hincapié en leer largos textos, tratando de comprender toda la información, y por su parte, la lectura intensiva consiste en leer textos para extraer información específica. La lectura crítica, en último lugar, busca leer un texto con la intención de analizarlo formal y críticamente, analizando la calidad literaria, etc.

Con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras, la lectura focalizada y la lectura intensiva son las prácticas más frecuentes. Las razones son que los *readings* o textos que se ven en el aula tienen una longitud muy escasa, aglutinando demasiada información relevante para la realización de la actividad. En este caso, los alumnos tienen a buscar exactamente lo que la actividad reclama, sin escatimar tiempo en el resto del texto. Independientemente el texto que sea, la actitud de los alumnos es acabar la tarea, no suelen prestar atención en detalles externos ni apreciar la calidad artística del texto. Cabe mencionar que la mayoría de los textos carecen de valor, puesto que no son literarios e incluso no despiertan interés en el alumno. La consecuencia más clara entonces es que los alumnos van directamente a la solución de las preguntas, prestan detalle únicamente en buscar la palabra clave o la frase que incluya lo que el ejercicio reclama, y, por ende, los tipos de lectura que mejor se ajustan a esta práctica son la lectura intensiva y la lectura focalizada. La lectura extensiva es, salvo excepciones, rara de ver en la enseñanza de lenguas extranjeras por dos razones principalmente: suele ser más común en la lengua materna porque se domina por completo la lengua mientras que en una lengua extranjera resulta más complicado, y en el aula no se fomenta la lectura de grandes textos. Lo mismo pasa con la lectura crítica, donde pueden aparecer

problemas de comprensión, ya sea de forma o contenido, y en cuanto a la lectura globalizada o *skimming* puede resultar ineficaz en el aula; lo que se necesita es una lectura más particular, concreta, no a grandes rasgos para captar la esencia. Esto es debido a que tras un *reading* las actividades más repetidas son las de definir una palabra situándola en el contexto, contestar preguntas de manera casi literal o rellenar huecos.

Una reformulación de aplicación de la comprensión lectora en la enseñanza de lenguas extranjeras se postula como necesaria. Varios profesionales han desarrollado sus tesis e ideas con respecto a este tema, entre las que destacamos los principios que proponen F. Grellet (1981) y R. Williams (1986) para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula:

1. Tomar el párrafo o el texto (no la frase) como unidad de trabajo.
2. Usar textos auténticos, en la medida de lo posible.
3. El texto debe ser interesante para el aprendiente y, a ser posible, también para el profesor, ya que así se aumenta la motivación.
4. Partir de la comprensión global e ir avanzando hacia los pormenores, lo que ayuda a desarrollar la comprensión de la organización del texto, así como la capacidad de anticipar, inferir, etc.
5. La labor en el aula debe ser un reflejo de la naturaleza de la lectura real: con un propósito determinado e interactiva, es decir, reconstruyendo el mensaje del autor.
6. En la clase de lectura la actividad fundamental debe ser la lectura de unos textos determinados, no escuchar al profesor, ni hablar sobre el texto.
7. Las actividades deben ser flexibles y variadas; la variedad fomenta la motivación.
8. La lectura intensiva debe compaginarse con la lectura extensiva, adaptada al nivel del aprendiente.
9. La función del profesor no es tanto explicar el texto y dar información, como organizar y asesorar.
10. Explicarles a unos alumnos el significado de un texto no equivale a desarrollar su comprensión lectora; para esto es preciso ayudarles a desarrollar las estrategias cognitivas que les permitan reconstruir el mensaje original del autor, interpretarlo y valorarlo. Por ejemplo, antes de leer una factura, un lector competente identifica el tipo de texto y activa unos esquemas de conocimiento relativos a la organización e información que caracteriza el texto en cuestión: NIF de la empresa y del cliente, lista de artículos, precios, importe total, fecha, sello de la empresa, etc.
11. Integrar la comprensión lectora con las demás destrezas.

No obstante, por el momento son solo propuestas. Actualmente se está dando mucho valor al crecimiento de las destrezas comunicativas en el aula y estas ideas parecen

lógicas, revitalizantes, ya que la formación académica siempre está en continuo cambio, e integradoras, porque ofrece dejar de lado un enfoque estático y monótono a favor de uno más funcional y dinámico en el que intervengan todas las partes involucradas en el proceso de lectura, comprensión e interpretación.

Por lo tanto, la comprensión lectora compone una destreza comunicativa fundamental en el desarrollo del alumno, la cual le servirá tanto para el aula como para la vida real. Como hemos visto antes, las destrezas comunicativas no son excluyentes de la vida real, y tras la etapa de formación, son imprescindibles en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Empleando el término formal, las destrezas comunicativas fomentan la mejora de la competencia comunicativa del ser humano, la cual se puede definir como la capacidad que tiene una persona para comportarse eficaz y adecuadamente dentro de una determinada comunidad de habla, respetando las reglas tanto de la gramática como de otros niveles de la descripción lingüística, así como las del uso de la lengua o las relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que se da la comunicación (*Diccionario de términos clave de ELE*). La comprensión lectora, entonces se postula como fundamental en dicho desarrollo humano. Mediante el correcto aprendizaje o adquisición y uso, la comprensión lectora implica la utilización de la gramática, semántica, léxico, pragmática... e incluso, como veremos en el presente trabajo, de elementos interculturales y de integración social.

3.3. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

Para el presente estudio, uno de los estudios más significativos y que utilizaremos como referencia indiscutible será el *Marco común europeo de referencia* (MCER, o CEFR en inglés). Para definirlo de forma breve y efectiva, utilizaremos en primer lugar la definición que ofrece el Centro Virtual Cervantes: “El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* es, pues, un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.” Además, el propio MCER (2002) incluye también concretamente un resumen denso y conciso; entre ello destacaremos sus características principales:

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes,

manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (p. 1)

Resumiendo, el *Marco común europeo de referencia* es un estándar europeo utilizado para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua, es decir; define la competencia lingüística. La versión prevalente fue lanzada en 2002 y elaborada por el Consejo de Europa.

El *Marco común europeo de referencia* establece una escala de seis niveles delimitados en función del control que los alumnos tienen sobre las cinco destrezas lingüísticas. Estos niveles delimitan la organización del aprendizaje de lenguas y homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas. La división de los seis niveles se agrupa en tres bloques que responden a una división más clásica de nivel básico, intermedio y avanzado. El nivel básico (A) se divide en A1 (acceso) y A2 (plataforma), el nivel intermedio (B) en B1 (intermedio) y B2 (intermedio alto), y el nivel avanzado (C) en C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría).

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

6

Tabla 1 mostrando los niveles comunes de referencia, tomada del MCER (p. 26)

Puesto que este trabajo está organizado alrededor de la enseñanza de lenguas extranjeras, y en especial el inglés, a continuación mostraremos la tabla de titulaciones y pruebas en el MCER para Cambridge como ejemplo:

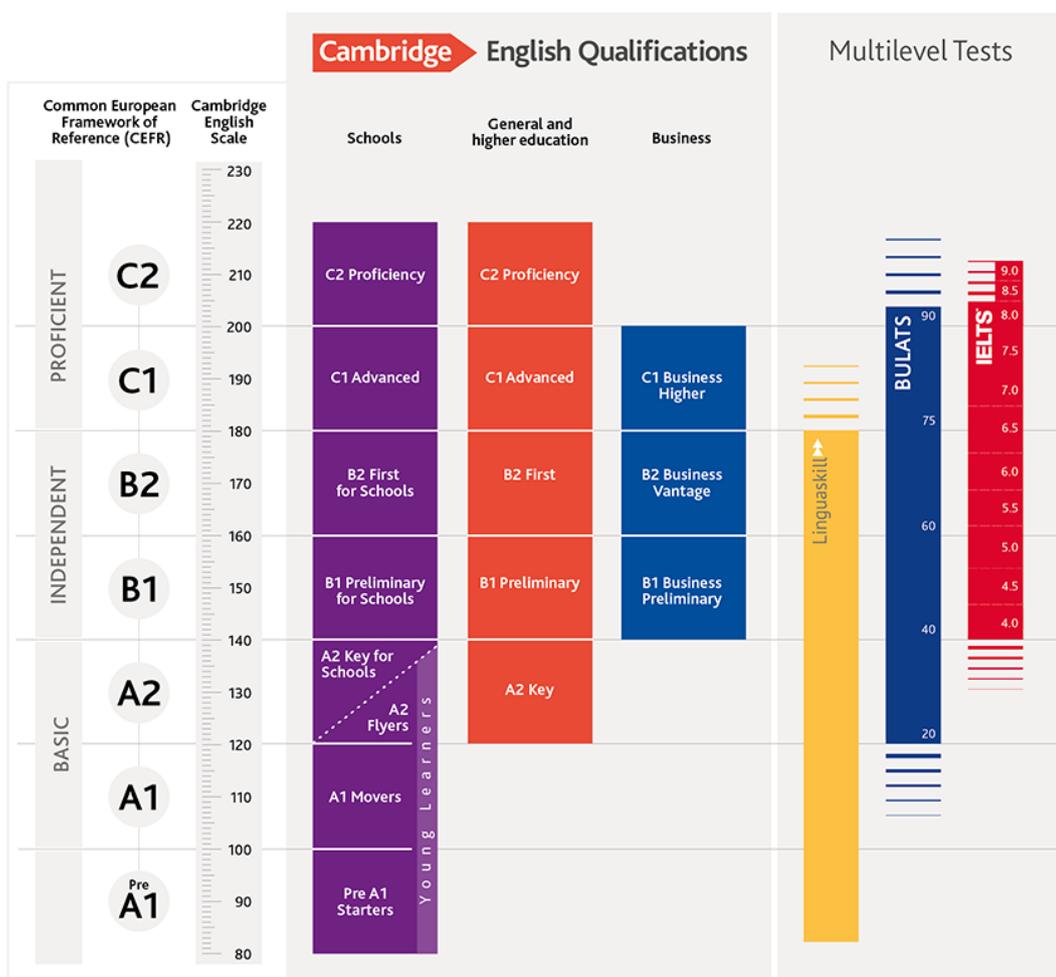


Tabla 2 de titulaciones y pruebas en el MCER para Cambridge

En último lugar, es necesario mencionar otro aspecto del MCER sobre el que se articulará el trabajo desde este punto en adelante: la dimensión intercultural. Dentro de las destrezas y habilidades (saber hacer), observamos las destrezas y habilidades interculturales, las cuales incluyen: la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y extranjera; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; y por último, la capacidad de superar relaciones caracterizadas por los estereotipos (p. 102).

Sobre estas premisas podemos cimentar el resto del trabajo, el cual, como indica el título, promueve la integración social o, cesar con la exclusión social, a través de la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras utilizando un enfoque intercultural. Como resultado, la aplicación del MCER tiene un valor serio e instructivo. Es más, después de las destrezas y habilidades culturales, el MCER (2002) recoge las determinaciones o resoluciones que tendrán los alumnos que lo utilicen:

- Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.
- Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural. (p. 103)

Queda demostrado entonces por qué es tan importante el MCER y por qué lo utilizaremos como referencia en el ámbito didáctico y humano. Mediante su aplicación sabremos en qué nivel agrupamos a los alumnos, qué destrezas y conocimientos aplicar y los contenidos que enseñar para un perfecto aprendizaje, particularmente en valores, lo que al fin y al cabo es el objetivo que establece nuestra tesis.

3.4. La dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

En la enseñanza de lenguas extranjeras no existe ningún momento para el aislamiento u ostracismo intercultural. Esto significa, en otras palabras, que durante el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras tiene lugar a la vez otro proceso de encuentro intercultural entre las dos culturas involucradas, la de origen a la que pertenecen los alumnos, y la de destino, en la cual el docente debe crear y mantener un ambiente óptimo para la adquisición y desarrollo de las destrezas interculturales. Únicamente en esta situación el alumno se siente cómodo para el aprendizaje de otra cultura distinta a la suya, la cual además se ve reforzada como consecuencia de que los alumnos necesitan de su propia experiencia para entrar en contacto con otra cultura nueva. De esta manera se crea una mayor concienciación de la cultura de origen. Es así como este proceso resulta beneficioso para el estudio y uso de la lengua también: como hemos visto antes, en la enseñanza de idiomas se produce un encuentro intercultural

entre contenidos, conceptos y valores. No obstante, el punto clave lo dictamina el enfoque cultural. De acuerdo con Cecilia Silva, la situación a tener en cuenta es el encuentro de la cultura del docente y de los estudiantes. El enfoque intercultural, dentro del estudio de lenguas extranjeras, aporta al alumno herramientas que facilitan el trabajo con diferentes culturas, incluyendo la propia. Estas herramientas, además de ser de comparación, análisis o reflexión, también consisten en actividades que orienten al alumno a emplear elementos culturales como instrumentos para la práctica de la lengua en estudio (p. 831).

A mayores, la misma autora recoge los objetivos fundamentales y universales de la educación intercultural, la cual se propone como objetivo ayudar a los alumnos en varios aspectos, como comprender que todos tenemos comportamientos condicionados culturalmente por el lugar de nacimiento y de residencia, y que tienen influencia sobre el modo como la gente habla y se comporta; también en desarrollar las destrezas necesarias para localizar y organizar información sobre la cultura en estudio; y en último lugar, en estimular la curiosidad intelectual sobre la cultura en estudio y desarrollar empatía hacia su gente (p. 831).

Pero centrémonos en el término intercultural y sus implicaciones. Para poder trabajar con el término *interculturalidad*, primero es necesario distinguirlo de otros conceptos como la *pluriculturalidad*, ya que estos términos están relacionados con las diversas culturas que existen en el mundo, aunque difieran en el significado. Mientras que *interculturalidad* significa, de mano de Julián Pérez Porto y Ana Gardey (2008):

La interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos. Cabe destacar que este tipo de relaciones interculturales supone el respeto hacia la diversidad; aunque es inevitable el desarrollo de conflictos, éstos se resuelven a través del respeto, el diálogo y la concertación.

La *pluriculturalidad*, citando de nuevo a los mismos autores en *Definición.de* (2012), se define como:

Pluriculturalidad es un término que no aparece en el diccionario desarrollado por la Real Academia Española (RAE). Si se encuentra, en cambio, un concepto que funciona como su sinónimo: multicultural. Estos adjetivos se refieren a aquello que

se caracteriza por albergar o reflejar varias culturas. Por lo general, la noción de pluricultural se aplica sobre aquellos territorios en los que conviven diferentes tradiciones culturales, desarrolladas por varias etnias o grupos poblacionales. (...) El pluriculturalismo puede considerarse, en sí mismo, como un valor. La convivencia entre múltiples culturas implica una pluralidad de conocimientos y tradiciones que enriquece a una nación. Sin embargo, si dicha convivencia no es pacífica ni se desarrolla en armonía, el concepto puede pasar a implicar algo negativo. Para que lo pluricultural sea positivo, todas las culturas en cuestión deben ser respetadas, sin que unas se impongan sobre otras. De este modo, las diferentes tradiciones pueden coexistir y los integrantes de cada cultura pueden disfrutar de sus derechos.

Dentro del concepto de *pluriculturalidad*, debemos citar también al *MCER* (2002) refiriéndose a los desequilibrios y variaciones que generalmente presentan la competencia plurilingüe y la pluriculturalidad, puesto que en algunos casos resultan tangibles dentro de las enseñanzas de lenguas extranjeras y dificultan el desarrollo intercultural:

- Los alumnos, generalmente, consiguen un mayor dominio en una lengua que en las demás.
- El perfil de competencias en una lengua es diferente del de otras (por ejemplo: una excelente competencia de expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita sólo en una de ellas).
- El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina).

Estos desequilibrios son totalmente normales. Si el concepto de plurilingüismo y de pluriculturalismo se amplía para tener en cuenta la situación de todos los que en su lengua y cultura nativas están expuestos a distintos dialectos y a la variedad cultural inherente a toda sociedad compleja, queda claro que, también en estos casos, los desequilibrios (o, si se prefiere, diferentes tipos de equilibrio) son la norma.

Este desequilibrio está también ligado al carácter variable de las competencias plurilingüe y pluricultural. Aunque la visión tradicional de la competencia comunicativa «monolingüe» de la «lengua materna» sugiere que ésta queda establecida rápidamente, la competencia plurilingüe y pluricultural presenta un perfil transitorio y una configuración cambiante. Dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones

del individuo en cuestión, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. Esto no implica, de ningún modo, inestabilidad, incertidumbre o falta de equilibrio por parte de la persona en cuestión, sino que más bien contribuye, en la mayoría de los casos, a la mejora de la consciencia de identidad. (p. 131)

Por lo tanto, podemos definir la interculturalidad como la situación de interacción donde participa el individuo e intenta experimentar las diferentes culturas que hay en el mundo; mientras que la pluriculturalidad hace alusión a la experiencia lingüística que se experimenta en el entorno o entornos culturales de la lengua.

Una vez expuestos los conceptos básicos dentro de la idea de dimensión cultural, el siguiente paso es delimitar la relación entre cultura y lengua con el fin de llegar al diálogo intercultural. Para ello, el *Libro blanco sobre el diálogo intercultural* elaborado por el Consejo de Europa es el referente y máximo exponente de la dimensión intercultural desde un punto de vista teórico. Fue publicado en 2008 y aparece para defender e impulsar el respeto por los Derechos Humanos, así como promover que todos los habitantes del planeta muestren respeto mutuo entre ellos. Además, se apuesta por un enfoque intercultural que sirva como modelo para la diversidad cultural. Los valores universales para el diálogo intercultural son esenciales para ello. Según el Consejo de Europa (2008), el diálogo intercultural se concibe como un intercambio de opiniones de carácter abierto y respetuoso entre personas y grupos con diferentes orígenes étnicos, culturales, lingüísticos, así como tradiciones, basado en un espíritu de entendimiento y respeto mutuo; dentro del diálogo intercultural, la libertad de expresarse y la voluntad y la facultad de escuchar opiniones de los demás también son dos factores indispensables (p.22).

Al mismo tiempo, el Consejo de Europa (2008) recoge que no existe ninguna cultura dominante o, por el contrario, subyugada, ni culturas mejores o peores que otras. Defiende la igualdad y el respeto entre las diversas culturas como factores indispensables para dicho diálogo, y la necesidad de avanzar social y moralmente para evitar tensiones que puedan surgir dentro del ámbito cultural. Aplicando estos conceptos al aula, Byram (2002) expone la necesidad de trabajar la dimensión cultural en el aula a través del diálogo intercultural, como podemos apreciar en la siguiente cita:

When two people talk to each other, they do not just speak to the other to exchange information, they also see the other as an individual and as someone who belongs to

a specific social group. (...) In contrast the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction. (p.9)

Además, Byram (2013) parafraseando las palabras de Gardner y Lambert (1972) presenta que estos dos autores sostenían que el aprendizaje de los estudiantes de una lengua extranjera era más exitoso cuando éstos se sentían identificados con los hablantes nativos de la lengua que estaban estudiando.

En contraprestación, podemos encontrarnos con otros factores, ajenos a la diferencia de lenguas, que perjudican la integración social. Estos factores atienden en la mayoría de los casos a la relación del individuo con el poder y la política, como pueden ser la pobreza y marginación. Si a los factores socio-económicos le sumas un discurso racista, xenófobo y fundamentado en el odio, por supuesto rechazando el diálogo, la idea de diversidad cultural e interculturalidad sufre. La respuesta es fomentar, en cualquier caso, el diálogo intercultural tanto en las barreras físicas como personales. No obstante, la lengua no deja de ser un inconveniente para el diálogo intercultural siempre que sea diferente de la lengua materna. Por esta razón, es preciso que aquellos que lleguen a un país nuevo donde la lengua materna sea diferente a la suya comiencen a adquirir o aprender el idioma cuanto antes. Paricio (2004), por su parte, sostiene que “[L]a lengua no sólo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. (...) todo intercambio comunicativo lleva aparejada una dimensión cultural” (p.4). El hecho de que lengua y cultura estén estrechamente ligadas nos lleva a preguntarnos cuáles son los mejores métodos para enseñar una lengua sin dejar de lado la parte cultural. Paricio (2004) basándose en los estudios realizados por Byram (1997) y Kramsch (2001) ha recogido que se debe apostar para la enseñanza de lenguas extranjeras por un docente intercultural que sea capaz de enseñar las destrezas orales sin dejar de lado lo puramente cultural. Esto provoca que el alumnado sea capaz de formar su identidad alternando lengua y cultura (p.5). Pero la clave en este asunto es encontrar lo que se busca en la dimensión cultural para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Siguiendo lo

propuesto por Byram y Risager (1999, p.58) y recogido por Paricio (2004) encontramos lo siguiente:

[L]a dimensión cultural se refiere a: 1) aquel aspecto de la competencia comunicativa que pone a la persona que aprende en contacto con el mundo cultural de un grupo particular de hablantes nativos; y 2) la capacidad de reflexionar, de analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación. En consonancia con estos dos elementos, el papel de la persona que aprende es el de un mediador entre culturas y es la mediación la que permite una comunicación efectiva. El tercer elemento que aludíamos, relativo a la enseñanza, tiene que ver también con la mediación, pero podría llamarse la “profesionalización” de la mediación, ya que apela a la capacidad y responsabilidad del profesorado de lenguas de ayudar a quienes aprenden a comprender a los otros y la alteridad como base para la adquisición de una competencia comunicativa y cultural. El profesorado es, por consiguiente, un mediador profesional entre quienes aprenden y las lenguas y culturas extranjeras (p.6).

El Consejo de Europa (2008), por su parte, propuso lo siguiente:

El concepto de diálogo intercultural puede contribuir a superar los estereotipos y yuxtaposiciones estériles que pueden derivarse de esta visión del mundo, ya que subraya que, en un entorno mundial, caracterizado por las migraciones, por la creciente interdependencia y por el fácil acceso a los medios de difusión internacionales y a los nuevos servicios de comunicación como Internet, las identidades culturales son cada vez más complejas, coinciden en parte y combinan elementos de muy diversas fuentes. Imbuir las relaciones internacionales del espíritu de diálogo intercultural permite responder eficazmente a esta nueva situación. El diálogo intercultural puede contribuir así a evitar y resolver los conflictos, y favorecer la reconciliación y la reconstrucción de la confianza social (pp. 41-42).

En resumen, la intención es que el alumnado, mediante este diálogo intercultural y junto con la ayuda del profesor, sea capaz de ver y valorar las consecuencias negativas de la discriminación, xenofobia e intolerancia tanto a nivel personal y humano como a nivel global.

3.4.1. La interculturalidad y la literatura

Como hemos visto en el apartado anterior, es necesario trabajar la interculturalidad en el aula y acercar a los alumnos hacia la diversidad social, humana y cultural para estrechar vínculos afectivos con gente de otras razas y culturas también desde un punto de vista académico y cultural. Para ello, en este caso la comprensión escrita también se consolida como un factor a tener más que presente. La literatura es un elemento común para todas las culturas. Ya sea a través del canal oral o escrito, no existe ninguna comunidad en la que la literatura no haya tenido o tenga un papel fundamental dentro de la cultura. Por ejemplo, citando autores afroamericanos que traten el tema del racismo, discriminación o la esclavitud, podemos encontrarnos un amplio abanico de creaciones artísticas desde las primeras publicaciones de Olaudah Equiano en el siglo XVIII hasta Toni Morrison en la actualidad. La literatura es, abstractamente, un medio para transmitir no solo la propia construcción de la realidad creada por el autor, sino también valores y obligaciones para con la humanidad. Además, “todos están de acuerdo en considerar el texto literario como un laboratorio de idiomas real y como un espacio donde se desarrolla la interculturalidad privilegiada” (Cuq y Gruca, 2005: 413).

Aplicando este enfoque intercultural en el aula, podemos concebir el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras como una fuente de conocimientos socio-culturales, lingüísticos, e igualmente de valores: a través del texto adecuado, la literatura aporta enseñanzas en valores como el respeto, humildad, dedicación, integración social y rechazo a la exclusión social y al racismo. Isabella Leibbrandt, muy acertadamente, señala en su tesis *El aprendizaje intercultural a través de la literatura* (2006):

En la enseñanza de segundos idiomas donde la necesidad de un enfoque intercultural se hace especialmente evidente el contacto con los textos literarios ofrece una de las limitadas oportunidades de impulsar el contacto con el país, el idioma y la cultura. Podemos considerar, sin duda, la literatura un valioso sustituto para la falta de encuentros directos interpersonales que, por supuesto, serían la forma ideal para conocerse unos a otros. Así, 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.

Dentro de este ámbito, la literatura favorece a promover un diálogo crítico que cuestione las relaciones de desigualdad, e incide en las estructuras generadoras de vulneraciones de derechos.

La literatura es un soporte privilegiado de la formación humanista desde la apertura en todas las dimensiones del ser humano (la historia, la cultura, la imaginación, etc.). De esta manera, la literatura ayuda a desarrollar y enriquecer la personalidad de los lectores. La necesidad de la transmisión literaria como un lugar de memoria y de lenguaje radica en el hecho de que también es un conocimiento. (Cervera, 2009: 46).

De acuerdo con Mebarka Bedarnia (s.f.), hay tres modelos principales de la enseñanza del texto literario: el modelo cultural, el modelo de lenguaje, y el modelo de desarrollo personal. Centrándonos en el primer modelo, a consecuencia de este carácter integrador, y a la vez socialmente comprometido y combativo, la utilización de literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque intercultural genera un mayor crecimiento académico y humano en los estudiantes. Los textos literarios, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, ofrecen muchas oportunidades de motivar al alumno mediante todo tipo de conocimientos o temas. El amplio abanico de posibilidades que abraza la literatura (amorosa, negra, policíaca...) sobre temas aún más generales como son la historia, cultura o la actualidad retratados en prosa, verso o mediante el arte dramático, fomenta un acercamiento del lector hacia la cultura de destino. De esta manera, el aproximamiento se convierte en una comparación de la realidad del lector, en este caso el alumno, y la de la otra cultura a través de su propia interpretación, permitiendo una apertura ideológica y moral de las barreras que marcaban sus diferencias culturales; igual de importante es también que se produce un cambio general en la perspectiva social y cultural del lector que muy difícilmente volverá al punto anterior a la lectura.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA DE INGLÉS: DISEÑO DE UNA SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

4.1. Contextualización y justificación para la propuesta de intervención.

Esta secuenciación didáctica está diseñada para un grupo de 1ºBACH bilingüe, en un aula dentro de un instituto de carácter público, donde la *diversidad cultural y social* es mucho más notoria. Además, está pensada para clases donde el nivel de inglés es elevado. El *número de alumnos* oscila entre 25 y 30, y la distribución en el aula es la convencional, cada alumno en su escritorio de manera individual; aunque, como veremos en la propuesta didáctica, habrá actividades en las que tengan que trabajar en grupos. Por lo tanto, hago alusión a la distribución porque el acto de leer en el aula considero personalmente que debe ser de manera individual y en absoluto silencio, favoreciendo la concentración y el esfuerzo por la perfecta comprensión.

El nivel de inglés es prácticamente similar entre todos los alumnos, como consecuencia de haber recibido una educación bilingüe a lo largo de su etapa educativa. Entonces, este nivel puede enmarcarse dentro de un B2 según el *CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages)*, tal y como hemos visto anteriormente en el marco teórico. Además, puede haber excepciones: algunos alumnos probablemente hayan impartido clases de lengua extranjera extraescolares y su nivel sea mayor. De todas las maneras este hecho nunca supone un obstáculo, sino todo lo contrario, resulta beneficioso para dicha propuesta en el aula. Por el contrario, ningún alumno se mantendrá por debajo del nivel estipulado en el currículum.

El presente apartado de mi Trabajo de Fin de Máster corresponde a la propuesta de intervención en el aula de inglés, lengua extranjera, con la finalidad de integrar la *interculturalidad*, promover la integración social y rechazar la exclusión social al mismo tiempo a través de *textos literarios*. Para ello, esta *propuesta de intervención* en el aula de inglés consta de seis sesiones de 55 minutos cada una, durante dos semanas. La secuenciación didáctica se basa en el desarrollo de la comprensión escrita principalmente, aunque sin dejar de lado las cuatro destrezas restantes, porque como hemos visto anteriormente se deben desarrollar todas conjuntamente; es decir, que se trabajen de manera integrada. Basándonos en las ideas expuestas en el marco teórico y destacando el empleo de textos literarios como materia prima para trabajar en el aula, el tema a tratar y sobre el cual se hará más énfasis es el de la *interculturalidad*. Para ello,

se recurrirá a textos de varios autores, pertenecientes a diversas épocas y períodos literarios, donde subyacen temas tan fundamentales para el desarrollo humano y personal y que ayudan a la creación de una conciencia moral como el racismo, aceptación social y cultural o la defensa de los derechos civiles.

En primer lugar, es necesario destacar que este trabajo se basa en la interacción entre culturas, es decir; partiendo de una cultura meta o base, los alumnos descubren, exploran e interaccionan con otras diferentes a su origen, en este caso dichas culturas de destino corresponden a la norteamericana y la inglesa. Por ende, el desarrollo de la unidad didáctica es ante todo intercultural, y para ello nos basamos en la idea de que la riqueza lingüística y, sobre todo, humana, tiene su origen en la diversidad. Es necesario que los alumnos puedan experimentar y vivir desde una edad temprana en un foco de integración social que incluya la aceptación de la diferencia como premisa. Como consecuencia, el lenguaje, instrumento que utilizamos todos los seres humanos para construir y entender nuestra realidad, será nuestro centro neurálgico de la enseñanza. Esta idea comprende el objetivo primordial del trabajo, mientras que el segundo objetivo, menos influyente en la personalidad de los estudiantes y de aspecto más a largo plazo, aunque atendiendo al currículum es igualmente importante, corresponde al de la mejora y el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso el inglés. Por ende, es necesario para realizar las actividades en el aula con fluidez y concreción. Por medio de los textos literarios los alumnos verán términos, léxico, estructuras gramaticales...que seguramente les resulte nuevas. La semántica, pragmática o la sintaxis son, entonces, niveles de la lingüística a tener en cuenta también. En último lugar, otro de nuestros objetivos es la creación de un ambiente escolar afable y familiar, en el que todos los alumnos se integren y sientan la necesidad de participar.

En función de estas tres premisas, respeto, aprendizaje y convivencia, hemos articulado la *secuenciación* de las actividades. La estructura de cada sesión se divide a grandes rasgos en introducción, actividades de refuerzo y de finalización, en dicho orden. En consecuencia, el método empleado corresponde al enfoque por tareas mayoritariamente. Este método nos proporciona una versatilidad y una capacidad de trabajo muy amplia, por lo que las actividades van desde el trabajo puramente individual, como puede ser la lectura, hasta actividades en grupo, en casa o en el aula, por ejemplo. De este modo también se beneficiará la convivencia en el aula que, como hemos visto, es un factor a tener en cuenta dentro de los objetivos. A través de la colaboración entre compañeros y el empleo de los mismos recursos, los *textos literarios*,

con múltiples opciones los alumnos no solo trabajarán colaborativamente, sino que también divertidamente y con vehemencia.

Mencionando los recursos y los materiales, la gran parte responde a materiales en papel, anacrónicos; apenas se requiere del uso de materiales digitales. Éstos son textos literarios en versión original, *inglés*, y serán recogidos posteriormente en otro apartado distinto. Me gustaría recalcar el punto de *textos literarios*, porque hoy en día el concepto de *literatura* consta de muchos matices y no debería ser así. *Literatura* es todo aquello que disponga de ficción y elaboración del lenguaje, por tanto, en los textos seleccionados se puede apreciar un gran valor estético y formal, aparte del valor que tienen en relación al contenido, donde obviamente tratan de los temas a los que recurre esta propuesta de intervención: racismo, integración, valores humanos, entre otros.

Por último, la *evaluación* será global, continua y formativa desde ambas perspectivas: académica y moral. No obstante, existe una notable diferencia entre ambas: el hecho de calificar al alumno con una nota no es tan importante como los conocimientos y valores que haya aprendido. Por esta razón, lo realmente importante en esta secuenciación didáctica es el resultado personal, porque la literatura, el arte, forma humanamente; sin embargo, hay partes que sí que tendremos en cuenta como la asistencia, el trabajo dentro del aula y fuera de él, la actitud y el rendimiento y la disposición a colaborar en grupo. También las redacciones que se entreguen y las presentaciones que hagan tienen importancia. La expresión escrita y oral en estos casos será evaluada de acuerdo a los estándares generales: en el caso de las redacciones, si tienen coherencia, están bien estructuradas y redactadas o tienen faltas de ortografía; en las presentaciones, por otro lado, se tendrá en cuenta si el tono de voz es adecuado, la pronunciación, los tiempos son correctos y las ideas están bien expresadas. Además, el resultado ideal sería que, además de aprender nuevos autores y abrir sus fronteras literarias, todos los alumnos aprendan a tratar al resto de sus iguales con fraternidad, independientemente de su nacionalidad, raza o color de piel. Para calificar las presentaciones se empleará la siguiente rúbrica:

Does it have an appropriate level? (too easy/ difficult/ childish/ sophisticated)	___/2
Adequacy of the content/ Is it interesting to witness?	___/2
Collaboration (everybody participates and is involved in the task)	___/2
Organization (time, well-looking and correctly organized slides)	___/2
Performance (good position, oral expression, use language in authentic ways)	___/2
	Total___/10

La rúbrica para las redacciones, por el otro lado, es la siguiente:

Does it have an appropriate level? (too easy/ difficult/ childish/ sophisticated)	___/2
Adequacy of the content	___/2
Written expression (spelling mistakes, coherence, structure)	___/2
Are the ideas expressed interesting?	___/2
Organization (cleanness, good presentation)	___/2
	Total___/10

Para el desarrollo de esta secuenciación didáctica nos hemos basado en las consideraciones de la LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa; el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas; la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las

competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato; y la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

4.2. Materiales

En el presente apartado correspondiente a los materiales que van a usarse en el aula, se incluyen todos los textos literarios que se van a leer y con los que, posteriormente, se va a trabajar. Como hemos explicado con anterioridad en el trabajo, estos textos se ajustan al concepto de *literariedad*, tal y como explica Antonio García Berrio en *Teoría de la literatura* (1989; p. 71), lícitamente y, a mayores, abordan el tema de la interculturalidad desde varios puntos de vista: racismo, segregación racial o discriminación. En el proceso de selección de los textos, aparte de disponer de estos requisitos tan señalados e ineludibles, se han tenido también en cuenta otros factores como la dificultad que puede suponer para el alumno comprenderlo, fijándonos sobre todo en aspectos lingüísticos como si el léxico les resulta a los alumnos conocido, o si la sintaxis y estructuras gramaticales son cómodas para ser comprendidas. Además, se han recogido textos literarios de autores conocidos o, al menos, relevantes de sus períodos artísticos como es Langston Hughes, entre otros. Aunque la tendencia general para un alumno en España es no conocer quién es este autor, la realidad es que se trata de uno de los máximos exponentes, por no decir el mayor, del realismo poético del Renacimiento de Harlem de los años veinte, período artístico muy característico en la cultura norteamericana, y que dedica la mayor parte de sus recursos y expresiones a afrontar el racismo en la sociedad americana. De esta manera, los alumnos se ven totalmente inmersos tanto en la lengua de destino, como en la cultura, como en el tema de la interculturalidad. Los textos literarios que se van a ver aparecen a continuación citados; los textos enteros se pueden encontrar en el anexo:

- *I, Too* (Langston Hughes, 1926). Poema en verso en el que Langston Hughes muestra un anhelo por la equidad y la justicia a través de la libertad de su raza, la afroamericana. El poema comienza desde la perspectiva de un esclavo relegado a permanecer en la cocina mientras sus amos, blancos, disfrutaban de la compañía que llega a casa. Con la esperanza de que un día esta situación se revertirá acaba el poema, ansiando un futuro próspero y libre, sin diferencias raciales. Se trata

de un poema muy corto y sencillo, sin términos de exagerada dificultad y fácil de seguir y comprender. Asimismo, es en verso, lo que no nos restringe a utilizar solamente prosa y aporta una mayor vistosidad a la actividad.

- El discurso final de Atticus en *To Kill a Mockingbird* (1960) es uno de los mejores discursos a favor de la igualdad y la justicia social recogidos en literatura. Que los alumnos lo lean y puedan practicar con él sería un gran ejercicio para tener en cuenta y tratar la interculturalidad. También se incluye en la sesión que se trabaje el vídeo de la película donde Atticus Finch da el discurso.
- *Invisible Man* (Ralph Ellison, 1952). Obra fundamental de la literatura norteamericana. En esta novela, Ralph Ellison afronta los problemas sociales e intelectuales que preocupaban a la población afroamericana en los años cincuenta, entre ellos el racismo y marginación por ser un único individuo negro y solitario. Existe un fragmento dentro del texto que habla las vicisitudes de la identidad negra, y las soluciones o planteamientos para un devenir más próspero basado en la idea de interculturalidad para la humanidad.
- Del libro *Essentials*, de Jean Toomer (1931), cogeremos el poema número XXIV. La poesía es un recurso muy válido y útil para introducir al alumno dentro de la literatura como para explorar temas que son expresados a través de un arraigado sentimiento y fuerza, como podemos apreciar en este caso. El texto, una vez más de un autor afroamericano, pretende la búsqueda moderna de la integridad, la conexión y la resolución en una era de fragmentación, alienación y explotación; estas ideas pueden resultar apropiadas y fructíferas para el crecimiento de los estudiantes para con el resto del mundo.
- *El Rey de Harlem* (Federico García Lorca, 1940). Una de las actividades va a consistir en ver dos textos con temas homólogos y compararlos, como si se tratara de un ejercicio de literatura universal, uno en español y el otro en inglés. Este poema, recogido de *Poeta en Nueva York*, afronta de nuevo la visión del racismo desde un punto de vista extranjero, este ejemplo cita la visión de la segregación racial en Harlem por parte de Federico García Lorca, poeta universal de la lengua española.
- Junto al poema anterior, los alumnos verán el poema *Words Like Freedom* (Langston Hughes, 1926). Considero que resultará muy gratificante que los alumnos comparen dos poemas y vean la realidad desde dos puntos de vista

diferentes, aunque con las mismas conclusiones. Además, estos dos autores, Lorca y Hughes, mantienen una relación más allá de compartir la misma profesión, como explica González (2018) en su tesis *The Blues and Flamenco: An Intermusical Approach*.

4.3. Competencias a desarrollar en el estudiante.

Las competencias clave que se van a trabajar en esta propuesta didáctica son las expresadas a continuación de acuerdo con las establecidas por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

a) Competencia lingüística (CCL)

Esta competencia, la cual se refiere a las habilidades lingüísticas que el alumnado tiene a la hora de comunicarse en la lengua extranjera, va a trabajarse especialmente a través de tanto la comprensión y expresión oral y escrita como de la interacción oral. De este modo, las cinco destrezas lingüísticas se ven involucradas dentro del desarrollo de esta competencia. Principalmente, se va a trabajar la comprensión oral mediante las explicaciones del profesor y la escrita, evidentemente, con el uso de los textos literarios. Por su parte, la expresión oral y escrita creando trabajos, presentaciones o comentando las ideas u opiniones que deben surgir en las diferentes actividades y la interacción oral, mediante el diálogo y la conversación entre alumnos o alumno-profesor.

d) Aprender a aprender (CPAA)

Esta competencia está relacionada con la capacidad de trabajo que tiene el alumnado, o en otras palabras, cómo se distribuye y organiza el tiempo, los medios que utiliza para buscar información y su capacidad para distinguir si es relevante o no, etc. con la finalidad de aprender autónomamente. Esta competencia es trabajada a lo largo de esta propuesta de intervención en el aula debido a que cada actividad tendrá un tiempo asignado, los alumnos en algunas actividades deberán trabajar en grupos, o que los alumnos tienen que ser explícitos y muy selectivos con la información que recogen, entre otros factores.

e) Competencias sociales y cívicas (CSC)

Estas competencias hacen referencia a las capacidades que tiene el alumnado para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática

en la vida social y cívica. Esta competencia es clave ya que el objetivo final de la secuenciación didáctica es que los alumnos crezcan humana y socialmente, fomentando el afecto y el acercamiento con todo el mundo, independientemente de la raza, cultura o religión; primero desde un plano cercano, puesto que también van a tener que relacionarse con sus propios compañeros en el aula y trabajar de manera colaborativa, como fuera del aula, en un plano más universal.

g) Conciencia y expresiones culturales (CEC)

Esta competencia, la cual alude a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura, se ve reflejada en los textos literarios que hemos escogido para trabajar la interculturalidad. En esta secuenciación didáctica nos centraremos solamente en la literatura, pero dentro de la literatura abarcaremos tanto verso como prosa, por lo que es explícita de un solo género literario.

Es importante no olvidarse de la Atención a la Diversidad. En este caso, la forma más adecuada de tratar la atención a la diversidad será adaptando o solucionando por medio del trabajo en grupo y en colaboración con otros compañeros, o el docente, las necesidades especiales que pueda tener cualquier alumno para conseguir que todos ellos participen en las actividades.

4.4. Contenidos

Tal y como establece la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, podemos observar los elementos que conforman el currículo para el primer curso de bachillerato en inglés como primera lengua extranjera. Teniendo en cuentas estas orientaciones curriculares, se ha diseñado la propuesta de intervención ofreciendo una especial atención a la dimensión intercultural, dimensión que abordaremos utilizando como recurso metodológico diversos textos literarios. Además, cabe mencionar que dicha orden establece que: “Por otra parte, además de ser un instrumento formativo y profesional, esta materia constituye un medio de enriquecimiento personal que debe actuar durante toda la vida del estudiante para engrandecerlo como persona, estimulando su curiosidad por otras culturas y sociedades, y permitiéndole del disfrute de un catálogo progresivamente mayor de manifestaciones culturales, haciendo así su vida más plena y más rica”

(ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo). Por esta razón, la mayoría de las actividades que componen esta unidad están vinculadas al crecimiento humano. También se tendrán en cuenta otros contenidos relacionados con destrezas lingüísticas que no sean exclusivamente la comprensión lectora, ya que las diferentes actividades de las sesiones involucran más destrezas aparte de la comprensión lectora, aunque sigue siendo la principal. La lista de todos los contenidos que van a ser trabajados es la siguiente:

Bloque 1:

B.1.1.1 Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.

Bloque 2:

B.2.1.1 Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.

B.2.2.1.4 Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.

Bloque 3:

B.3.1.2 Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.

B.3.1.3 Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes, implicaciones).

B.3.3.1 Léxico escrito común y más especializado (recepción), dentro de las propias áreas de interés en los ámbitos personal, público, académico y ocupacional, relativo a la descripción de personas y objetos, tiempo y espacio, estados, eventos y acontecimientos, actividades, procedimientos y procesos; relaciones personales, sociales, académicas y profesionales; educación y estudio; trabajo y emprendimiento; bienes y servicios; lengua y comunicación intercultural; ciencia y tecnología; historia y cultura.

Bloque 4:

B.4.2.1.7 Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, el elogio, la admiración, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios.

4.5. Criterios de evaluación

Bloque 1:

B.1.1 Identificar las ideas principales, información relevante, hilo conductor o trama, e implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y con estructuras lingüísticas de cierta complejidad, en una variedad de lengua estándar y

articulados a velocidad media o normal, hablados o cantados, acompañados o no de soporte visual, destinados al público en general o de uso no específicamente didáctico, que traten de temas tanto concretos como abstractos dentro del propio campo de especialización o de interés en los ámbitos personal, público, académico y ocupacional/laboral, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y se puedan confirmar ciertos detalles.

Bloque 2:

B.2.3 Ser consciente de los rasgos socioculturales y sociolingüísticos salientes de las comunidades en las que se utiliza la lengua meta, y de sus diferencias con respecto a las culturas propias, relativos a costumbres, usos, actitudes, valores y tabúes, y actuar en consecuencia, adaptándose adecuadamente a las características de los interlocutores y de la situación comunicativa en la producción del texto oral.

Bloque 3:

B.3.1 Identificar las ideas principales, información relevante e implicaciones generales de textos de cierta longitud, en formato impreso o en soporte digital, acompañados o no de elementos gráficos, bien organizados y con estructuras lingüísticas de cierta complejidad, en una variedad de lengua estándar y que traten de temas tanto abstractos como concretos dentro del propio campo de especialización o interés, en los ámbitos personal, público, académico u ocupacional/laboral, siempre que se puedan releer las secciones difíciles.

B.3.3 Conocer con el suficiente detalle, y saber aplicar adecuadamente a la comprensión del texto, los aspectos sociolingüísticos derivados de situaciones cotidianas y menos habituales en el ámbito personal, público, académico y ocupacional/laboral, sobre, entre otros, la estructura socioeconómica, las relaciones interpersonales, de jerarquía y entre grupos, convenciones sociales (actitudes, valores, tabúes), y los aspectos generales que permitan comprender, en su caso, el trasfondo sociocultural del texto.

Bloque 4:

B.4.1 Escribir, en cualquier soporte, textos de estructura clara sobre una serie de temas generales y más específicos relacionados con los propios intereses o especialidad, haciendo descripciones con el suficiente detalle; redactando en palabras propias, y organizando de manera coherente, información e ideas extraídas de diversas fuentes, y justificando las propias opiniones sobre temas generales, o más específicos, utilizando

elementos de cohesión y coherencia y un léxico de uso común, o más específico según el contexto de comunicación.

4.6. Estándares de aprendizaje

Bloque 1:

1.1. Comprende información significativa e instrucciones técnicas, dadas cara a cara, relativas a la realización de actividades en el ámbito académico u ocupacional, como por ejemplo los pasos para seguir las actividades que plantea el profesor o atender a las explicaciones relacionadas con la literatura e historia.

1.4. Comprende, en una conversación formal o una discusión en la que participa cara a cara, información específica relevante sobre temas relacionados con los materiales dados por el profesor, y capta sentimientos como la empatía, el interés o la preocupación, siempre que los interlocutores eviten un uso muy idiomático de la lengua y si no hay interferencias acústicas.

Bloque 2:

2.1. Hace presentaciones bien estructuradas y de cierta duración sobre un tema académico con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales estén explicadas con una razonable precisión, y responde a preguntas complementarias de la audiencia formuladas con claridad y a velocidad normal.

2.4. Toma parte adecuadamente, aunque a veces tenga que pedir que le repitan o aclaren alguna duda, en conversaciones formales de carácter académico u ocupacional, intercambiando información relevante sobre aspectos tanto abstractos como concretos de temas cotidianos y menos habituales en estos contextos, pidiendo y dando instrucciones o soluciones a problemas prácticos, planteando sus puntos de vista con claridad, y justificando con cierto detalle y de manera coherente sus opiniones, planes y sugerencias sobre futuras actuaciones.

Bloque 3:

3.1. Comprende instrucciones de una cierta extensión y complejidad dentro de su área de interés o su especialidad, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles como sería el caso de cómo redactar un trabajo académico siguiendo las instrucciones previamente dadas por el profesor.

3.5. Comprende el sentido general, los puntos principales y los detalles más relevantes en noticias, artículos periodísticos y demás medios de comunicación que consumen diariamente, bien estructurados y de cierta longitud, en los que se adoptan puntos de vista concretos sobre temas de actualidad o de su interés, redactados en una variante estándar de la lengua y relacionados con los temas abordados en clase: interculturalidad, racismo....

3.7. Sigue sin dificultad la línea argumental de novelas cortas y poemas claramente estructurados y comprende el carácter de los distintos personajes y sus relaciones, cuando unos y otras están descritos claramente y con el suficiente detalle.

Bloque 4:

4.3. Toma notas, haciendo una lista de los aspectos importantes, durante una conferencia o charla introductoria dada por el profesor, y redacta un breve resumen con la información esencial, siempre que el tema sea conocido y el discurso se formule de un modo sencillo y se articule con claridad.

4.5. Escribe, en un formato formal y serio, informes breves en los que da información pertinente sobre temas frecuentes o mundanos como son la segregación racial y el racismo, y, por otro lado, académicos o menos habituales como pueden ser las propiedades literarias de textos, describiendo con el detalle suficiente situaciones, personas, objetos y lugares; narrando acontecimientos en una secuencia coherente; explicando los motivos de ciertas acciones, y ofreciendo opiniones y sugerencias justificadas sobre el asunto y sobre futuras líneas de actuación.

4.7. Foco intercultural

A pesar de los esfuerzos por definir, marcar y consolidar la interculturalidad a lo largo del trabajo, siento la necesidad de incluir a mayores, como un apartado individual, concreto, que no comprenda una característica de un tema más general, el concepto de interculturalidad y las razones por las que he escogido este tema como caballo de batalla en mi propuesta de intervención. Para defender mi tesis, me gustaría recurrir en primer lugar a una frase que Atticus Finch le dice a su hija Scout en la obra *To Kill a Mockingbird* (Harper Lee, 1960): “You never really understand a person until you consider things from his point of view ... Until you climb inside of his skin and walk around in it.” En esta frase, Atticus Finch hace alusión al juicio sobre las personas sin apenas conocerlas. En otras palabras, advierte a su hija de no juzgar ni condenar a otras

personas, en especial a aquellas diferentes. Sinceramente, me gustaría aclarar que elijo esta novela como referente porque acerca al lector, de manera directa y voluntaria, la cruda realidad que supuso la segregación y la marginalidad en la sociedad de la época: está ambientada en la primera mitad del siglo XX en el sur de los Estados Unidos, donde el racismo era más que latente. Como es de esperar, esta lectura se incluye dentro de las actividades de la secuenciación didáctica.

Todas las identidades culturales, independientemente de donde sean, en cualquier ambiente social donde confluyan dos o más, impulsan y garantizan el enriquecimiento cultural de las mismas. Siempre que se den las condiciones de igualdad y simetría entre ellas, dejando que sus máximas expresiones no solamente artísticas, sino también sociales o lingüísticas se desarrollen al mismo nivel en un clima de integración y cooperación, la diversidad cultural se mostrará, sin lugar a dudas, provechosa para toda la sociedad. Pero en el momento en que no se dan estas condiciones de igualdad surgen la marginación y el racismo. Como podemos observar a lo largo de la historia se han dado innumerables casos: el origen de este desequilibrio radica en el poder, la situación de una raza abarcando el control del poder sobre otra subyugada.

Incomprensiblemente esta lamentable situación se sigue dando hoy en día y es en este mismo instante cuando más se debe trabajar en la idea de interculturalidad. El mundo nunca antes había conocido un período de globalización tan intenso, con multitud de razas y culturas conviviendo en tantos países diferentes. Por esta razón ahora es el momento de intensificar los valores interculturales frente al ostracismo y desprecio, para evitar recaer sobre errores del pasado; aunque se necesita ir más allá. Es necesario que las personas aprendan a respetar y valorar al prójimo desde la escuela, en su período crítico de formación humana. La enseñanza en valores es realmente importante y marca las acciones y la conciencia del estudiante, de manera que probablemente obrará en el futuro en función de los valores en los que haya sido educado. Esta idea tan generalizada y amplia no cumple su objetivo ni se vuelve concreta ni definitiva si su desenlace no es otro que ser trabajada por parte de los alumnos dentro del aula. En esta secuenciación didáctica, de este modo, se pretende que se cumpla este fin. En palabras del gran escritor norteamericano James Baldwin: “Children have never been very good at listening to their elders, but they have never failed to imitate them” (Shaw Crouse, Janice. *Children at Risk: The Precarious State of Children's Well-Being in America*, 2010). En esta frase, el activista por los derechos humanos y escritor, quizá el mejor representante de la literatura afroamericana,

puntualiza que los niños tienden a imitar a sus adultos, y por lo tanto la educación no admite errores.

Dicho esto, todos los valores e ideales que se adquieran en relación a la defensa de la interculturalidad crean en el lector, ser humano, una férrea personalidad basada en una buena voluntad y conducta moral para con el resto de la humanidad.

4.8. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1

Actividad 1. “To Kill a Mockingbird”

Tipo: introducción

Tiempo: 10 minutos

Organización: individual

Descripción: el profesor introduce el texto literario hablando de su contexto, autor, relevancia, etc.

Actividad 2. “In the name of God, pay attention to the video”

Tipo: introducción

Tiempo: 7 minutos

Organización: individual

Descripción: se les entrega a los alumnos el discurso final de Atticus Finch en el papel mientras que a la vez se reproduce en la pantalla, tomado de la película. El filme se encuentra disponible en YouTube en todo momento. Mientras tanto, deben tomar notas de lo que consideren más importante.

Actividad 3. “Questions or doubts”

Tipo: refuerzo (1)

Tiempo: 3 minutos

Organización: individual

Descripción: después de ver el vídeo, los alumnos tienen tres minutos para hacer preguntas sobre cosas que no hayan entendido, dudas, etc.

Actividad 4. “We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal”

Tipo: refuerzo (2)

Tiempo: 20 minutos

Organización: grupos de cinco.

Descripción: después de tomar notas viendo el vídeo, los estudiantes deben juntarse en grupos de cinco y comentar los siguientes puntos entre ellos:

- Why is a black person on trial and the jury is full of white people?
- Why is Atticus Finch defending the black defendant?
- What is the defense claiming and what are the most significant arguments in his speech?
- What are your views on this trial? Do you think it is fair? Do you agree with the premises that Atticus defends?
- Do you think that justice existed at that time?

Actividad 5. “Grind on your reading!”

Tipo: relajación

Tiempo: 15 minutos

Organización: se mantienen los mismos grupos

Descripción: cada grupo comenta en alto y brevemente lo que ha puesto, y para la última sesión deben haber leído el libro y traer un resumen, los puntos claves que se tratan, descripciones de los personajes y del contexto histórico-cultural, y sus conclusiones y valoraciones personales y exponerlo en los mismos grupos al resto de la clase.

Sesión 2

Actividad 1. “Entering into a new (intercultural) dimension”

Tipo: introducción

Tiempo: 10 minutos

Organización: individual

Descripción: al tratarse de la primera actividad de la sesión, el profesor realiza una presentación del autor, junto al período artístico al que pertenece y detallando sus características formales y literarias más importantes, a los alumnos. Además, también debe hablar de los temas más recurrentes de la obra del autor y especialmente el que da razón a la propuesta de intervención, el de la interculturalidad.

Actividad 2. “Open yourself to the poem”

Tipo: introducción

Tiempo: 10 minutos

Organización: individual

Descripción: los alumnos leen el poema en completo silencio, haciendo anotaciones sobre palabras clave, ideas relevantes o términos que desconozcan y quieran preguntar al finalizar la lectura.

Actividad 3. “I got a question for you”

Tipo: refuerzo (1)

Tiempo: 5 minutos

Organización: individual

Descripción: si los alumnos tienen alguna pregunta relacionada con los aspectos formales del texto están en el momento de hacerla: palabras que no entiendan, estructuras gramaticales...

Actividad 4. “Sharing is living”

Tipo: refuerzo (2)

Tiempo: 15 minutos

Organización: los alumnos se reúnen en grupos de 5 personas distintos a los de la vez anterior

Descripción: los alumnos, después de juntarse en grupos de cinco personas máximo, discuten sobre lo que les ha parecido el poema, sus puntos de vista, opiniones, por qué el autor escribe este poema, y sus propias conclusiones sobre la importancia del poema y cómo afecta el racismo a la sociedad. Mientras tanto, deben recoger en un papel las conclusiones a las que llegan en común.

Actividad 5. “Your opinion always counts!”

Tipo: relajación

Tiempo: 15 minutos

Organización: mantienen los grupos de cinco personas.

Descripción: una vez recogidas y anotadas las conclusiones y demás opiniones de cada uno, cada grupo tendrá tres minutos para que una persona del grupo exponga al resto de la clase brevemente los puntos y conclusiones a los que han llegado en común.

Sesión 3

Actividad 1. “A literary approach”

Tipo: introducción

Tiempo: 10 minutos

Organización: individual

Descripción: como en esta sesión también se va a trabajar con Langston Hughes, en primer lugar, el profesor y los alumnos charlan brevemente sobre el autor y la práctica del día anterior. Seguidamente, el profesor introduce en la charla la figura de Federico García Lorca y vincular las similitudes que tenían ambos, tanto literariamente como personalmente. Esta charla debe incluir los aspectos del racismo y la situación de desequilibrio socioeconómico y cultural que Lorca vio en América y reflejó en *Poeta en Nueva York* (1940). De esta manera, los alumnos entran en contexto a la hora de comparar los poemas de los dos autores que verán a continuación.

Actividad 2. “Read and compare”

Tipo: introducción

Tiempo: 15 minutos

Organización: individual

Descripción: lectura de los dos poemas. Como el de Lorca tiene una longitud mayor, los alumnos disponen de más tiempo para leer los dos.

Actividad 3. “What have you got?”

Tipo: refuerzo (1)

Tiempo: 20 minutos

Organización: individual

Descripción: el profesor entrega una hoja con preguntas que los alumnos deben responder ahí mismo. Las preguntas son las siguientes:

- Why do you think there was this situation in America? Wasn't there anything to stop it?
- Write about what similarities you find between the two poems, whether it be in the themes, characters...
- Both writers were the highest representatives of two cultures and ethnic minority groups and subjugated in society. Would you know what ethnic group Federico García Lorca wrote about and some of his best-known works?
- Compare the situation of these two ethnic groups.
- Why is it so important that there are two such emblematic figures of literature talking about them? Did that cause them to be taken more into account and their situation to improve? Comment on everything you know about the Civil Rights Movement in the United States.

Actividad 4. “Literature Club”

Tipo: relajación

Tiempo: 10 minutos

Organización: individual

Descripción: para finalizar la sesión, el profesor realiza las preguntas en alto y los alumnos responden con lo que hayan escrito de uno en uno.

Sesión 4

Actividad 1. “Express yourself”

Tipo: introducción

Tiempo: 10 minutos

Organización: individual

Descripción: breve repaso de los temas que hemos visto. Los alumnos expresan sus sentimientos, emociones y opiniones y si lo visto hasta ahora ha producido algún cambio en su forma de ser y actuar. A mayores, el profesor introduce de manera breve el texto que se va a ver en esta sesión (*Invisible Man*, Ralph Ellison).

Actividad 2. “Invisible Man”

Tipo: introducción

Tiempo: 10 minutos

Organización: individual

Descripción: leer el fragmento de la novela dado por el profesor.

Actividad 3. “Rethink about the text”

Tipo: refuerzo (1)

Tiempo: 5 minutos

Organización: individual

Descripción: los alumnos tienen 5 minutos para hacer preguntas o expresar dudas sobre el texto.

Actividad 4. “Write down your opinion”

Tipo: refuerzo (2)

Tiempo: 30 minutos

Organización: individual

Descripción: los alumnos tienen que escribir una redacción en la que respondan a las siguientes preguntas: “Why does the protagonist think he is invisible? Which do you consider are the author’s intentions through this characterization?” Las redacciones serán recogidas y corregidas por el profesor.

Sesión 5

Actividad 1. “I am of the human race”

Tipo: introducción

Tiempo: 10 minutos

Organización: individual

Descripción: breve repaso de lo visto en las sesiones previas e introducción del poema que se va a ver en clase

Actividad 2. “Growing up by reading”

Tipo: introducción

Tiempo: 10 minutos

Organización: individual

Descripción: los alumnos tienen 10 minutos para leer el poema

Actividad 3. “Prepare your points”

Tipo: refuerzo

Tiempo: 15 minutos

Organización: la clase se divide en dos mitades

Descripción: cada mitad de la clase es asignada una idea de la que tendrán que sacar argumentos a favor para debatir con la otra mitad, la cual será asignada la idea opuesta. Un grupo debe defender el concepto de interculturalidad, siguiendo como modelo la idea que expresa el poema, mientras que el otro debe pensar en argumentos a favor de la segregación racial, como modelo opuesto al explicado en el poema. Este ejercicio permite que los alumnos comprendan el porqué de las reacciones racistas y xenófobas para no actuar de acuerdo con ellas en el futuro. Es un buen ejercicio de retórica.

Actividad 4. “Debate”

Tipo: refuerzo

Tiempo: 15 minutos

Organización: mismos grupos

Descripción: los alumnos debaten sobre las dos ideas asignadas a cada grupo. Deben participar todos los alumnos. Es imprescindible que se cree un ambiente de debate basado en la educación y el respeto.

Actividad 5. “Be kind, be respectful”

Tipo: relajación

Tiempo: 5 minutos

Organización: individual

Descripción: antes de finalizar la clase, el profesor relaja el ambiente dando la opinión más correcta desde el punto de vista moral, es decir, argumenta a favor de la interculturalidad.

Sesión 6

Actividad 1. “Final presentation”

Tipo: refuerzo (1)

Tiempo: 55 minutos

Organización: grupos

Descripción: los mismos grupos de la primera sesión exponen la novela *To Kill a Mockingbird* al resto de la clase. Cada grupo dispone como mínimo de 6 minutos y como máximo de 10. Todos los integrantes del grupo deben participar en la presentación. Entre los elementos que deben aparecer en sus presentaciones nos encontramos los puntos claves que se tratan, descripciones de los personajes y del contexto histórico-cultural, así como una valoración personal de la novela y los temas más destacables: racismo, inequidad, etc.

5. CONCLUSIONES

“Acaso Schopenhauer tenía razón: yo soy los otros, cualquier hombre es todos los hombres” (Jorge Luis Borges, *La forma de la espada*, 1941)

Como hemos visto, varias son las razones por las que incluir la literatura dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras y, dentro de este gran grupo que conforman, todas ellas se pueden agrupar en dos categorías similares, pero teóricamente diferentes: en el primer grupo se incluyen las razones que responden a hechos o ideas objetivas, mientras que el segundo a un ámbito mucho más personal, subjetivo, que atiende en este caso a mi valoración propia.

En primera instancia los hechos e ideas que favorecen y abogan por la enseñanza de la literatura en las lenguas extranjeras desde un enfoque objetivo son varios. El primero corresponde al aspecto metalingüístico, es decir; la lengua como instrumento tiene la función de descifrar la realidad y aportar un orden y sentido lógico para que los seres humanos entiendan su mundo y puedan comunicarse. De esta manera, el lenguaje varía en función del espacio y el tiempo, no es estático: el lenguaje de hace cinco siglos no es igual al actual, por ejemplo, y se considera que cada variación es intrínseca de su sociedad contemporánea. Entonces, la literatura desarrollada cada cierto período de tiempo es esencial para comprender las características socio-culturales del momento, ya que es el único instrumento dentro del lenguaje que recopila, describe y refleja las ideas, necesidades y características del ser humano. Es por esta razón por la que la literatura se considera un espejo de la sociedad y la cultura en todas las etapas de la humanidad, y por ende debe incluirse en la enseñanza de lenguas extranjeras, para profundizar en el lenguaje y aspectos socio-culturales de la lengua de destino. Como consecuencia, se puede afirmar que la literatura es un elemento indispensable, y a la vez inseparable, de cualquier lengua, y debe ser incluida en la enseñanza de lengua extranjeras como factor fundamental. Con la intención de sonar redundante, la literatura ha sido, es y será el medio más usual, idóneo y funcional para realizar el trasvase de ideales y valores de generación a generación, desde la aparición de la escritura hasta nuestros tiempos. Precisamente, en estos tiempos actuales se está produciendo una masificación en cuanto a la producción de libros, que no literatura, y los temas e ideas se han transformado en algo poco práctico para la sociedad. Por esta razón, y una vez más, es muy necesario integrar, fomentar y educar a los estudiantes dentro del mundo literario.

Junto a este punto fuerte convergen muchos otros que atienden más a un punto de vista lingüístico y académico, así como práctico. El primero de ellos corresponde al estudio de la literatura como fuente llena de significado y relevancia, o, en otras palabras, como contexto para apreciar la lengua en su máxima expresión. La consecuencia más inmediata a este factor es que dentro de la literatura, en la mayoría de los casos, el material a estudiar es auténtico, sin variaciones o desviaciones de la lengua que interrumpen el correcto desarrollo de la misma, lo que involucra por tanto una concisa preocupación en cuanto al lenguaje. Este hecho favorece la introducción de la literatura en la enseñanza de idiomas como un acto fiable, y, como apunte, está estrechamente ligado a la Teoría del Input desarrollada por Krashen.

Otros factores que también pueden ser considerados beneficiosos para el uso de la literatura son que los alumnos, así como el profesor, aprecian la literatura como material motivador porque les gusta consumir y trabajar con ella; que permite el acceso a la cultura de destino de forma directa y su aplicabilidad es muy versátil, es decir, se puede trabajar con la literatura de muchas maneras diferentes y en muchos momentos de aula; aporta relevancia al currículum y, por último, promueve la educación en el estudiante no solo en valores sino de manera íntegra: desarrollo de la personalidad, pensamiento crítico...

Sin embargo, también existen desventajas o puntos en contra sobre la enseñanza de la literatura en lenguas extranjeras y es menester a su vez analizarlos para, de este modo, tratar de reforzar los beneficios de dicha inclusión de la literatura o trabajar en clase con textos literarios. La realidad con respecto a las desventajas es que son prácticamente las mismas ideas explicadas anteriormente, pero desviando el foco de estudio hacia la controversia o problemática de dichos factores. Analizándolos uno a uno debe tenerse en cuenta las siguientes percepciones: en cuanto al tema de la motivación, en el caso de que el texto sea difícil de comprender para el alumno el resultado puede ser muy diferente al visto previamente, ya que es probable que la tarea desmotive al alumno y, consecuentemente, la literatura. En segundo lugar, la literatura, aparentemente, no está ligada a los verdaderos intereses de los alumnos y pierde efectividad en la práctica debido a esta desconexión. Por último, es necesario haber definido desde un primer momento qué es literatura y qué no, y si se ajusta a la etapa escolar determinada y a los contenidos y criterios de evaluación; como consecuencia se requiere una previa elección del texto más adecuado para lo que se va a trabajar en el aula y, si es necesario, una adaptación del mismo. Por ejemplo, no sería conveniente

estudiar un soneto de Shakespeare en 1º ESO porque la comprensión, tanto de la forma como del contenido, está por encima de su nivel de inglés. Es por ello por lo que debe elaborarse una elección, evaluación y adaptación del texto elegido con anterioridad a que se trabaje con él en clase; esta respuesta incluso ayuda a solucionar el problema de la desmotivación. Es fundamental tener un criterio claro y específico a la hora de seleccionar un texto literario que vaya acorde con los gustos e intereses de los estudiantes, tal y como afirman Sánchez Hernández y Peñate Cabrera: “Se debe evitar caer en el error de incorporar textos literarios en una unidad didáctica sin establecer una tarea. Pedir a un alumno que lea un texto sin un objetivo definido es una manera de garantizar que dicho texto no sea leído o, de ser leído, convertirlo en una actividad tediosa” (Sánchez Hernández y Peñate Cabrera 2003, 693).

Utilizando de nuevo el ejemplo anterior, los alumnos de 1º ESO probablemente no se sientan motivados ni muestren interés por un soneto de Shakespeare. Entonces, la solución más segura ante cualquier inconveniente relacionado con la enseñanza de la literatura en lenguas extranjeras consiste en actuar desde el primer momento siguiendo unas pautas de análisis, evaluación y adaptación. Por consiguiente, a la hora de analizar el texto, y retornando al problema restante, esta solución suscita la pregunta más importante: “¿qué se considera realmente literatura?” De acuerdo con Lazar, la literatura se define como: “Fictional texts- novels, short stories, plays and poems- which convey their message in a rich and multi-layered language” (Lazar 1993,15). En resumen, un texto necesita dos elementos fundamentales para ser definido como literatura, ficción y elaboración del lenguaje. Asimismo, añadiendo un objetivo claro a conseguir en el aula, una selección apropiada del texto y que los alumnos aprecien el texto como interesante y motivador, el resultado del uso de la literatura en el aula será un éxito.

Además, debido a la reciente inclusión de las TIC y la continua e ininterrumpida búsqueda de nuevos recursos, principalmente tecnológicos, se puede pensar que el uso de la literatura en el aula, especialmente en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, ha sido relegado hacia un segundo plano. Sin embargo, es en este momento en el que el acceso a un mundo infinito de información instantánea y al mismo tiempo manipulada, banal, superficial y desprovista de profundidad teórica es tan simple, que la literatura debe anticiparse más necesaria, incluso hasta el punto de, personalmente, considerarla obligatoria. Sobre esta urgencia literaria baso mi opinión personal: empleando la literatura como fuente y al mismo tiempo refuerzo lingüístico, y también humano, el resultado final será positivo para el alumno y la sociedad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bedarnia, Mebarka. *El Aprendizaje Intercultural a Través De Los Textos Literarios*. Universidad de Ammar Thelidji, Laghouat.
- Borges, Jorge Luis. *Ficciones*. Debolsillo, 2017.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2013). Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian journal of language teaching research*, 1 (3), 53-62.
- Cambridge English. *Cambridge English*,
<https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Cervantes, Centro Virtual, and Cvc. *CVC. Diccionario De Términos Clave De ELE*. CVC. Diccionario De Términos Clave De ELE., Instituto Cervantes, 3 Sept. 2015,
https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Comisión Europea. (2008). *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural: “vivir juntos con igual dignidad”*. Estrasburgo: Estrasburgo Cedex.
- Cuq, J.-P. y Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et secondes*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, p. 413.
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Díaz Guillén, Carmen, et al. *Destrezas Comunicativas en la Lengua Española*. Ministerio De Educación y Cultura, 2001.
- Antonio, García Berrio. *Teoría De La Literatura*. Cátedra, 1994.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: C. U. P.
- Lazar, Gillian. 1993. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marina, José Antonio. *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Anagrama. Barcelona, 1999.
- Isabella Leibbrandt. “El Aprendizaje Intercultural a Través De La Literatura.” *Espéculo. Revista De Estudios Literarios*, 2006,
<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>

- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (n.d.).
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.* Ministerio De Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12.
- Pinilla Gómez, R. «La expresión oral», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 879-897, 2004.
- Porto, Julián Pérez, and Ana Gardey. *Reeducación*. 2008.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (B.O.E. núm. 3, de 3 de enero de 2015).
- Sánchez Hernández, Ángeles, and Marcos Peñate Cabrera. 2003. “Literatura y enseñanza de idiomas en Secundaria.” In *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, edited by Ángel G. Cano Vela and Cristina Pérez Valverde, 687-695. Cuenca: Universidad de CastillaLa Mancha.
- Shaw Crouse, Janice. *Children at Risk: The Precarious State of Children's Well-Being in America*, 2010
- Silva, Ceclia. “Definición y Estrategias De La Dimensión Intercultural En El Aula De ELE.” https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0084.pdf
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176- 200). New York: Guilford Press.
- Williams, R. (1986). «Top Ten Principles for Teaching Reading». En *ELT Journal*, 40/1, pp. 36-52. Óxford: O. U. P.

ANEXOS

-Ellison, Ralph. *Invisible Man*. Random House, 1952.

I'm not blaming anyone for **this** state of affairs, mind **you**; nor merely crying *mea culpa*. The fact is that **you** carry part of your sickness within **you**, at least I do as an invisible **man**. I carried my sickness **and** though for a long time I tried to place it in the outside world, the attempt to write it down shows me that at least half of it lay within me. It came upon me slowly, like that strange disease that affects those black men whom **you** see turning slowly from black to albino, their pigment disappearing as under the radiation of some cruel, invisible ray. **You** go along for years knowing something is wrong, then suddenly **you** discover that **you're** as transparent as air. At first **you** tell yourself that it's all a dirty joke,

Material protegido por derechos de au

or that it's due to the 'political situation.' But deep down **you** come to suspect that **you're** yourself to blame, **and you** stand naked **and** shivering before the millions of eyes who look through **you** unseeingly. *That* is the real soul-sickness, the spear in the side, the drag **by** the neck through the mob-angry town, the Grand Inquisition, the embrace of the Maiden, the rip in the belly with the guts spilling out, the trip to the chamber with the deadly gas that ends in the oven so hygienically clean – only it's worse because **you** continue stupidly to live. But live **you** must, **and you** can either make passive love to your sickness or burn it out **and** go on to the next conflicting phase.

Yes, but what *is* the next phase? How often **have** I tried to find it! Over **and** over again I've gone **up** above to seek it out. For, like almost everyone else in our country, I started out with my share of optimism. I believed in hard work **and** progress **and** action, but now, after first being 'for' society **and** then 'against' it, I assign myself **no** rank or any limit, **and** such an attitude is very much against the trend of the times. But my world has become one of infinite possibilities. What a phrase – still it's a good phrase **and** a good view of life, **and** a **man** shouldn't accept any other; that much I've learned underground. Until some gang succeeds in putting the world in a strait jacket, its definition is possibility. Step outside the narrow borders of what men call reality **and** **you** step into chaos – ask Rinehart, he's a master of it – or imagination. That too I've learned in the cellar, **and** not **by** deadening my sense of perception; I'm invisible, not blind.

No indeed, the world is just as concrete, ornery, vile **and** sublimely wonderful as before, only now I better understand my relation to it **and** it to me. I've come a long way from those days when, full of illusion, I lived a public life **and** attempted to function under the assumption that the world was solid **and** all the relationships therein. Now I know men are different **and** that all life is divided **and** that only in division is there true health. Hence again I **have** stayed in my hole, because **up** above there's an increasing passion to make men conform to a pattern. Just as in my nightmare, Jack **and** the boys are waiting with their knives, looking for the slightest excuse to ... well, to 'ball the jack,' **and** I

Whence all this passion toward conformity anyway? – diversity is the word. Let man keep his many parts and you'll have no tyrant states. Why, if they follow this conformity business they'll end up by forcing me, an invisible man, to become white, which is not a color but the lack of one. Must I strive toward colorlessness? But seriously, and without snobbery, think of what the world would lose if that should happen. America is woven of many strands; I would recognize them and let it so remain. It's 'winner take nothing' that is the great truth of our country or of any country. Life is to be lived, not controlled; and humanity is won by continuing to play in face of certain defeat. Our fate is to become one, and yet many – This is not prophecy, but description. Thus one of the greatest jokes in the world is the spectacle of the whites busy escaping blackness and becoming blacker every day, and the blacks striving toward whiteness, becoming quite dull and gray. None of us seems to know who he is or where he's going.

Which reminds me of something that occurred the other day in the subway. At first I saw only an old gentleman who for the moment was lost. I knew he was lost, for as I looked down the platform I saw him approach several people and turn away without speaking. He's lost, I thought, and he'll keep coming until he sees me, then he'll ask his direction. Maybe there's an embarrassment in it if he admits he's lost to a strange white man. Perhaps to lose a sense of where you are implies the danger of losing a sense of who you are. That must be it, I thought – to lose your direction is to lose your face. So here he comes to ask his direction from the lost, the invisible. Very well, I've learned to live without direction. Let him ask.

-Lee, Harper. *To Kill a Mockingbird*. J.B. Lippincott & Co., 1960.

Finch: To begin with, this case should never have come to trial. The State has not produced one iota of medical evidence that the crime Tom Robinson is charged with ever took place. It has relied instead upon the testimony of two witnesses whose evidence has not only been called into serious question on cross examination, but has been flatly contradicted by the defendant. Now there is circumstantial evidence to indicate that Mayella Ewell was beaten savagely by someone who led, almost exclusively, with his left [hand]. And Tom Robinson now sits before you, having taken "The Oath" with the only good hand he possesses -- his right.

I have nothing but pity in my heart for the Chief Witness for the State. She is the victim of cruel poverty and ignorance. But, my pity does not extend so far as to her putting a man's life at stake, which she has done in an effort to get rid of her own guilt. Now I say "guilt," gentlemen, because it was guilt that motivated her. She's committed no crime. She has merely broken a rigid and time-honored code of our society, a code so severe that whoever breaks it is hounded from our midst as unfit to live with. She must destroy the evidence of her offense. But, what was the evidence of her offense? Tom Robinson, a human being. She must put Tom Robinson away from her. Tom Robinson was to her a daily reminder of what she did.

Now what did she do? She tempted a negro. She was white and she tempted a negro. She did something that in our society is unspeakable: She kissed a black man. Not an old uncle, but a strong, young negro man. No code mattered to her before she broke it, but it came crashing down on her afterwards.

The witnesses for the State, with the exception of the sheriff of Lincoln County, have presented themselves to you gentlemen -- to this Court -- in the cynical confidence that their testimony would not be doubted; confident that you gentlemen would go along with them on the assumption, the evil assumption, that all negroes lie; all negroes are basically immoral beings; all negro men are not to be trusted around our women, an assumption that one associates with minds of their caliber, and which is in itself, gentlemen, a lie -- which I do not need to point out to you.

And so, a quiet, humble, respectable negro, who has had the unmitigated TEMERITY to feel sorry for a white woman, has had to put his word against two white peoples. The defendant is not guilty. But somebody in this courtroom is.

Now, gentlemen, in this country our courts are the great levelers. In our courts, all men are created equal. I'm no idealist to believe firmly in the integrity of our courts and of our jury system. That's no ideal to me. That is a living, working reality!

Now I am confident that you gentlemen will review without passion the evidence that you have heard, come to a decision, and restore this man to his family.

In the name of God, do your duty. In the name of God, believe Tom Robinson.

-Toomer, Jean. *Essentials*. Hill Street Press, 1999. Poema n° XXIV.

I am of no particular race. I am of the human race, a man at large in the human world, preparing a new race.

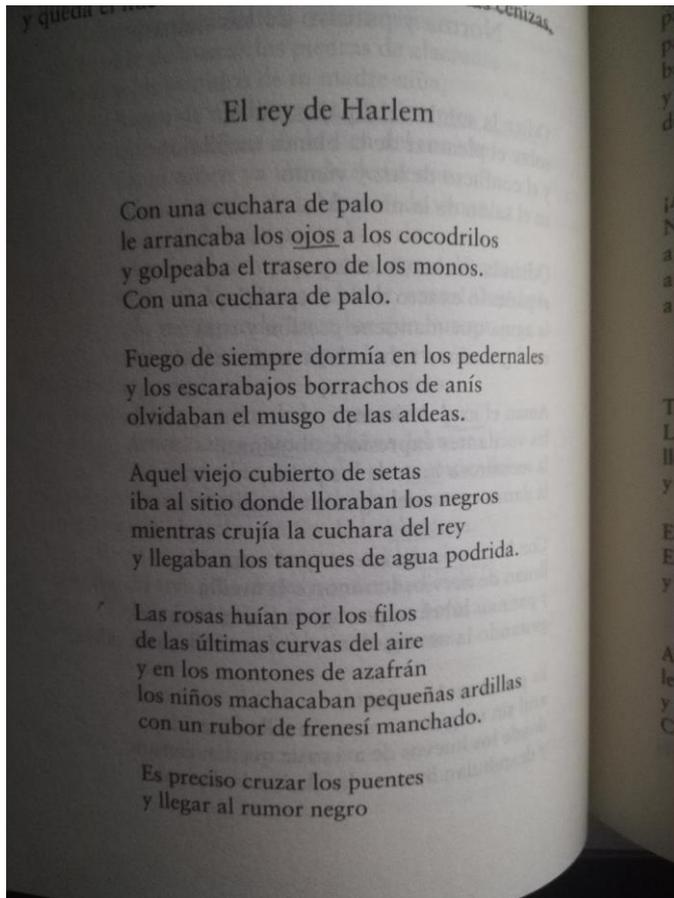
I am of no specific region. I am of earth.

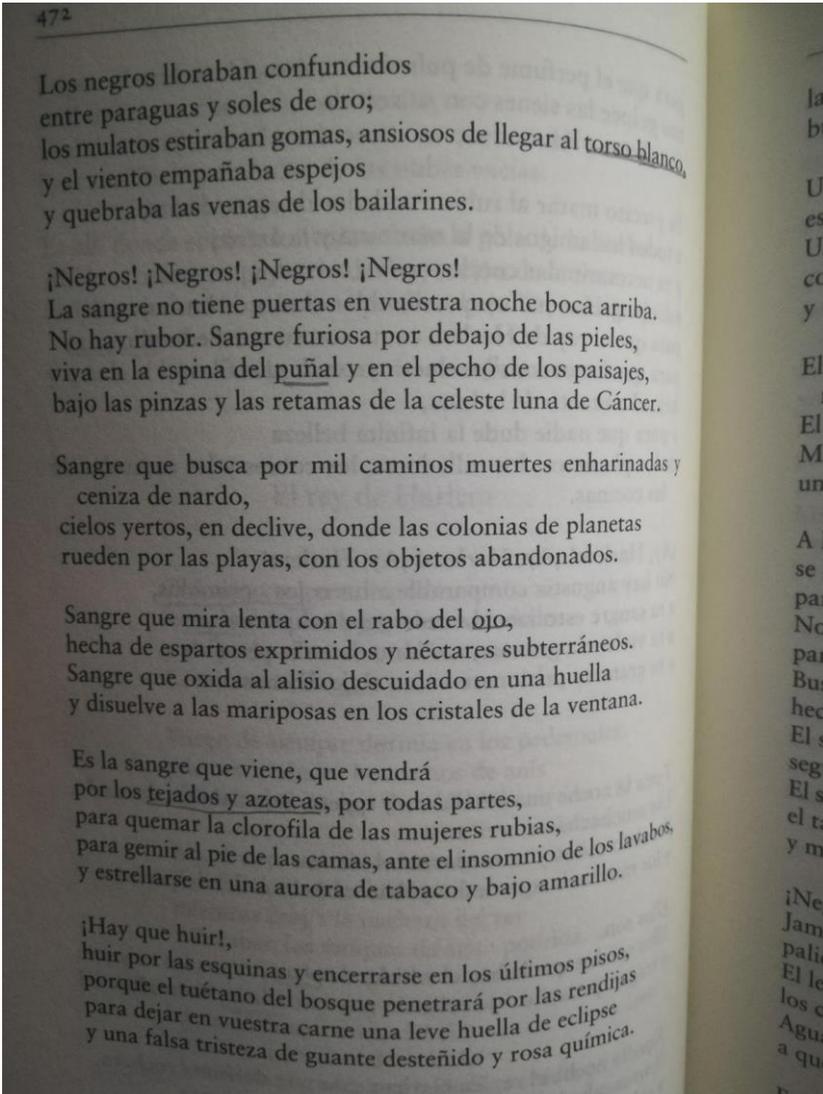
I am of no particular class. I am of the human class, preparing a new class.

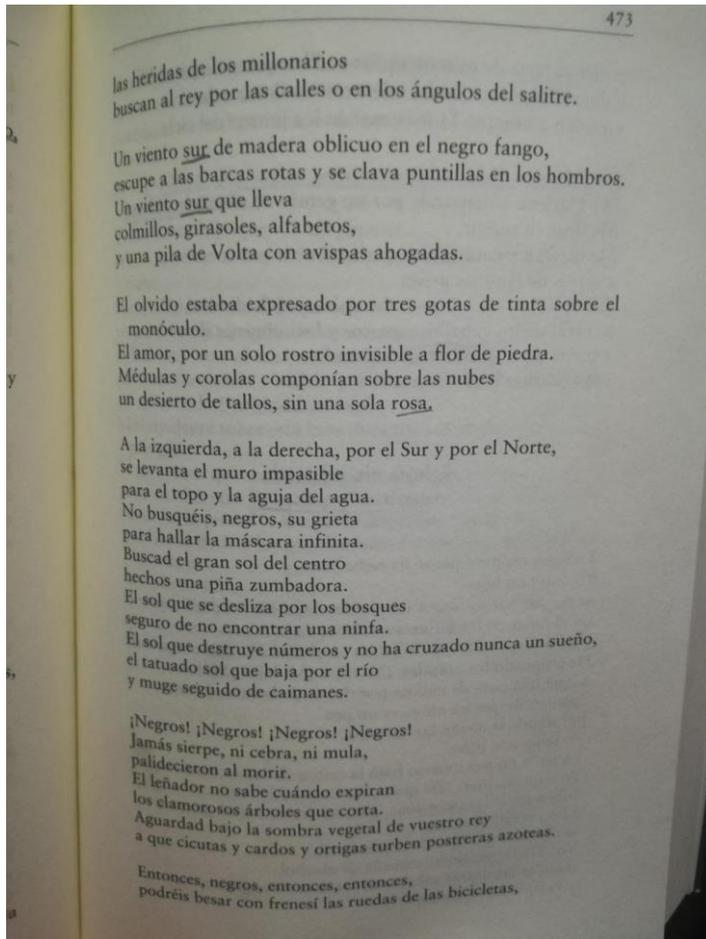
I am neither male nor female nor in-between. I am of sex, with male differentiations.

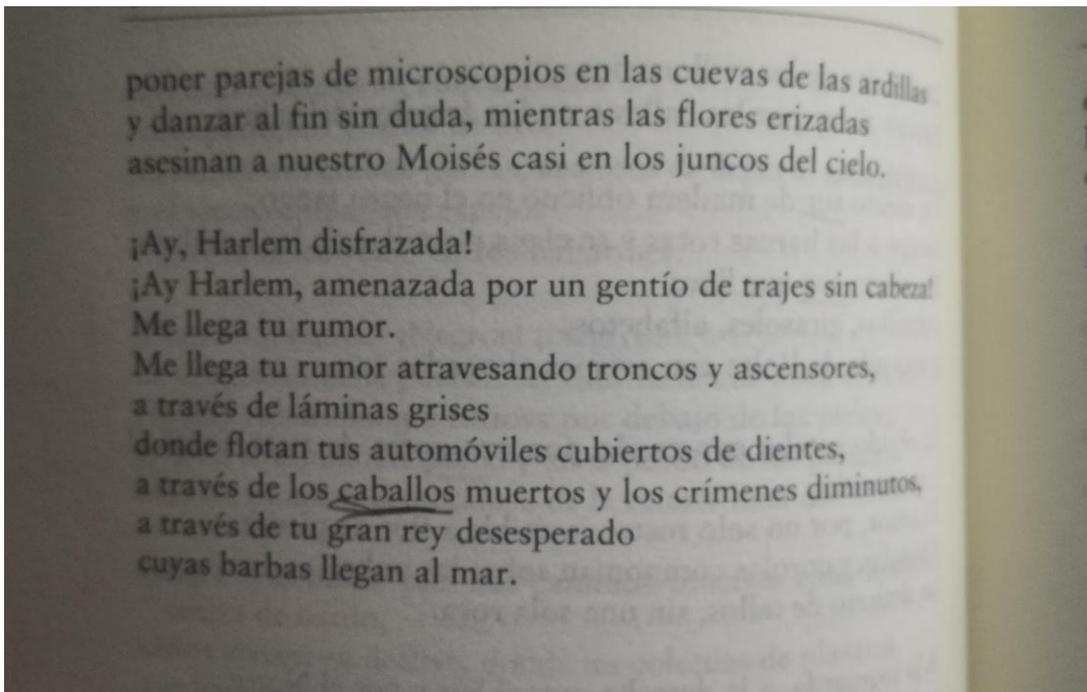
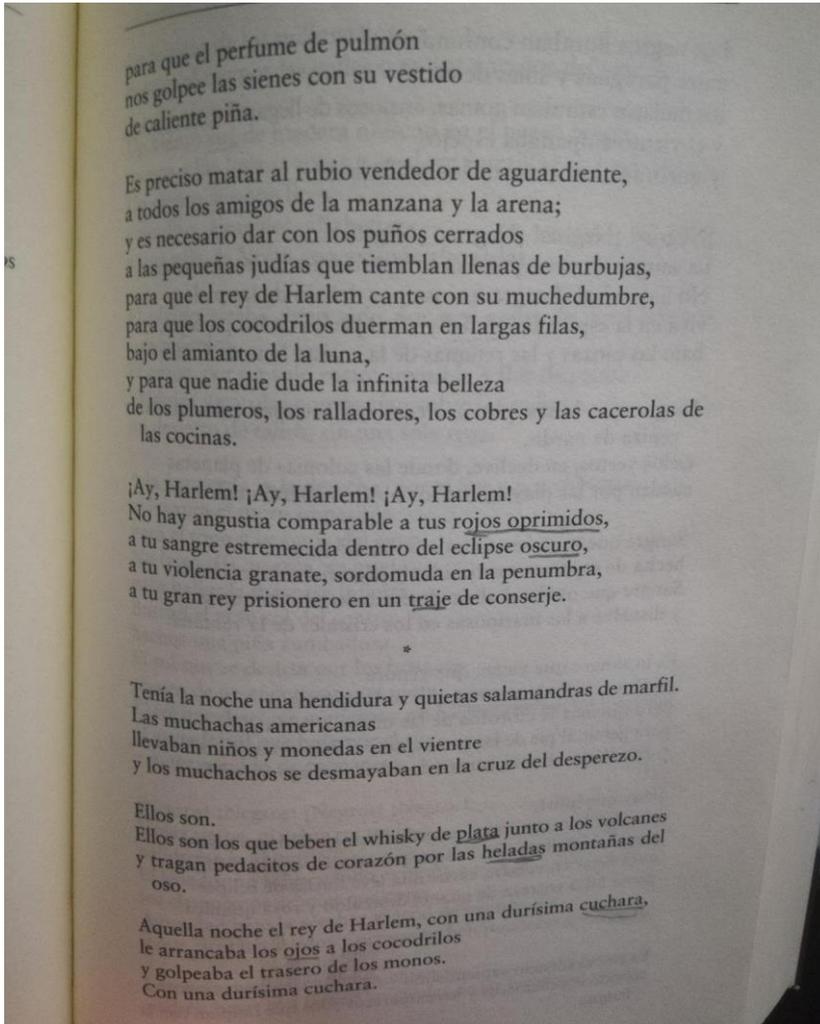
I am of no special field. I am of the field of being. (XXIV)

-García Lorca, Federico. *Poeta en Nueva York*. Séneca, 1940. Poema llamado “El Rey de Harlem”

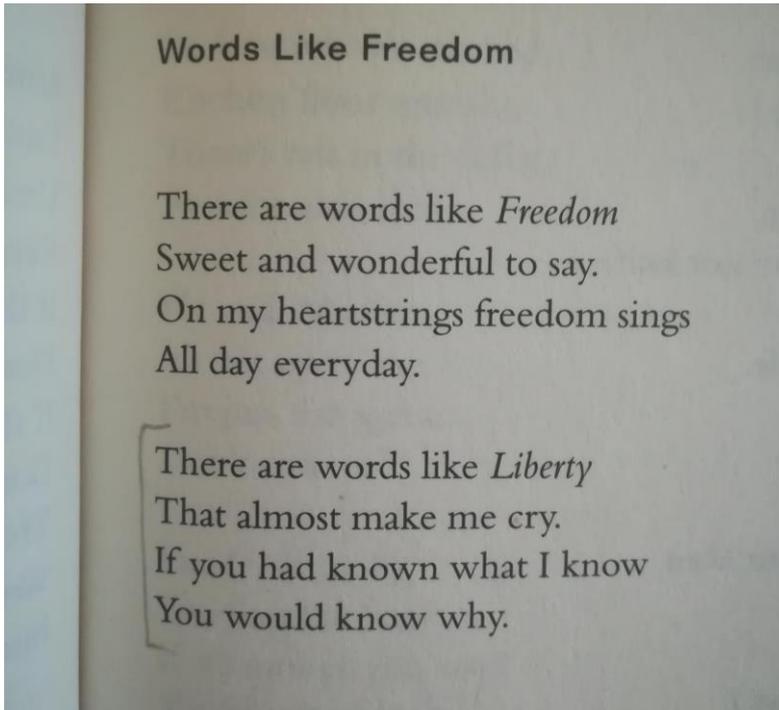








-Hughes, Langston. *The Collected Poems of Langston Hughes*. Knopf, 1994. Poema llamado “Words Like Freedom”



-Hughes, Langston. *The Collected Poems of Langston Hughes*. Knopf, 1994. Poema llamado “I, Too”

