

**LITERATURA AUTÉNTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL: ESTRATEGIAS  
PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y  
CULTURALES**

**Fermín Martos Eliche**

(Universidad de Granada, Granada, España)

[ferminme@ugr.es](mailto:ferminme@ugr.es)

**Gabrielle Lochner Mikos**

(Glenbrook South High School. Illinois, EE.UU)

[gmikos2@gmail.com](mailto:gmikos2@gmail.com)

**AUTHENTIC LITERATURE IN THE SPANISH CLASSROOM:  
STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND  
CULTURAL COMPETENCES**

Fecha de recepción: 5-6-2018 / Fecha de aceptación: 2-1-2019

**RESUMEN:**

El papel que ocupa la literatura en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha sido un elemento discutido para su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Generalmente se ha reducido fundamentalmente a valores culturales fraccionados en textos aislados en los diferentes manuales ELE de carácter general. Pese a que se admite que el uso de literatura auténtica plantea problemas, nosotros proponemos activar sus beneficios mediante una serie de estrategias para aprovechar su riqueza lingüística y cultural. Se propone a través del modelo comunicativo presentar a nuestros estudiantes un material auténtico literario para promover actividades cooperativas y creativas y estimular su pensamiento analítico y crítico. La incorporación de la literatura al aula como un elemento de comunicación y cultura debe ser importante para desarrollar destrezas comunicativas y alcanzar la adquisición de competencia plena. El planteamiento de una serie de estrategias antes (*un*

*paseo de observaciones, un mural de grafiti, impresiones del cuento, las escrituras rápidas), durante (parando el proceso, el diario de doble reflexión, mis impresiones, equipos cooperativos) y después de la lectura (PAFT, círculos concéntricos, análisis del personaje, árbol interrogativo) ayudará a la introducción de la literatura auténtica en el aula de ELE y aumentará las posibilidades docentes.*

**Palabras clave:** Español Lengua Extranjera; Enseñanza de la Literatura; Estrategias de enseñanza; competencia comunicativa; adquisición.

**ABSTRACT:**

The inclusion of literature in Spanish as a Foreign Language (ELE) has been an area of some debate. Generally speaking, literature in the language class has been reduced to primarily to the isolated treatment of cultural areas and literary extracts as part of students' books. While recognizing the potential limitations of authentic literature in the classroom, we would suggest that the use of this type of material may have benefits when employed in conjunction with a series of strategies aimed at enhancing linguistic and cultural enrichment. Our proposal, then, entails the exposure on the part of our students to authentic literary texts in order to encourage cooperative and creative activities and to help stimulate analytical and critical thinking. The inclusion of literature in the language class is important in the development of communicative and cultural competence and, as such, is important in the development of all aspects of language mastery. The strategies examined in this study include pre (carousel brainstorming, graffiti mural, first impressions), while (stop the process, learning logs, cooperative teamwork) and post-reading activities (RAFT reading strategies, concentric circles, character analysis, question tree). The combination of these strategies are expected to help with the inclusion of authentic literature in the Spanish class and increase teaching options.

**Keywords:** Spanish as a Foreign Language; Literature Teaching; Teaching Strategies; Communicative Competence; Acquisition

## **1. INTRODUCCIÓN**

La literatura auténtica en el aula ELE ha sido un debate en la adquisición del lenguaje. Nos preguntamos qué papel toma la literatura narrativa en el proceso de enseñanza aprendizaje y si ayuda para la adquisición de español como lengua extranjera. Según Stembert (1999) los maestros han tomado predilección por artículos periodísticos, y muchas veces cuando la literatura está incorporada en una clase, no es de forma auténtica. El género narrativo sirve como *input* comprensible para los alumnos que están adquiriendo un idioma, que después emerge en el habla de los alumnos. En la enseñanza más innata de la gramática, un cuento o una novela también sirve como material para estudiar y adquirir formas gramaticales. Especialmente en la literatura auténtica que no ha sido ni adaptada ni reducida para fines de enseñanza. Pero quizás la importancia sobre la inclusión de la literatura en el aula es su valor cultural. El contexto histórico, social y cultural es presente en cada obra de literatura. Los datos culturales que los alumnos estudian y aprenden mediante la literatura son más auténticos y menos estereotipados de los que están presentes en algunos manuales de ELE (Sanz Pastor, 2006). Pero todo este estudio e inclusión de la literatura en el aula no sería efectivo sin la aplicación práctica de los materiales. Es necesario integrar estrategias y actividades para aumentar y fomentar no sólo la comprensión de la literatura sino también sus mensajes y temas universales y culturales. Emplear actividades antes de leer para aumentar el conocimiento previo, actividades de lectura activa para entender y comprender el texto y actividades después de leer para expandir y ampliar su conocimiento cultural y lingüístico es necesario para el uso de la literatura en el aula.

La presente investigación referida al uso de la literatura en el aula y sus aplicaciones prácticas persigue el objetivo de examinar el uso apropiado de la literatura en el aula y las estrategias que mejor ayudan a los alumnos comprender el texto que están leyendo. De esta investigación era inevitable observar las habilidades transferidas entre la lengua materna y la lengua objeto. Enseñar estrategias para la comprensión y análisis de un cuento o una novela en la L2 trasfiere a la L1 y viceversa. Como resultado, nosotros como maestros podemos no solo ayudarnos el uno al otro entre disciplinas, sino también crear una base más fuerte de estrategias para coadyuvar el éxito de los alumnos que compartimos.

Con el enfoque actualmente en el modelo comunicativo, la literatura sirve para maestros como un material auténtico que pueden agregar al aula para promover actividades cooperativas y creativas. Luján-Ramón (2015) perfectamente hace referencia a la necesidad de la investigación e implementación de la literatura en el aula ELE:

Se trata, pues, no solo de constatar la validez del uso de la literatura y los textos literarios en el aula de ELE, como recurso eficaz y adecuado para la enseñanza de español, sino de la necesidad de incorporarlos en tanto que *input* sobre el que desarrollar las destrezas comunicativas, como para la adquisición de una competencia comunicativa plena fundamentada en dos ejes: la literatura como comunicación y como constructo cultural. (p.3)

Por consiguiente, la literatura funciona como un fundamento de partida para practicar y fortalecer las cuatro destrezas mientras los alumnos pueden aprender y apreciar sobre la cultura del grupo meta.

## **2. LOS BENEFICIOS DE LA LITERATURA EN EL AULA**

La inclusión de los textos literarios en el aula ha pasado por muchas etapas en la enseñanza de ELE. Empezó en los años 50 con el uso gramatical de los textos de la literatura. El diseño didáctico de la literatura en el aula creó un lugar donde el nivel del lenguaje escrito y hablado fue inalcanzable. Con los años 60 y 70 llegó el enfoque estructural, donde la literatura no tenía ni propósito ni lugar en el aula ELE (Albadalejo, 2007).

No fue hasta los años 80 cuando llegó el movimiento del modelo comunicativo cuando regresó la literatura al aula. Pero todavía su propósito en el aula fue contradicho por el hecho que no tenía un uso práctico y cotidiano del idioma. En palabras de Sanz Pastor (2006):

Otra de las razones, con las que se argumentaba la escasa o nula presencia de la literatura en las aulas de lenguas no nativas, se basaba en el hecho de que las necesidades de los estudiantes siempre se relacionan con fines técnicos y/o académicos que raramente se vinculan con lo literario. (p. 123)

Pero este argumento realmente no es eficaz cuando se piensa en los rendimientos del uso apropiado de la literatura en el aula. El hecho que la literatura es un material auténtico, la universalidad y comparación cultural de los temas dentro de las obras literarias, la adquisición de estructuras sintácticas y léxico académico mediante el *input* comprensible y el valor cultural son todos beneficios de la inclusión de la literatura en el aula comunicativa.

Con el modelo comunicativo de la enseñanza de una segunda lengua, es imprescindible el uso de materiales auténticos dentro de la clase. El enfoque comunicativo insiste en enseñar la lengua en contextos reales. La literatura por tanto es un material auténtico, escrito por nativos para nativos. Consta de comportamiento lingüístico y cultural del grupo meta. En el caso de los requisitos para el enfoque comunicativo, la literatura cabe perfectamente dentro de estas normas. No hay más auténtico que un cuento escrito por los hablantes de una región o idioma determinado. Dice Pedraza (1996 citado en Jouini, 2008):

La lengua real sólo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante: 1) la comunicación espontánea con los nativos, que sólo es posible en un estadio avanzado del aprendizaje y en un lugar en que se hable el idioma que se pretende adquirir. 2) la lectura de textos literarios. (p.128)

Los textos literarios facilitan este intercambio de lenguaje auténtico, especialmente en los niveles más básicos o en situaciones en que la comunicación espontánea no está disponible. Encontrar un texto literario

que se relaciona con la clase o los alumnos realmente no es trabajo difícil, y da los alumnos la oportunidad de trabajar en contextos auténticos. Un lector de la segunda lengua puede absorber no sólo vocabulario sino también formas lingüísticas como lo hace un lector en su lengua materna con el mismo texto auténtico.

En el aula ELE, un propósito del currículo es fomentar las oportunidades de compararse uno con la cultura de la lengua objeto. Los textos literarios proveen temas literarios que son universales. Los temas de amor, la familia o la muerte son todos temas aparentes en todas las culturas del mundo. Leyendo un texto literario permite que el estudiante se acerque al mundo del idioma extranjero y hacer conexiones con él (Albadalejo, 2007). Tomamos por ejemplo la novela *Lazarillo de Tormes*. Al leer la novela, los alumnos acrecientan su conocimiento sociocultural sobre la España del siglo XVI y la estructura estamental de la sociedad. Pero el tema de la madurez del joven Lázaro es un tema universal que trasciende fronteras de culturas y periodos históricos diferentes. Los estudiantes al estudiar la novela también pueden hacer conexiones entre la madurez de Lazarillo con la suya, otra vez acercándose a un nivel más competente del idioma y su cultura.

Uno de los beneficios más grandes que aportan los textos literarios en el aula ELE es la riqueza lingüística que ofrecen. Estudiar varios textos de diversos autores, procedentes de distintos países, permite que los alumnos adquieran un múltiple de léxicos y registros diferentes (Jouini, 2008). Trabajar con el vocabulario en contexto sin duda ayuda a adquirir palabras nuevas y percibir el uso natural de dichas palabras. Una suspicacia de los textos literarios en el aula que sostienen los que no están a favor de su inclusión en el aula es la falta de pertinencia de las palabras en el lenguaje común y cotidiano. Pero leer extensivamente crea un incremento en el vocabulario académico del alumno que según Albadalejo "constituye un bagaje léxico en fases superiores de aprendizaje" (2007, p. 8). Las habilidades lecto-escritas en la inferencia y deducción de palabras nuevas en contexto que aprenden los alumnos al leer un texto literario transfieren a otros estilos de textos, como los textos periodísticos, y también a sus pericias en la lengua materna. Así que los estudiantes no sólo aprenden

léxico nuevo de los textos literarios, sino que también refuerzan sus habilidades de inferir y deducir en la lengua objeto.

La lectura y análisis gramatical de los textos literarios pueden ayudar con la comprensión y adquisición sintáctica y morfológica de la segunda lengua. Aquí es sin duda donde podemos reflexionar sobre las teorías de Krashen (1982). Los textos literarios sirven como una plataforma de lo que Krashen llama el *input comprensible*. Según Krashen y su hipótesis de *input*, los alumnos en el aula ELE primero adquieren el significado y después pueden llegar a adquirir las estructuras gramaticales. La fluidez en el habla de los alumnos viene sólo cuando ellos se sienten cómodos de adquirir las estructuras de manera natural e innata mediante el *input*.

Los textos literarios en el aula desempeñan el rol como el *input* comprensible que es necesario en la adquisición natural y la producción de una segunda lengua, ya sea de forma escrita u oral. Sus teorías aún más defienden el uso de los textos literarios en el aula en que demuestran su ideología sobre *i+1*, cuya presencia en el aula ayuda a ascender niveles en la lengua objeto. Para que la adquisición lingüística de una segunda lengua se lleve a cabo según Krashen, los alumnos tienen que interactuar con *input* que está a un nivel más avanzado en el que están en el momento según su hipótesis del orden natural del lenguaje. Esa es la idea de *i+1* y donde los textos literarios caben dentro de su ideología. Al leer los textos literarios, los estudiantes van adquiriendo las estructuras gramaticales de forma más innata en vez de la enseñanza tradicional de forma explícita. Según Albadalejo (2007), esta adquisición lingüística transfiere a las otras destrezas del alumno:

(...) las obras escritas se encuentran con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado. El lector extranjero entrará en contacto con estas formas en un rico contexto que servirá de modelo para su propia escritura, ampliando y enriqueciendo su habilidad escrita. (p. 8)

De esta manera la habilidad oral también fortifica. Los estudiantes emplearán estructuras sintácticas y léxico adquiridos del *input* comprensible en sus producciones orales. El léxico y las estructuras adquiridas ayudarán también en las habilidades auditivas del alumno. En cuanto al beneficio lingüístico de los textos literarios, la adquisición de la lengua objeto es más natural y el maestro puede centrarse en las actividades didácticas que fortalezcan las cuatro destrezas.

Usar la literatura en el aula sin expresar su valor sociocultural e histórico menosprecia un recurso valioso en la clase y es uno que nosotros como maestros debemos incluir más a menudo cuando discutimos la cultura del grupo meta. No hay duda de que los autores reciben la inspiración para sus obras del mundo que los rodea y este mundo e inspiración pueden ser estudiados con los textos literarios. Dice Sanz Pastor (2007):

Toda literatura es gárrula respecto a su contexto de producción; por debajo de su corteza anecdótica –que es preciso levantar- dice cosas que pueden ser de gran utilidad para el estudiante que se enfrente al reto de sumergirse en una cultura que puede ser o no la suya propia. (p. 126)

Leer los cuentos de Gabriel García Márquez abre las puertas a la historia y cultura de Colombia en los años cincuenta con *La violencia* y deja el lector con perspectivas nativas sobre la situación política de la época. Estudiar la novela *Como agua para chocolate* abre las discusiones de género y tradiciones dentro de la sociedad tradicional mexicana. Así que como reitera Sanz Pastor “el texto literario es un objeto artístico que constituye una inestimable fuente de información cultural- en el doble sentido del mundo representado y de la propia obra como elemento de la cultura-...” (2007: 124). En cada obra, los alumnos al leer absorben información sociocultural e histórica que en otros medios no ven de la misma manera.

Hablando de la cultura dentro del aula ELE, es imprescindible anotar las formas diferentes en que manifiesta la cultura y cómo la literatura ayuda alcanzar el estudio del grupo meta. La cultura puede dividirse en tres tipos que Santamaría Martínez (2012) (siguiendo Lourdes Miquel, 1992): la Cultura con mayúscula, la cultura con minúscula y la kultura con k. La Cultura con mayúscula consiste “del saber literario, histórico, artístico,



musical” (p.30) que muchas veces se encuentra en los manuales tradicionales de la lengua meta. La cultura con minúscula aborda temas que todos los individuos de una cultura comparten y sobreentienden e incluye “los conocimientos, actitudes y hábitos compartidos por una misma sociedad” (p.30). Se trata de las normas de la sociedad y es el tipo de cultura que objetivamente debe ser incluido en la enseñanza de una segunda lengua para fomentar conocimiento global. La kultura con k “se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados... o los tipos de lenguaje que están de moda durante un tiempo determinado... y que no son compartidos por todos los habitantes (p. 31). Tradicionalmente y actualmente, la inclusión de la Cultura con mayúscula es la que prepondera en el aprendizaje de una segunda lengua, pero los maestros tienen que encontrar fuentes auténticas que abren las puertas que antes estaban cerradas a las ideas de la cultura con minúscula y la kultura con k.

Esa idea de los tres tipos de cultura también se presenta en los estándares de la enseñanza de una segunda lengua en Los Estados Unidos, bajo la organización *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL)<sup>1</sup>. ACTFL determina la cultura en tres tipos: los productos, las prácticas y las perspectivas. Según las normas, la inclusión de la cultura es una parte vital en el currículo del aula ELE. Igual con el modelo que explica Martínez, los productos en el modelo de ACTFL son los que aparecen más en los manuales tradicionales de la L2, pero son las prácticas y las perspectivas que son más difíciles enseñar y alcanzar en el aula ELE. A primera vista, la literatura cabe bajo la idea de los productos de la cultura y es un eje por la superficie de la cultura del grupo meta. Pero lo que no conciben muchos manuales y maestros de la lengua objeto es ir más allá del texto donde aparecen las prácticas y las perspectivas de la cultura estudiada. Según Sanz Pastor (2007) “el discurso, la ideología, la cultura se reflejan en los textos que, a su vez, coadyuvan a la conformación de dichos discursos y perspectivas ideológicas, como el grano de arena se acumula hasta convertirse en montaña” (p. 129). Podemos ver una obra literaria como un

---

<sup>1</sup> *The American Council on the Teaching of Foreign Languages* provee las normas y estándares nacionales que siguen y utilizan los maestros estadounidenses en sus esfuerzos en la enseñanza de una segunda lengua. Sus normas se basan en cinco estándares que se llaman *The 5 Cs*: la comunicación, la cultura, la conexión, la comparación y la comunidad.

producto, la montaña, pero las prácticas y las perspectivas que forman este producto son los granos de arena. Estos granos de arena son los que tenemos que esmerarse en alcanzar dentro del aula ELE. La siguiente imagen también ofrece otra metáfora para estos niveles de cultura y como se presentan dentro de la literatura:

**FIGURA 1.** Language and Culture Worldwide, LLC. (2010). *El iceberg cultural* [Imagen digital]. Fuente: <https://www.languageandculture.com/el-iceberg-cultural>



Si tomamos por ejemplo la lectura *Una palabra enorme*<sup>2</sup> por el uruguayo Mario Benedetti, podemos ver las maneras en que podemos crear una lección didáctica que incluye los distintos tipos de cultura. Por la superficie y encima del agua, tenemos el cuento. Las palabras, el registro, el léxico y la lingüística forman parte de este producto. Las prácticas observables también forman esta parte del iceberg cultural: el padre de la protagonista se encuentra en la cárcel que se llama Libertad por opinar de forma política. Pero después de comprender estos hechos que forman la

<sup>2</sup> *Una palabra enorme* o *Beatriz (una palabra enorme)* es un cuento/fragmento de la novela *Primavera con una esquina rota*, publicada en 1982.

cultura observable, los alumnos pueden inferir y hacer conclusiones sobre las perspectivas de la protagonista que reflejan las perspectivas inobservables de la sociedad determinada en que toma lugar el cuento. Al saber que su padre está preso, la protagonista reflexiona sobre el orgullo que siente. Los alumnos ven sus actitudes principales –estar preso por opinar sobre la política es algo aceptable y orgulloso- y sus valores principales –mantener las ideologías y creencias que uno tiene bajo todas circunstancias- por inferir estos granos de arena dentro del texto.

Sin duda, los textos literarios merecen su lugar en el aula ELE. Los maestros no deben amedrentarse de su existencia dentro del currículo, pero mejor deben averiguar qué texto mejor sirve como *input* comprensible y cultural dentro de sus clases. La inclusión de la literatura es una motivación para los alumnos. Dice Albadalejo al respecto del tema que “la cohesión del texto con las experiencias de los estudiantes aumentan el interés y la implicación en la clase de lengua... lo que revierte en una mayor motivación y participación en el aula...” (2007, p. 9). El valor cultural que trae la literatura al aula es impresionante cuando comparamos lo que un solo cuento puede divulgar en comparación con algunos materiales no auténticos en los manuales de la lengua meta.

### **3. ESTRATEGIAS PRÁCTICAS EN EL AULA**

Al tener incluidos en el aula ELE los textos literarios, el siguiente reto es cómo enseñar y crear lecciones didácticas que utilizan las obras literarias. Poca investigación ha sido hecha en relación a las prácticas más destacadas en la enseñanza de la literatura de una segunda lengua. El desafío más grande para los alumnos es el miedo al encontrarse con un texto largo en una lengua que no es suya. Saber que contiene un léxico culto con estructuras avanzadas desanima hasta el lector más motivado a veces. La falta de disfrutar leer un texto disminuye el rol que toma la competencia literaria de un alumno dentro del aula. Según Iriarte Vañó (2009) es necesaria una reconciliación con la lectura, para que se recupere como primer objetivo el dar confianza en las posibilidades de disfrutar y comprender. Se deben cambiar los roles e intentar dar pautas para imitar al lector nativo en la medida de lo posible. Los maestros también se enfrentan con retos delante el uso de los textos literarios en la lengua meta. Sin

preparación suficiente, dependen de una pedagogía más nativa de la lectura donde los alumnos toman un lugar más pasivo leyendo y analizando la obra, centrándose en la interpretación literal y traducida del texto. Esta metodología no incitará la motivación o deseo de leer en los alumnos de la clase.

Es cierto que los textos son difíciles, pero ningún aprendiz llega al aula de literatura sin saberlo. Es el profesor el encargado de seleccionar los materiales, preparar tareas muy dirigidas basadas en el control de las técnicas literarias y, sobre todo, hacer que se participe más activamente a través de actividades que desarrollen las cuatro destrezas. (p. 191)

Entonces es el trabajo del maestro averiguar y crear actividades que promueven la comprensión y la discusión del texto. En un aula realmente comunicativa, el maestro debe tomar el papel de motivar, facilitar y animar a los alumnos en su trayecto del aprendizaje. Mantiene la misma certeza en relación a los textos literarios en la clase.

Al leer un texto literario en el aula ELE, es importante desarrollar actividades antes de leer que aumentan el conocimiento previo del alumno, actividades de comprensión activa mientras leen para ayudar en la comprensión básica del texto y actividades finales después de leer para fomentar el análisis crítico y conceptual de una obra literaria. En las siguientes secciones, el valor didáctico y las teorías de estas actividades serán explicados y algunas estrategias serán iluminadas para su uso en el aula ELE. Muchas de las estrategias y teorías vienen de manuales de estrategias lecto-escritas en inglés, pero trascienden las fronteras de todas las disciplinas y pueden ser utilizadas bajo las cuatro destrezas en el aprendizaje de ELE.

### ***3.1 Estrategias antes de leer para aumentar el conocimiento básico***

Las estrategias y actividades de pre-lectura son vitales en el desarrollo de una lección didáctica con los textos literarios. Tal como la lengua materna, es necesario una fase de acondicionamiento para evocar el conocimiento previo acerca de los temas presentados en una obra literaria. Buehl (2009) explica el conocimiento previo de un alumno como un

gabinete gris de archivos en el aula. Todo el gabinete representa el conocimiento previo que tiene el alumno sobre el mundo- sus experiencias personales, sus percepciones de la realidad, su conocimiento académico. El gabinete se divide en cada gaveta, en cada gaveta secciones, y en cada sección carpetas específicas sobre temas académicos. Si un estudiante tiene una carpeta llena de información, al leer un texto literario que se relaciona con esa carpeta se le hace más fácil y valioso. Si un estudiante tiene la carpeta vacía, este mismo texto literario se le hará un desafío grande en comprender y analizar. Es importante como maestros que intentemos llenar estas carpetas metafóricas antes de empezar cualquier obra literaria para que los estudiantes logren un entendimiento más amplio del texto estudiado. Emplear las cuatro destrezas mediante varias estrategias activas ayuda con la adquisición lingüística de la lengua objeto mientras prepara el alumno para las tareas que realizará con la obra literaria. Las siguientes actividades son algunas estrategias que los maestros pueden implementar en el aula ELE para promover el conocimiento previo de los alumnos antes de leer un texto literario.

### 3.1.1 Un paseo de observaciones (adaptado de *Carousel Brainstorming*)<sup>3</sup>:

El paseo de observaciones es una actividad cooperativa que los estudiantes pueden hacer antes de leer una obra literaria o al principio de una unidad didáctica. El maestro selecciona cinco a ocho fotografías auténticas que encarnan ideas o temas ubicados en el texto literario. Al imprimirlos por papel más grande, los cuelga por las paredes. Los alumnos, en grupos colaborativos de tres a cuatro, pasan por cada cartel donde están colocadas las imágenes. Durante uno o dos minutos, los grupos deben discutir lo que ven dentro de la fotografía y anotar cualquier observación que tienen por el cartel. También si se les parece útil, pueden escribir predicciones sobre cómo esa fotografía tendrá conexión con el texto literario (Havens, Santa, & Valdes, 2005, p.62).

---

<sup>3</sup> *Carousel Brainstorming* es una estrategia ubicada en el manual *Project CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies*. Havens, L. T., Santa, C. M., & Valdes, B. J. (2004). *Project CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies* (3rd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.

Esta estrategia no sólo ayuda a los alumnos prefigurar de manera visual algunos de los temas en que trabajarán después, sino también sirve como una actividad de las cuatro destrezas: hablar. Los estudiantes al ver cada fotografía tienen que conversar sobre lo que están observando y hacer conclusiones sobre el significado de la fotografía. Al final de los quince minutos que más o menos dura la actividad, los estudiantes tendrán más conocimiento previo sobre lo que el texto literario tratará. Esta actividad también se puede emplear como una estrategia después de leer, con cada cartel una idea diferente para repasar.

### 3.1.2 Un mural de grafiti:

El mural de grafiti es una estrategia que llama la atención de los estudiantes inmediatamente. También puede ser utilizado antes o después de un texto literario. Con referencia al uso de pre-lectura, es importante que el maestro decida lo que quiere que los estudiantes escriban por el mural. Se puede hacer por la pizarra o por papel grande para guardar hasta más tarde. El maestro puede escribir la idea central o el tema universal que es aparente en el texto literario en el centro del cartel donde el mural se llevará a cabo.

Usamos como ejemplo el tema de la madurez que se ve en la novela *Lazarillo de Tormes*. Al ver la palabra *madurez* por el mural de grafiti, los alumnos deben tomar unos minutos para pensar individualmente en lo que la madurez significa para ellos. Después, cada uno se acerca al mural de grafiti y escribe sus pensamientos. Como una clase, todos pueden repasar las diversas ideas del grupo. Mientras leen la novela, pueden comparar las ideas de madurez con la madurez que exhibe el Lazarillo en la novela. Con la estrategia todos los estudiantes participan y después de la actividad tienen una idea clara de la madurez, que será tan importante mientras leen la novela.

### 3.1.3 Impresiones del cuento (Story impressions)<sup>4</sup>:

La estrategia de Impresiones del cuento sirve para desarrollar la destreza de escribir de forma creativa mientras prefigurar lo que sucederá en el texto literario. También alude a la curiosidad del alumno para leer una selección literaria. El maestro escribe palabras claves o acontecimientos del texto literario, sean nombres de los personajes o el ambiente, para dar una impresión del cuento. Las palabras, incluyendo palabras de vocabulario, pueden estar escritas secuencialmente con flechas para formar una línea descriptiva. Esta línea descriptiva desencadena una impresión mental del alumno, cuyo trabajo será escribir un cuento con las palabras claves presagiando el argumento del cuento. Los estudiantes después pueden compartir, empleando la destreza de hablar (Frank, Grossi & Stanfield, 2006, p. 21).

La curiosidad de los alumnos surge al leer el texto literario para ver si algún alumno ha podido adivinar los eventos en el cuento. La estrategia también apoya la autorreflexión de las predicciones que cada estudiante ha hecho. Al final, pueden comparar sus "cuentos de impresiones" con el argumento del texto literario.

### 3.1.4 Las escrituras rápidas (Learning Logs)<sup>5</sup>:

La escritura rápida es una manera para integrar más escritura reflexiva en el aula ELE. Puede ser una estrategia que incorpora los maestros en la rutina diaria al principio de la clase y sirve para pedir el conocimiento previo según el tema estudiado. Puede estar fácilmente compuesta de entradas en un cuaderno. La idea de las escrituras rápidas es enfatizar un lugar para anotar ideas o pensamientos para después compartirlos entre parejas (Buehl, 2009, p. 142).

---

<sup>4</sup> Story impressions es una estrategia explicada en el libro *Applications of Reading Strategies within the Classroom*. Frank, C. B., Grossi, J. M., & J. Stanfield, D. (2006). *Applications of Reading Strategies within the Classroom*. United States: Pearson Education, Inc.

<sup>5</sup> La estrategia Learning Logs se encuentra en el manual *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Buehl, D. (2009). *Classroom Strategies for Interactive Learning* (3rd ed.). Newark, Delaware: International Reading Association, Inc.

Los alumnos pueden recibir dos a diez minutos para escribir una entrada en el cuaderno. La escritura es una escritura más informal, donde los estudiantes no tienen que preocuparse por la calificación de su nivel escrito. El maestro puede pedir los cuadernos de los alumnos de vez en cuando para leer las entradas y responder a los alumnos, formando un escrito más interpersonal entre el profesor y sus alumnos. El tema de las escrituras rápidas varía de una pregunta sobre las opiniones de los alumnos sobre lo que van a estudiar o una reflexión de lo que ya saben en relación al tema. Por ejemplo, antes de leer el cuento *La noche boca arriba* de Julio Cortázar<sup>6</sup>, los estudiantes pueden hacer una escritura rápida acerca de lo que ellos especulan sobre los sueños y lo que representan. Como resultado, los estudiantes han reflexionado sobre sus propias opiniones en relación al tema y han evocado el conocimiento previo acerca de la idea de soñar, un tema importante en la obra de Cortázar.

### **3.2 Estrategias durante la lectura para desarrollar la comprensión del texto**

Para que uno aprenda, tiene que estar involucrado de forma activa en el aprendizaje. Según Havens, Santa y Valdes (2004, p.8) los alumnos pueden hacer conexiones neuronales cuando interactúan con la información que reciben del texto literario y hacer algo con ella. Aprender y entender nueva información puede ocurrir cuando los estudiantes procesan la información por medio de estrategias que la organizan. Sólo leer o escuchar un texto no es suficiente para aprender la materia.

La comprensión del texto literario se lleva a cabo cuando los alumnos tienen un mapa interno para determinar lo que es importante y hacer conexiones con su conocimiento previo. Es el trabajo de los maestros ayudar en la creación de este mapa interno mediante estrategias que se centran en la estructura literaria de un texto. Estas estrategias guían a los alumnos para conectar detalles y producir el mensaje grande que quiere emitir el autor en un texto (Buehl, 2009, p. 22). Es necesario que el maestro modele la estrategia con los alumnos antes para que sepan el proceso que deben hacer. El tipo de estrategia y las preguntas necesarias

---

<sup>6</sup> El cuento *La noche boca arriba* se encuentra en el libro *El final del juego* de Cortázar.



son determinados por la estructura literaria que forma el texto; ya sea causa y efecto, problemas y soluciones, semejanzas y diferencias, conceptos y definiciones, o propósito y apoyo. Las siguientes estrategias son las que promueven la incorporación activa de los alumnos mientras leen para ayudar en la comprensión de un texto literario.

### 3.2.1 Parando el proceso (Stop the Process)<sup>7</sup>

La estrategia de Parando el proceso se emplea especialmente con los textos literarios más difíciles donde los alumnos necesitan una actividad que les guíe por información más avanzada. Son preguntas de comprensión, pero de forma más guiada. Es un diagrama de organización en que el maestro compone seis cuadros (o más, dependiendo del texto literario). En cada cuadro el maestro tiene que dar una indicación o tarea que los alumnos realizarán con las páginas exactas del fragmento del texto que los alumnos tienen que leer. El maestro puede escribir una pregunta, pedir la definición de una palabra nueva según el contexto, o pedir que los alumnos hagan predicciones o inferencias. Con las páginas asignadas, los alumnos son instruidos a leer el fragmento y después paran para responder a la pregunta. De allí viene el nombre *Parando el proceso*. Es necesario que los alumnos lean y después paren para reflexionar sobre una parte específica del texto antes de seguir con el siguiente cuadro y su fragmento asignado (Frank, Grossi & Stanfield, 2006, p. 115).

Lo importante en este proceso es dar el tiempo adecuado a los alumnos para no sólo leer la selección del texto por cada cuadro, sino también formar respuestas a las preguntas y discutir las en los grupos después. La parte activa de esta actividad de donde llega mucha clarificación acerca de la tarea estudiada es el tiempo que tienen los alumnos para discutir después de reflexionar. Este tiempo para discutir ayuda a asegurarse de que todos los alumnos en la clase entienden los conceptos más difíciles dentro de una obra literaria y fortalece la destreza de hablar.

---

<sup>7</sup> La estrategia Stop the Process se encuentra en el manual *Applications of Reading Strategies within the Classroom*. Frank, C. B., Grossi, J. M., & J. Stanfield, D. (2006). *Applications of Reading Strategies within the Classroom*. United States: Pearson Education, Inc.

### 3.2.2 El diario de doble reflexión (Double-entry reflective journal)<sup>8</sup>

El Diario de doble reflexión es una estrategia valiosa para emplear con cuentos más cortos o fragmentos narrativos. Los alumnos muchas veces no son conscientes de lo que piensan mientras leen, y que estos pensamientos y reacciones pueden ayudarles mejorar su comprensión del texto literario. El propósito de la estrategia es guiar los alumnos en reflexionar sobre lo que piensan mientras leen

A la izquierda del papel, los alumnos escriben citas o resúmenes de lo que están leyendo con la página exacta. A la derecha anotan sus propios pensamientos y reacciones acerca de la cita o resumen. Se sugiere que los maestros den algunas frases que utilizan los alumnos al principio de sus reacciones o pensamientos para llegar a un nivel más crítico y sintetizado. Algunos ejemplos de las frases que los maestros pueden emplear para incitar reacciones de los alumnos son: *me hace recordar de, predigo que, creo que significa, yo me pregunto, me confunde porque*. Esta actividad ayuda a los alumnos escoger y reflexionar sobre partes específicas del texto que les han llamado la atención y después reaccionar sobre sus pensamientos. Crea una forma más activa de leer y reflexionar sobre el texto (Havens, Santa & Valdes, 2004, p. 158).

### 3.2.3 Mis impresiones (First impressions)<sup>9</sup>

La estrategia de Mis impresiones evoca la imaginación del alumno en relación a la comprensión del texto literario. Al leer un texto, el alumno crea versiones más personalizadas de los personajes, el ambiente y los eventos según su conocimiento previo y experiencias personales. Esta estrategia anima a los alumnos incorporarse en un texto y asumir una perspectiva de primera persona acerca de lo que leen.

---

<sup>8</sup> La estrategia de Double-Entry Reflective Journal se encuentra en el manual *CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies*. Havens, L. T., Santa, C. M., & Valdes, B. J. (2004). *Project CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies* (3rd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.

<sup>9</sup> La estrategia First Impressions se encuentra en el manual *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Buehl, D. (2009). *Classroom Strategies for Interactive Learning* (3rd ed.). Newark, Delaware: International Reading Association, Inc.

La estrategia está compuesta de una tabla de tres columnas y cuatro filas. Mientras empiezan la lectura, los alumnos deben tomar una pausa y escribir sobre sus primeras impresiones acerca de los personajes, el argumento o el ambiente. Los estudiantes escriben las palabras del autor bajo la columna de *Lo que dice el autor* y después anotan sus impresiones a la derecha. Los alumnos leen más y desarrollan más sus impresiones, tomando otra pausa para anotar otra vez sus impresiones. Al concluir el cuento, los estudiantes anotan otra vez sus impresiones finales de lo que ha sucedido en la lectura y reflexionan sobre la evolución de sus impresiones a lo largo del texto literario (Buehl, 2009: 83). Después, estas impresiones pueden ser discutidas en grupos o con la clase para fomentar más comprensión.

#### 3.2.4 Equipos cooperativos (Roles within Cooperative Teams)<sup>10</sup>

Los equipos cooperativos pueden ser la estrategia más comunicativa y activa que los alumnos pueden hacer para desarrollar la comprensión de un texto literario. En los equipos cooperativos, los alumnos tienen papeles diferentes en preparación para la discusión de una obra literaria en grupo que han completado en casa al leer el texto literario. También sirve como una actividad en clase para desarrollar las perspectivas diferentes acerca de un texto y fomentar conversaciones y pausas naturales para discutir.

Los papeles que los alumnos asumirán varían según el estilo de texto y lo que el maestro desea del texto. Pueden trabajar en grupos de cuatro a seis dependiendo de la cantidad de labores que quiere el maestro. Normalmente siempre incluye un director de la discusión que está encargado de guiar el grupo en la discusión de las preguntas del texto; un alumno que está encargado de escribir resúmenes para que los alumnos del grupo entiendan el argumento básico; un alumno que encuentra citas memorables e importantes que destacan los temas del texto literario; y un experto de vocabulario que encuentra y enseña al grupo nuevas palabras

---

<sup>10</sup> La estrategia de Roles within Cooperative Teams se encuentra en el manual *CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies*. Havens, L. T., Santa, C. M., & Valdes, B. J. (2004). *Project CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies* (3rd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.

que ayudarán en la comprensión del texto (Havens, Santa & Valdes, 2004, p. 64). Esta estrategia promueve discusión entre los alumnos según las labores diferentes que han hecho para llegar a un nivel de comprensión más alto de las varias perspectivas ofrecidas

### **3.3 Estrategias después de leer para expandir y fomentar el análisis lingüístico y cultural de los textos**

Ya que los alumnos han reflexionado sobre su conocimiento previo y han leído de manera activa la lectura, es vital incluir actividades que fomentan la interiorización de la lengua, los temas y el contexto socio-histórico que proveen estos textos literarios. Las actividades después de leer sirven para conectar todos los detalles del texto para producir el mensaje más importante que quiere emitir el autor. También es el momento para estudiar y fomentar el input cultural que ofrecen los textos auténticos en el aula ELE.

Las estrategias en esta sección permiten que los alumnos reflexionen y hagan conexiones sobre la materia que han aprendido mediante el texto literario. Según Albadalejo (2007, p. 20), este proceso es vital en resaltar "las escenas más relevantes para ayudar a la comprensión del texto literario y estimular la expresión de la reacción personal de los estudiantes ante las cuestiones o temas más significativos de la obra." En esta parte del proceso de leer, es importante fosilizar los temas globales encontrados en el texto y el desarrollo personal de los personajes y argumento. Como siempre, las actividades que se encuentran en esta sección fortalecen la comprensión y el análisis de la lectura mientras establecen un estado de práctica de las cuatro destrezas.

#### **3.3.1 PAFT (RAFT)<sup>11</sup>**

La habilidad de incorporarse dentro de un texto literario ayuda profundizar la comprensión y la empatía para las situaciones de otros y

---

<sup>11</sup> La estrategia RAFT se encuentra en el manual *Applications of Reading Strategies within the Classroom*. Frank, C. B., Grossi, J. M., & J. Stanfield, D. (2006). *Applications of Reading Strategies within the Classroom*. United States: Pearson Education, Inc.

percibir las perspectivas que no son nuestras. La estrategia de PAFT hace exactamente eso. La destreza de escribir es una manera efectiva de ayudar a los alumnos analizar y sintetizar lo que han leído. Muchas veces las escrituras que recibimos de los alumnos no son de alta calidad o faltan los detalles y ejemplos necesarios para apoyar su opinión. La estrategia de PAFT infunde una escritura con imaginación y creatividad que sube el nivel de escritura de los alumnos.

El PAFT sirve como acrónimo para los pasos de esta estrategia. Veamos los siguientes significados para esta estrategia:

P: Papel que toma el alumno al escribir. (¿Quién es?)

A: La audiencia del alumno (¿A quién escribe?)

F: El formato de la escritura (¿Qué tipo de escritura produce?)

T: El tema de la escritura (¿De qué se trata la escritura?)

Por ejemplo, el estudiante puede tomar el papel de un personaje del texto escribiendo a otro personaje en forma de una carta sobre la tensión política del país. Esta forma de escribir motiva más a los alumnos y permite que su creatividad florezca. Pueden establecer más relaciones entre el texto y su contexto sociocultural e histórico mientras practican la destreza de escribir (Frank, Grossi & Stanfield, 2006, p. 171).

### 3.3.2 Círculos concéntricos (Concentric Circles)<sup>12</sup>

La estrategia de los círculos concéntricos permite que los estudiantes resuman y discutan de forma oral el contenido de un texto literario, de esta manera fortaleciendo su destreza de hablar. Esta estrategia puede ser implementada con preguntas hechas por el maestro para repasar el texto o reflexiones de los estudiantes para discutir entre ellos.

Cada alumno recibe una tarjeta donde puede repasar o explicar un concepto clave dentro del texto literario, sea una observación de los personajes o una explicación del tema universal. La clase se divide en dos formando dos círculos, uno dentro del otro. Los alumnos se emparejan con

---

<sup>12</sup> La estrategia de Concentric Circles se encuentra en el manual *CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies*. Havens, L. T., Santa, C. M., & Valdes, B. J. (2004). *Project CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies* (3rd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.

los del otro círculo y entre unos minutos hablan sobre lo que han escrito por sus tarjetas acerca de los conceptos del texto literario. Es necesario que se expliquen y se pregunten al uno a otro. Al terminar la discusión, cambian tarjetas y el círculo por fuera mueve un alumno a la derecha y empieza el proceso otra vez con las nuevas tarjetas y nuevos compañeros que tienen (Havens, Santa & Valdes, 2004: 57). Al final de unos quince minutos, los alumnos han podido discutir ideas diferentes con varios alumnos para repasar y acrecentar su análisis del texto.

### 3.3.3 Análisis del personaje (Character Analysis Chart)<sup>13</sup>

Esta estrategia es especialmente útil con la lectura del género narrativo, donde es importante analizar el desarrollo de los personajes. Una vez que los estudiantes han leído y comprendido el argumento básico, deben regresar para analizar el desarrollo de un personaje específico dentro del texto literario. Con el diagrama de análisis, los estudiantes pueden averiguar e inferir sobre las relaciones que este personaje tiene con los demás y cómo cambia a lo largo de la obra literaria. Los alumnos deben analizar el trayecto que tiene el personaje, desde el conflicto que conlleva hasta el punto de vista que tiene el autor acerca del personaje.

### 3.3.4 Árbol interrogativo<sup>14</sup>

El árbol interrogativo es una estrategia eficaz para los alumnos que aprenden de manera visual. También desarrollan su destreza de hablar en cuanto a su trabajo en grupo para realizar el trabajo. La imagen del árbol ayuda a los alumnos entender la diferencia entre el resumen de una lectura y el análisis que está entrelineas.

La comprensión básica se encuentra encima de la superficie, debido al hecho que es fácil encontrar. Como las ramas o el tronco del árbol, los personajes, el ambiente y el conflicto son cosas fáciles de interpretar. Las raíces del árbol, o el porqué, son los acontecimientos que los estudiantes

---

<sup>13</sup> La estrategia Character Analysis Chart se encuentra en el manual *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Buehl, D. (2009). *Classroom Strategies for Interactive Learning* (3rd ed.). Newark, Delaware: International Reading Association, Inc.

<sup>14</sup> La estrategia Árbol interrogativo viene del taller AP by the Sea. Escobedo, M. (2012, julio). AP Spanish Literature. Ponencia presentada en AP by the Sea Summer Institutes at the University of San Diego. San Diego, California.

tienen que analizar, conectando el texto literario con su contexto sociocultural e histórico. Esta estrategia es útil en relacionar el texto literario de un autor con su periodo histórico y los efectos que la sociedad tiene en la literatura.

#### **4. CONCLUSIONES**

Los beneficios de la literatura en el aula ELE son numerosos y con la inclusión de la literatura en el aula ELE es necesario establecer lecciones didácticas e integrales con las cuatro destrezas. Tener una multitud de actividades y estrategias de pre-lectura para evocar el conocimiento previo, estrategias activas para ayudar con la comprensión del texto literario y actividades finales para fomentar el análisis crítico es necesario para que los alumnos tengan éxito al encontrarse con la literatura en la lengua meta. Sin las actividades de apoyo, los estudiantes se encontrarán delante un reto que para ellos parecería irrealizable.

Incluir los cuentos narrativos enriquece el currículo no sólo para el maestro sino también para los alumnos dentro del aula. El valor lingüístico y cultural que conlleva la literatura en el aula es notable. Los textos literarios sirven como el *input* comprensible en la adquisición de la lengua meta y el *input* cultural en el estudio de las prácticas, los productos y las perspectivas de la lengua meta. Examinar de forma lingüística un texto literario faculta el estudio de vocabulario nuevo y estructuras más complejas en contexto que antes eran intangibles. Por consiguiente, la adquisición lingüística ocurre de manera más innata. La literatura proporciona asimismo a los alumnos un modo de indagar las formas en las que vive la gente de la cultura meta. Aún más, facilita la manera de observar cómo *piensa* la gente, algo casi imposible asimilar sin contacto físico con el grupo meta. Los alumnos alcanzan niveles más altos de análisis y comprensión, y como resultado se comparan con los protagonistas y sus culturas. Esto crea un alumno más global, con más consideración y perspectiva para enfrentarse ante las circunstancias en las que se encuentra en el futuro.

Las habilidades lecto-escritas que son instruidas en el aula ELE por medio de las estrategias prácticas transfieren las fronteras de todas las

disciplinas. Crear un lector más proficiente en la lengua objeto se correlaciona con sus habilidades en la lengua materna. Enseñar estas aplicaciones desde el principio ayuda a fundar la competencia literaria, y con la práctica los alumnos empiezan a usar estas estrategias más naturalmente e innatamente. Esto crea la idea de la competencia literaria, la habilidad de leer y disfrutar un texto literario. Distinguir y modelar los pasos que toman los alumnos al leer en clase transmiten a la forma en que leen en su tiempo libre. Recurrir al conocimiento previo, leer de manera activa y reflexionar sobre el texto por entero se hace en un proceso más natural. Creamos así lectores más conscientes y contemplativos a la hora de leer.

En definitiva, la noción de la literatura en el aula ELE no es una desdeñable. Abre las puertas a discusiones y un mundo de aprendizaje que sin ella no puede fructificar. Los maestros deben estar allí para fomentar y motivar este crecimiento lingüístico y cultural en el trayecto de aprendizaje de una segunda lengua para los alumnos en el aula ELE. Es el trabajo del maestro encontrar una obra auténtica y apropiada y crear lecciones didácticas que descarten los retos y el temor que impiden a los alumnos leer en la lengua objeto. Con los recursos adecuados hay que dejar que los alumnos florezcan en el aula ELE.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Albaladejo García, M<sup>a</sup> D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, 5.

Anónimo (2008). *Lazarillo de Tormes*. Estados Unidos: Santillana USA Publishing Company.

Mario, B. (1982). *Primavera con una esquina rota*. Madrid: Alfaguara.

Buehl, D. (2009). *Classroom Strategies for Interactive Learning* (3rd ed.). Newark, Delaware: International Reading Association, Inc.



- Collie, J. & Slater, S. (1987 [1990]). *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libro: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica USA.
- Cortázar, J. (1956). *La noche boca arriba*. En *El final del juego*. Argentina: Los presentes.
- Esquivel, L. (1989). *Como Agua Para chocolate* (5th ed.). Barcelona: Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- Frank, C. B., Grossi, J. M., & J. Stanfield, D. (2006). *Applications of Reading Strategies within the Classroom*. United States: Pearson Education, Inc.
- García Pérez, J. R., Rosales Pardo, J., & Sánchez Miguel, E. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Grao.
- Glenbrook South High School Snapshot. (2015). Recuperado de <https://www.illinoisreportcard.com/School.aspx?schoolId=050162250170002>
- Havens, L. T., Santa, C. M., & Valdes, B. J. (2004). *Project CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies* (3rd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Iriarte Vaño, D. M. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy*, 11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303936.pdf>
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de E/LE: Propuesta y modelos de uso. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13, 121-159.
- Language and Culture Worldwide, LLC. (2010). *El iceberg cultural* [Imagen digital]. Recuperado de <https://www.languageandculture.com/el-iceberg-cultural>
- Luján-Ramón, S. (2015). La competencia literaria en el aula de ELE/L2. *Revista Internacional de Humanidades*, 4, 1-13.

- Santamaría Martínez, R. (2012). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica* (ASELE, Colección Monografías n.º 13 ed.). España: Ministerio de Educación.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- Stanger, M., & Robinson, M. (2014, November 4). *The 25 best public high schools in the US*. Recuperado de <http://www.businessinsider.com/best-public-high-schools-in-the-us-2014-11?op=1>
- Stembert, R. (1999). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE. *Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre, Col. Expolingua, 247-265.