

El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de ELE

The creative use of literary text in ELE teaching/learning

María del Carmen Fondo  

Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal

Resumen

Este trabajo es el resultado de una investigación llevada a cabo con alumnos universitarios lusohablantes de nivel B1. El objetivo fue comprobar si la inclusión de los textos literarios en el aula de ELE trae beneficios tanto desde una perspectiva cognitiva como afectiva, presuponiendo que con la enseñanza/aprendizaje de una lengua aprendemos un instrumento para pensar, expresarnos y entender el mundo. El desafío fue, por una parte, mejorar la competencia comunicativa por medio de actividades de comprensión e interacción, tanto a nivel oral como escrito y, por otra, favorecer la implicación y la autonomía del aprendiz, de modo que sea un sujeto que actúe y se relacione con el mundo de una forma más consciente; además de estimular y disfrutar de su capacidad creativa.

Palabras clave: ELE; textos literarios; pensamiento reflexivo; escritura creativa.

Abstract

This paper presents the findings of a research study carried out on university Portuguese speaking students at the B1 level. The main aim was to test whether the inclusion of literary texts in ELE classrooms brings any benefits to students, from both a cognitive and affective perspective. It assumes that by teaching/learning a language we gain a tool that helps us to think, express ourselves and understand the world. The challenge involved improving communication skills through comprehension and interaction activities, both orally and in writing. The study also favored the student's participation and autonomy in order for the subject to act and relate themselves with the world in a more conscious manner. Finally, it focused on having the student stimulate and benefit from their creative capacity.

Keywords: ELE; literary text; reflexive thought; creative writing.

131

1. Consideraciones previas

Que el aprendiz pase de espectador a agente y que adquiera una mayor autonomía en el proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) será nuestro gran desafío. Y este desafío que debemos afrontar entre todos, docentes y alumnos, será la clave de una buena práctica pedagógica. Queremos promover el conocimiento generador, es decir, "conocimiento que no se acumula, sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él" (Perkins, 2008, p. 18). La búsqueda trivial de conocimiento conlleva deficiencias en la vitalidad intelectual y económica de un país, es decir, augura consecuencias en el modelo social. En los últimos años, las pedagogías más integradoras coinciden en que los materiales llevados al aula deberían apelar al intelecto, a los afectos y,

Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Fondo, M. C. (2020). El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de ELE. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 131-149. <https://doi.org/10.35362/rie8223494>

a poder ser, a los sentidos. A este respecto, Stevick (2000) ha subrayado que las dimensiones **física**, emocional y cognitiva del alumno no están aisladas, sino que lo que ocurre en una de estas áreas influye en las demás. Esta visión multidimensional del aprendizaje nos ha hecho pensar que los textos literarios podrían tener algo que decir en el aula de español lengua extranjera (ELE).

Partiendo de esta intuición diseñamos una propuesta didáctica integrando sistemáticamente textos del escritor chileno Roberto Bolaño en cada unidad de trabajo, con el fin de poder realizar una intervención a lo largo de un semestre. Optamos deliberadamente por la variedad textual, de ahí que el conjunto de textos esté constituido por entrevistas, poemas, artículos, ensayos, cuentos, fragmentos de dos novelas, *Los detectives salvajes* y *2666* y una lectura extensiva, *Nocturno de Chile*.

Creemos, al igual que Elliott (1990), que son los valores y los principios los que hacen que un proceso sea educativo y no la atención prioritaria a los productos cuantificables. Perkins (2008) incide en que, aunque muchos alumnos desenvuelven con éxito actividades relacionadas con el aprendizaje acumulativo tienen serias dificultades en la comprensión y la reflexión personal sobre un tema. Los alumnos no están acostumbrados a pensar, ello implica ser creativo para generar ideas y relacionarlas, y ser crítico para analizarlas y evaluarlas. Este mismo autor afirma (2013, p.4) "Pensando infundimos vida al conocimiento, lo ponemos en marcha, lo ponemos a prueba frente a las normas aceptadas, lo ponemos en movimiento para hacer conexiones y predicciones, le damos forma para crear productos y conseguir resultados creativos". Esto va a suponer concebir el aula como un espacio de trabajo abierto a la divergencia, al intercambio y al contraste de pareceres y experiencias personales y ver al alumno como protagonista en la construcción de su propio conocimiento.

132

Asimismo, entendemos que el aprendizaje más duradero es aquel que es percibido como relevante por el alumno. El aprendizaje significativo implica que el aprendiz participe activamente y relacione lo aprendido con los conocimientos previos, englobando tanto la percepción como los sentimientos. Cada vez surgen más propuestas que hacen hincapié en la necesidad de proporcionar una educación integral que proporcione al aprendiz conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ser un individuo competente tanto en los ámbitos personal y profesional como en el social. Se mantiene (Núñez y Llerena, 2009) que la educación no solo debe dotar al alumno de conocimientos útiles para la inserción en el mercado laboral sino para vivir. No solo es importante tener conocimientos sino también tener criterio para aplicarlos (Cano, 2011).

Lo que pretendemos en este estudio, a fin de cuentas, es aprovechar el potencial de cuestionamiento que existe en cada alumno para relacionarse con el mundo de una forma más consciente, menos pasiva y, además, estimular, ejercitar y disfrutar de su capacidad creativa.

2. Marco teórico

2.1 *El enfoque comunicativo*

En este apartado nos interesa reflexionar sobre algunos principios teóricos que influyen en el proceso de E/A teniendo en el horizonte la posible contribución de los textos literarios a este proceso.

Se trata de rehabilitar el aula de lenguas extranjeras como espacio de construcción de conocimiento, conocimiento lingüístico, personal y social. Consideramos el aula un marco idóneo para establecer una interacción auténtica, no similar a, sino un lugar donde los aprendices de una lengua interactúan desde su experiencia del mundo. No podría ser de otro modo, si queremos capacitar al alumno para que se desenvuelva en la vida cotidiana, capacitarlo para la comunicación real. Al fin y al cabo, el verdadero propósito de la E/A de una lengua extranjera (LE) es formar individuos capaces de interactuar con otros que tienen una lengua y una cultura diferentes, por lo tanto, una forma de pensar diferente.

Inicialmente, autores como Widdowson (1978), Canale y Swain (1980) y Canale (1995) concibieron el conocimiento de la lengua como un complejo de competencias que interactúan en la comunicación, competencias que recogería posteriormente el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y un poco más tarde el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006).



Figura 1. Esquema de la CC que propone el MCER

La competencia lingüística se centra en el conocimiento del sistema que permite construir enunciados correctos desde el punto de vista lingüístico. Es la competencia tradicionalmente más estudiada.

La competencia sociolingüística incluye el conocimiento de las reglas de uso de la lengua, permite producir enunciados adecuados al contexto.

La competencia pragmática se ocupa de las relaciones entre el usuario de la lengua y el contexto; se refiere a la combinación de una determinada forma acorde a un determinado significado, tanto en textos orales como escritos. Por tanto, el enfoque comunicativo se propone un doble objetivo, que el aprendiz se comunique de forma correcta y efectiva.

En este momento, en LE asistimos al predominio del *learning by doing*, es decir, la lengua es considerada un instrumento para llevar a cabo acciones en la vida cotidiana. No obstante, también se oyen voces que subrayan la necesidad de incidir en la E/A para la reflexión y la comprensión. La verdadera comprensión supone aprovechar el conocimiento para dar respuesta a nuevos problemas/situaciones.

2.2 *La situación posmétodo: el enfoque reflexivo crítico*

A principios del siglo XXI aparecen algunas voces críticas que insisten en la necesidad de “impulsar la profesión de la enseñanza de lenguas más allá del limitado y limitador concepto de método” (Kumaravadivelu, 2012, p. 1).

En la situación posmétodo asistimos a una reconfiguración de las relaciones centro-periferia. En el concepto convencional de método, los especialistas, como responsables de los fundamentos teóricos, ocupaban el centro del poder mientras que los docentes se ocupan de llevar a la práctica esas teorías. La nueva situación autoriza y resitúa al profesor (Kumaravadivelu, 1994).

Kumaravadivelu (2012, p. 2) sostiene que “cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución”.

En este autor el prefijo “pos-” remite a cinco perspectivas, la posnacional, la posmoderna, la poscolonial, la postrransmisión y la posmétodo. La perspectiva posnacional está relacionada con la globalización económica y cultural, el creciente contacto de personas, bienes, culturas y valores. La posmoderna está relacionada con el reconocimiento de la diversidad y la multiplicidad de puntos de vista. La penúltima se

identifica con la necesidad de pasar de un modelo de transmisión de conocimiento predeterminado a uno de generación basado en la práctica. La perspectiva posmédico tiene que ver con la sustitución de modelos estandarizados por la atención al contexto real. Se defiende una pedagogía crítica y humanística, que promueva la libertad personal y que los individuos desarrollen al máximo su potencial.

2.3 *La literatura en el nuevo paradigma de E/A de LE*

Nuestra propuesta se orienta hacia la literatura contemporánea, cuyo modelo de lengua se acerca más al modelo al que están expuestos los aprendices e insistimos en la idea del texto literario como recurso mediador para el aprendizaje de LE y no como objeto de estudio.

Desde nuestra perspectiva, los textos literarios constituyen un *input* muy valioso para conocer y reflexionar sobre el tiempo en que vivimos. Como señala McRae (1994, p. 35), la revolución comunicativa se ha centrado en la práctica de las cuatro destrezas “speaking, listening, reading, writing” dejando de lado “the thinking skill, the imaginative interaction with the text”. Sin duda, dos de los rasgos inherentes al lenguaje literario como son la multiplicidad de posibilidades interpretativas y la capacidad de evocar, de interpelar al lector, son de una riqueza incuestionable para el trabajo en el aula de ELE. El lector ha de ser capaz de aprehender lo que está escrito y lo que no está.

Nos interesa incorporar los textos literarios al aula de ELE como vehículos de comunicación, instrumentos que despierten el interés y las ganas de interactuar, fomenten el desarrollo del espíritu crítico y posibiliten un espacio para una mayor libertad expresiva y desarrollo de la creatividad.

Además del indiscutible valor lingüístico, la experiencia literaria puede estimular la capacidad creativa del aprendiz y servir de invitación a asumir riesgos, puede funcionar como pretexto para que el aprendiz abandone el cómodo lugar de consumidor y se aventure en el de productor de discurso.

Pensamos, al igual que Iglesias (2000, p. 941), “que la capacidad creativa supone proyectar sobre las cosas una mirada singular, tiene algo de transgresión y mucho de libertad; existe en cada uno de nosotros, por eso, puede y debe ser descubierta, avivada y nutrida”. Es una facultad que poseemos todos y puede ser estimulada con determinadas estrategias o procedimientos.

A este respecto, insiste Gardner (2008, p. 59) “En esta época de creciente globalización, la creatividad se busca, se cultiva y se elogia” y añade (2008, p. 71) “las sociedades que sepan alimentar y sustentar la creatividad tendrán más probabilidades de prosperar que las que la desalienten o se limiten a copiar lo logrado y superado por los verdaderos innovadores”. Es innegable, que los cambios que se observan en la sociedad, implican unas necesidades diferentes en la formación de las personas.

Y subraya Marina y Marina (2013) que se trata de educar a ciudadanos felices, emprendedores y creativos capaces de enfrentarse a los problemas y transformarlos. El aprendiz es un ser que aprende, pero también es un ser pensante y actuante.

3. Formulación del problema: preguntas, objetivos e hipótesis

Uno de los propósitos es recurrir a los textos literarios (TL) como medio para solventar la escasa participación que se observa en buena parte del alumnado y que redundaría en un menguado desarrollo de la competencia comunicativa. El objetivo es llevar los TL a las clases de ELE para observar algunas de las potencialidades que se les atribuyen y que resultarían muy enriquecedoras para el proceso de E/A.

136

El otro es aprovechar la alta competencia lectora de los aprendices lusohablantes, resultado de la proximidad lingüística y proporcionar documentos que les presenten algún desafío (*input +1*).

Por lo tanto, en la puesta en marcha de esta investigación son dos los objetivos generales y están estrechamente relacionados:

- Entender la lengua, sobre todo, como instrumento para pensar, expresarnos y entender el mundo.
- Desarrollar una E/A con fines vitales y no solo académicos.

Para ello y partiendo de las necesidades detectadas, los objetivos específicos que tenemos en mente son:

- Complementar la escasez y facilidad textual del manual con materiales auténticos y que, además, impulsen su competencia lectora.
- Proponer actividades que potencien la comprensión, el pensamiento reflexivo y la autoexpresión.
- Trabajar documentos que reflejen la contemporaneidad.
- Crear dinámicas que favorezcan la implicación y el aprendizaje autónomo.

En este estudio queremos comprobar si:

4. Los textos literarios pueden constituir un *input* que desarrolla la habilidad de pensar, favorece la respuesta personal y genera una interacción de calidad en el aula.
5. Producen una mayor implicación del alumno en su proceso de aprendizaje y favorecen su autonomía.
6. Las actividades de lectura y escritura mejoran la competencia lingüística y si todo ello contribuye al incremento de la competencia comunicativa.

Para ello construimos una hipótesis de acción o respuesta plausible al problema que se plantea. Para establecer una significación estadística, debemos partir de una hipótesis nula (H_0), que formulamos del siguiente modo: el uso de TL de manera sistemática en el aula no guarda relación con el desarrollo de la habilidad de pensar, ni con la implicación del aprendiz en el aula, esto es, no tiene influencia a nivel cognitivo ni a nivel afectivo, por consiguiente, no tiene lugar la mejora de las destrezas, especialmente, las productivas (EIO y EIE). Y en contraste, formulamos la hipótesis alternativa (H_1) basada en fundamentos teóricos de que el trabajo con los TL, materiales susceptibles de lecturas y personales, incrementa el pensamiento reflexivo y la interacción significativa en el aula con lo que mejora la implicación y, consecuentemente, la competencia comunicativa.

4. La contemporaneidad o posmodernidad y la obra de Roberto Bolaño

Tradicionalmente en las ciencias se privilegiaba el orden y la estabilidad, mientras que en los umbrales del siglo XXI se reconoce la fluctuación y la inestabilidad. Noción como el caos se han introducido en todos los ámbitos, desde la física a la economía. Relacionado con lo anterior, desde la sociología, Bauman denomina la noción de liquidez como uno de los rasgos que definen la posmodernidad: "Los fluidos no se fijan al espacio ni se atan al tiempo" afirma (2009, p. 8). Y el mismo autor sostiene que la modernidad fluida ha supuesto un profundo cambio para la condición humana. El mundo predecible ha sufrido un proceso de disolución y nunca antes el cambio y la movilidad habían estado tan presentes. Esta maleabilidad de códigos y estructuras de referencia deja al individuo plena libertad ante las opciones y, a la vez, toda la responsabilidad por sus fracasos. En este mundo cambiante asistimos al desmoronamiento de fronteras; el territorio, lo sólido, lo durable y homogéneo da lugar a lo desarraigado, lo efímero, lo transitorio y lo heterogéneo. De ahí que se haya abandonado toda idea de totalidad, de universalidad. Estamos ante una

libertad y, a la vez, ante una impotencia sin precedentes (Bauman, 2009). Por lo que, la precariedad, la inestabilidad y la vulnerabilidad se presentan como signos distintivos de nuestro tiempo. Y a la vez, cuanto menos central es el trabajo en la vida del individuo, más dirige sus expectativas al consumo masivo de novedades, de actividades de evasión y de entretenimiento que consuelen del sentimiento de vacío, de falta de sentido.

En cualquier caso, una idea prevalece: la globalización económica y comunicacional ha producido transformaciones socioculturales sin precedentes y ello unido a la crisis de las estructuras racionales deja al individuo ante una creciente sensación de desorientación. De ahí que Appadurai (2001) advierta que el mundo en el que vivimos va a demandar nuevas teorías sobre el desarraigo, la alienación y la distancia psicológica entre individuos y grupos.

A nivel educativo, también dejan huella algunas de las características anteriores. Se enfatiza la necesidad de que la educación debe contribuir para la creación de un espíritu crítico de modo a hacer frente a la creciente virtualización de lo real y a la globalización mediática que, en palabras de Formosinho, Boavida y Damião (2013, p. 121) “enclausura o sujeito contemporáneo num simulacro de realidade”.

138

¿Por qué Roberto Bolaño?

Estamos, por una parte, ante un autor de incuestionable calidad y, por otra, su obra presenta unas características que la hacen de especial relevancia para el objetivo que nos ocupa. A Bolaño le interesa la obra como organismo vivo, no tanto el producto acabado, una forma que se transforma y engloba a otras, que se metamorfosea, abierta e inacabada, como la propia vida.

Uno de los aspectos más destacados de su producción es su fuerte compromiso creativo. Hay una necesidad de visceralizar, desde el margen, la literatura para que esta deje de ser imaginación, los gallos exóticos y las vírgenes volando de los escritores del boom, o puro intelecto. La literatura debe abandonar esos campos estériles para ser un espacio de riesgo.

Otras características de su obra es la constante investigación sobre la realidad y su estilo fragmentario. La estructura de sus historias, que rara vez es lineal. Por todo esto, se puede decir que es una literatura que apela constantemente al lector, más evocativa que informativa, en la que es tan importante lo que se calla como lo que se dice. El lector de Bolaño tiene siempre ante sí una gran labor, reconstruir un sentido a partir de los fragmentos. Su escritura obliga al lector a salir de su zona de confort.

Para ello, se trabajó en el aula los textos de un autor en los que literatura y vida se presentan como una realidad indisoluble. Y el desafío que se propuso a los alumnos fue ser autores de una producción, tanto oral como escrita, en la que se establecieran puentes con su propia experiencia.

5. Metodología de la investigación

En la investigación científica, el objeto de estudio se ha abordado fundamentalmente en base a dos grandes perspectivas, la denominada metodología cuantitativa y la metodología cualitativa. Se aboga ahora por trascender la distinción cantidad/cualidad e integrar métodos.

En la propuesta cualitativa, se pone de relieve que la atención se sitúa en la descripción de las situaciones y comportamientos privilegiando la voz de los participantes (Colmenares y Pinhero 2008). En torno a esta denominación se agrupan una variedad de modalidades, entre ellas la opción a la que nos adscribimos, la investigación en acción (IA).

Cada vez son más los autores que apuntan la necesidad de entender el aula como un lugar de experimentación (Schön, 1992; Kumaravadivelu, 2012), el docente como profesional autorreflexivo, observador de la práctica cotidiana y que, a partir de ella, genera nuevas opciones/acciones

Sería interesante además que este fuera un proceso compartido, con el que los alumnos estuvieran comprometidos. Son ideas clave, el compromiso, el análisis crítico y la transformación.

Como sostienen Carr y Kemmis (1988, p. 51):

En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente. Ni el pensamiento es preeminente, ni lo es la acción (...).

Añadir, además, que lo que denominamos práctica no se reduce a lo observable. No se trata únicamente de las acciones que los docentes realizan, sino que implica además sus creencias y sus conocimientos implícitos.

Optamos por esta modalidad de investigación porque creemos que es una herramienta que nos permite profundizar la comprensión de la situación pedagógica y, a la vez, está orientada a la transformación; es decir, persigue una mejora de la práctica y un mejor entendimiento de la misma. Lleva implícito el conocimiento y el cambio y aborda la realidad del aula como entidad en constante reconstrucción.

5.1 *Análisis e interpretación de datos*

Se trata de un tratamiento pedagógico longitudinal aplicado por la docente a un grupo natural de alumnos de nivel B1 atribuido por el coordinador de manera aleatoria. Diseñamos una programación integrando sistemáticamente textos del escritor chileno en cada unidad de trabajo a partir de un eje comunicativo. El conjunto de textos está constituido por entrevistas, poemas, artículos, ensayos, cuentos y fragmentos de dos de sus novelas más representativas, *Los detectives salvajes* y *2666*. El objetivo era comprobar si la variable independiente, la inclusión de TL en el aula de ELE, influye en las variables dependientes, es decir, si trae beneficios tanto desde una perspectiva cognitiva, mejora la competencia comunicativa (reflejada en las distintas subcompetencias), como afectiva, aumenta la implicación y la autonomía. Llevamos a cabo el estudio en dos grupos, uno experimental (grupo A) y otro de control (grupo B) a lo largo de un semestre y contrastamos los resultados.

140

Los instrumentos diseñados son de tipo cuantitativo y cualitativo, puesto que entendemos que ambos métodos se complementan y además contrarrestan la subjetividad inevitable de un proceso en el que investigador y docente presentan la misma perspectiva.

El examen inicial de diagnóstico, el intermedio y el final constituyen las herramientas que aportan los datos objetivos y cuantificables del experimento.

Para el procesamiento y análisis de datos hemos usado el programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 22. Es el programa más utilizado en las ciencias sociales y humanas.

El cuestionario inicial sobre creencias, expectativas en relación al aprendizaje de ELE, hábitos de lectura y escritura; y el cuestionario final sobre el trabajo realizado en el aula con los TL responden a la perspectiva cualitativa.

En nuestro caso contamos con los datos de 60 participantes distribuidos en dos grupos de trabajo. Se trata de grupos formados aleatoriamente con alumnos procedentes del área de Estudios Artísticos, Ciencias del lenguaje, Lenguas, Literaturas y Culturas, Traducción y Estudios Europeos. La edad media del grupo experimental es 22,21 años y del grupo de control 20,8. Diferencia que se explica porque en el primer semestre entran más alumnos por prueba de nivel mientras que en el segundo, el grupo es más homogéneo.

5.2 Los datos del test inicial, del test intermedio y final

A principios de semestre, llevamos al aula un examen DELE B1. A continuación, presentamos los datos del pretest, realizando una comparativa por destrezas, la comprensión lectora (CL) y la expresión e interacción escrita (EIE), más el componente gramatical y los resultados globales,

Tabla 1. Resultados del test inicial de los grupos A (experimental) y B (control).

	Grupos	Participantes	Media	Desvío típico	Sig.
Comprensión Lectora (CL)	A	19	21,63	3,467	,084
	B	41	22,90	2,528	
Gramática/ vocabulario	A	19	41,1053	5,4761	,424
	B	41	39,4634	6,8231	
Expresión Escrita (EIE)	A	19	19,5789	2,3169	,625
	B	41	18,9024	2,9394	
Test global	A	19	16,4211	1,5389	,955
	B	41	16,2683	1,6885	

En lingüística aplicada el valor convencional que se suele usar es 0,05. Si la significancia, también llamado p-valor, es mayor que ,05 se considera que las diferencias en los resultados no son significativas. Por lo tanto, si nos fijamos en la significancia (sig.), podemos observar que hay similitud entre ambos grupos. Se utilizó, como ejemplo, los gráficos de la comprensión lectora (CL) en los que se percibe claramente como los resultados son especialmente altos en esta destreza. Véase como en el grupo de control la mayoría de los alumnos tiene la nota máxima, es decir, la totalidad de las respuestas correctas

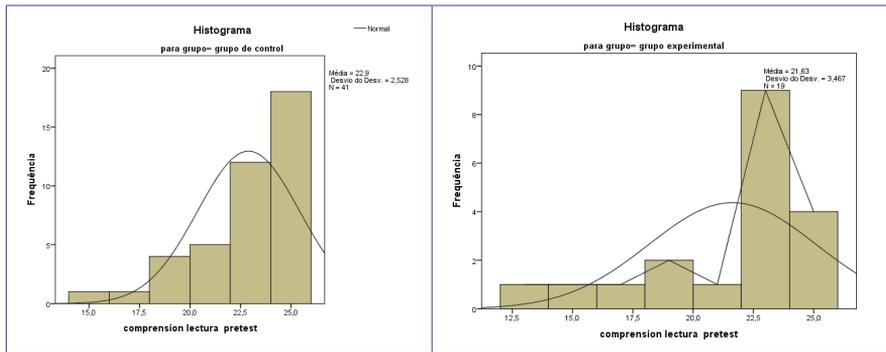


Gráfico 1. Comparativos de CL de ambos grupos.

Tabla 2. Resultados del test intermedio de los grupos A y B.

	Grupos	Participante	Media	Desvío típico
Nocturno de Chile	A	19	12,157	2,891
	B	41	12,317	2,339

La media es ligeramente más alta en el grupo de control y la homogeneidad en relación a esta también; en cualquier caso, las diferencias no son relevantes.

142

Por último, abordamos los resultados del examen final, un DELE B2. Es una evaluación del producto o nivel de aprendizaje con lo cual es sobre competencia lingüística sin distinción de haber integrado o no los TL. Los exámenes han de ser similares con independencia del profesor que haya dado el nivel. Estos resultados van a proporcionar los datos que permiten comprobar la hipótesis última de nuestro trabajo: el uso de TL puede constituir un *input* que desarrolle la habilidad de pensar, favorezca la respuesta personal, y genere una interacción auténtica en el aula, lo que, consecuentemente, mejoraría la competencia comunicativa. Veamos los datos:

Tabla 3. Resultados del test final de los grupos A (experimental) y B (control). **sig. al 5%, *sig. al 10%

	Grupos	Participantes	Media	Desvío típico	Sig.
Comprensión Lectora (CL)	A	19	19,2632	2,92199	,122
	B	41	20,536	,431	
Gramática/vocabulario	A	19	42,5789	5,76692	,591
	B	41	43,317	,631	
Expresión Escrita (EIE)	A	19	18,5263	2,3182	,082*
	B	41	17,390	2,728	
Test global	A	19	16,1579	1,6754	,766
	B	41	16,195	1,345	

	Grupos	Participantes	Media	Desvío típico	Sig.
Expresión	A	19	15,421	1,835	,014**
Oral (EIO)	B	41	13,536	2,684	

Pese a que cabría esperar una mejora en la CL en el grupo experimental, esta no se produce. Es más, el grupo de control, desde el inicio, muestra ventaja en esta destreza en las tres pruebas. En el apartado de gramática/vocabulario se esperaba algún paralelismo puesto que, obviamente, los contenidos lingüísticos de los que nos ocupamos en ambos grupos son los mismos, y una vez más el grupo de control es ligeramente mejor, véase el desvío típico. La expresión e interacción oral (EIO) es la destreza en la que se aprecian diferencias significativas y podemos incluir la expresión e interacción escrita (EIE), si atendemos al nivel de significancia del 10%. Presentamos el *output* que resume la situación:

Resumo de Teste de Hipótese			
Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1 A distribuição de compreensão leitora postest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,122	Retar a hipótese nula.
2 A distribuição de gramática y vocabulario postest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,591	Retar a hipótese nula.
3 A distribuição de expressão escrita postest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,082	Rejeitar a hipótese nula.
4 A distribuição de test global postest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,766	Retar a hipótese nula.
5 A distribuição de prueba oral é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,014	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,10.

Figura 2. Resumen del test de hipótesis.

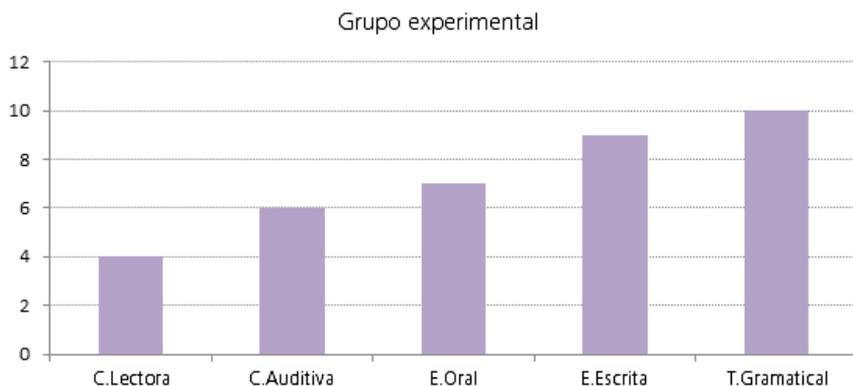
Por lo tanto, desde el punto de vista cuantitativo y contrastando los datos de la prueba final, se podría inferir que el uso de los TL no repercute en la mejora de la destreza lectora, pero sí influye positivamente en la expresión oral y en la expresión escrita y no representa cambios significativos a nivel global.

Por los resultados, percibimos también que el aprendiz lusohablante demuestra una competencia lectora muy alta que podríamos explotar en el aula de ELE y, además, que hay una dimensión desarrollada en el aula que no se refleja a nivel numérico. Veamos, a continuación, si los datos cualitativos pueden complementar esta carencia. Los datos cualitativos, son los datos que recogen la percepción de los participantes en el experimento.

5.3 Los datos de los cuestionarios inicial y final

En el cuestionario inicial queríamos conocer sus expectativas en relación con la lengua, sus hábitos de lectura y contacto con la literatura. A este respecto, todos muestran ideas muy positivas sobre la lengua y la cultura meta y, además, presentan expectativas altas en relación a la utilidad en su vida personal y profesional.

En relación al trabajo que consideran más importante realizar en el aula presentamos el siguiente gráfico:



144

Gráfico 3. Trabajo en el aula por orden de importancia.

Lo más importante para ellos es trabajar en el aula los contenidos gramaticales, seguido de la expresión escrita y por orden decreciente, la oralidad, la comprensión auditiva y en el último lugar la comprensión lectora.

Tras una reflexión conjunta sobre estos resultados han llegado a la conclusión que son necesarios los conocimientos, pero igualmente importante es el uso de la lengua. Considerar el aula como un espacio en el que una comunidad de aprendices, reflexionan sobre su propia experiencia de aprendizaje les ha permitido a todos una mejor comprensión del trabajo.

De los cuatro factores que proponíamos para valorar el grado de influencia en su aprendizaje, las respuestas oscilan entre darle prioridad a la actitud del profesor o dársela a la actitud del alumno. Creemos que los resultados que presenta el gráfico son los más sensatos en un grupo que se dice suficientemente motivado:

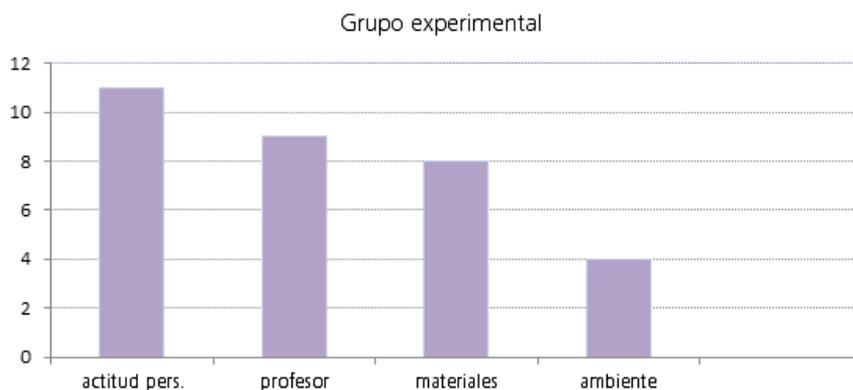


Gráfico 4. Factores que influyen en el aprendizaje.

Tanto la actitud del aprendiz como la del profesor son consideradas los factores más relevantes, de lo que se deduce que los aspectos afectivos supuestamente tienen alguna importancia en el aula de idiomas, aspecto que corrobora la última pregunta en la que valoran ampliamente la actitud del profesor por encima de los conocimientos.

En el cuestionario final pretendíamos recoger de forma dilatada la opinión de los alumnos en relación al trabajo realizado a lo largo del semestre.

A continuación presentamos directamente algunas de sus respuestas. En cuanto a las preguntas si los TL han promovido la habilidad de pensar y un mejor conocimiento del mundo:

- Me encanta aprender lenguas, pero muchas veces las clases se tornan poco interesantes. Me gusta la lectura de libros en clase porque, a pesar de tener que trabajar más, lo considero más formativo y añade al aprendizaje de la lengua el enriquecimiento de nuestra cultura.
- Yo creo que sí es un aspecto importante, pues comenzamos a tener otra visión del mundo. Nuestra cabeza empieza a pensar de manera más abierta

En relación a si ha mejorado su competencia comunicativa,

- Sí, bastante, ahora hablo más español que antes y no cometo tantos errores.
- Enriquecimos el vocabulario y además aprendimos sobre la historia y sobre la vida.

La pregunta nueve se refiere específicamente a la escritura de este autor, ¿te parece que la narrativa de Bolaño es apta para lectores creativos y críticos?

- Sí, porque las historias de Bolaño nos obligan a pensar.

Al hacer una puesta en común de las respuestas al cuestionario final sobre el trabajo realizado a lo largo del semestre observamos que la mayoría coincide en tres aspectos. El primero es que los TL han aportado riqueza al aula y han promovido la reflexión y la discusión. El segundo aspecto es que las actividades realizadas contribuyeron a crear un ambiente de confianza que facilitó la comunicación y esto, unido al hecho de que los TL permitieran que cada uno hiciera su propia interpretación, potenció la interacción significativa en el aula. El tercero es que han se han interesado más por las clases, de ahí que hayan incrementado la producción tanto a nivel oral como escrito. En sus respuestas, en concreto, aluden a la mejora de la competencia léxica y de la capacidad crítica.

6. **Discusión de los resultados y conclusiones**

146

La primera finalidad de este estudio fue observar si los TL pueden ser un recurso que promueva el uso de la lengua meta para pensar, expresarnos y entender el mundo; este aspecto está relacionado con otro de los cometidos del trabajo, que es la implicación de los aprendices.

A partir de las respuestas de los alumnos constatamos que el trabajo con los textos literarios ha supuesto mayor esfuerzo para ellos. Se sienten satisfechos porque es la primera vez que leen una obra en ELE, pero reconocen que es una literatura diferente a la que están habituados. Y, además, la obra de Bolaño no deja alternativa, exige un lector activo, de lo contrario, como ellos mismos afirman, no se entiende nada.

Los alumnos coinciden en que los TL han aportado riqueza al aula y han promovido la reflexión y la capacidad de pensar. Las diferentes interpretaciones han provocado mayor producción oral y, asimismo, la variedad de tareas ha generado mayor producción escrita. Podemos afirmar que, en general, su valoración del trabajo realizado en el aula es bastante positiva.

Otro de los objetivos era desarrollar dinámicas que favorecieran el aprendizaje autónomo. El trabajo llevado a cabo ha impulsado la autonomía del aprendiz por medio de la lectura de una novela, el visionado de materiales audiovisuales y la elaboración de la presentación oral. Si no eran responsables en el cumplimiento de

las tareas, no tenían nada para contribuir en el aula a las respuestas del grupo. En especial, se ha incidido en la toma de conciencia de que ellos son los gestores de su propio aprendizaje.

En relación a *Nocturno de Chile* aseguran que, aunque les haya resultado una obra desafiante, les ha aportado una capacidad de comprensión lectora que antes no tenían. Algunos de ellos han destacado el conocimiento sociocultural que aporta la novela.

En cuanto al uso de los textos literarios como recurso para alcanzar los objetivos que nos propusimos, queda demostrado en los resultados de los datos cualitativos toda su pertinencia. Comprobamos, sin embargo, que los exámenes de nivel no han funcionado como una herramienta eficaz de medida del trabajo realizado en el aula. El lenguaje informativo de la comprensión lectora de los exámenes no presenta las diferentes capas de significado con las que se deparan en los TL. En nuestra opinión, y retomando las palabras de los propios alumnos, hemos “trabajado de una forma diferente” y esa diferencia ha enriquecido el proceso. Sin lugar a dudas, esta experiencia la han propiciado los textos literarios.

Para terminar, lo más importante es que el trabajo que se ha llevado a cabo ha permitido a todos los participantes tener un mejor entendimiento de su propio aprendizaje. Asimismo, las características de los TL han permitido al aprendiz lusohablante un mayor aprovechamiento de sus capacidades receptoras, algunos señalan que les ha dado una competencia lectora que no tenían y, además, han generado más oportunidades de mejorar la actuación en la lengua meta. Durante la realización de las actividades hemos observado un estado al que Csikszentmihalyi (2000) denomina flujo, una actitud en la que los alumnos estaban ensimismados en la tarea, volcados en su realización, hablando entre ellos y centrados en el trabajo o en completo silencio.

Las palabras de uno de los alumnos expresan de manera sucinta el trabajo llevado a cabo en el aula:

- Me gustó mucho pensar por mi cabeza y mostrar que sé hablar y escribir español, haciéndolo.

Referencias bibliográficas

- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce & Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolaño, R. (1998). *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2000). *Nocturno de Chile*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2010). *2666*. Barcelona: Anagrama.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Cano, D. (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes educación.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Lauri*, 14(27), 96-114. Recuperado de <http://bit.ly/33YRG9m>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECED, Anaya e Instituto Cervantes.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós. 1997.
- Elliott, J. (1990). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Formosinho, M., Boavida, J. y Damião, M.H. (2013). *Educação. Perspetivas e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica. 2005.
- Iglesias, I. (2000). La creatividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones. En M. Franco et al. (ed.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X congreso de ASELE*, Málaga: Universidad de Cádiz.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Kumaravadelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con Kumaravadelu. *Marcoele revista de didáctica ELE*, 14. Recuperado de <http://bit.ly/355ysz1>

- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1).
- Marina, J.A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- McRae, J. (1994). An Interview with John McRae. *Greta. Revista para profesores de inglés*, 2(2), 35-41.
- Núñez, M. C. y Llerena, F. M. (2009). Competencias: modelos de diagnóstico y evaluación. *Revista científica de las ciencias médicas en Cienfuegos*, 7(6). Recuperado de <http://bit.ly/2qSLPsg>.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2013). Prólogo: la música del conocimiento. En R. Swartz, *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: Sm.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1987.
- Stevick, E. W. (2000). La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.