

***El articuento y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: propuesta metodológica desde el enfoque intercultural***

***The short story and the treatment of the sociocultural contents in SFL: methodological proposal from the intercultural approach***

**Gladys Villegas-Paredes**

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

[gladys.villegas@unir.net](mailto:gladys.villegas@unir.net)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0003-3301-8963>

**DOI: 10.17398/1988-8430.32.299**

**Fecha de recepción:** 30/03/2020

**Fecha de aceptación:** 04/05/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Villegas-Paredes, G. (2020). El articuento y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo* 32, 299-330.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.299>

**Resumen:** La irrupción del enfoque intercultural en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha suscitado cambios y ajustes conceptuales que renuevan la visión del trinomio lengua, cultura y literatura. El objetivo del presente artículo es proponer una metodología para el tratamiento de los contenidos socioculturales siguiendo los principios teóricos del enfoque intercultural. Para ello, se ha seleccionado un artícuento de Juan José Millás, a partir del cual se plantea el desarrollo integrado de los componentes de la competencia comunicativa intercultural: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Constituye una visión renovada en el uso del texto literario, que además del *input* cultural constituya una vía para la formación intercultural del aprendiente de ELE.

**Palabras clave:** comunicación intercultural; lengua extranjera; artícuento; educación intercultural.

**Abstract:** Irruption of the intercultural approach, in the field of foreign language teaching, has brought about changes and conceptual adjustments that renew the vision of the trinomial language, culture and literature. The objective of this article is to propose a methodology for the treatment of sociocultural content following the theoretical principles of the intercultural approach. For this, an article by Juan José Millás has been selected, from which the integrated development of the components of intercultural communicative competence: knowledge, skills and attitudes is proposed. It constitutes a renewed vision in the use of the literary text, which in addition to the cultural input provides a way for the intercultural training of the SFL learner.

**Keywords:** intercultural communication; foreign language; short story; intercultural education.

# I

## ntroducción

El enfoque intercultural, en las últimas décadas, ha propiciado algunos cambios y redefiniciones conceptuales y metodológicos en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Estos cambios están estrechamente relacionados con las nuevas consideraciones respecto a la valoración y el tratamiento de la variable cultural en la enseñanza de idiomas. Diversos autores (Chen y Starosta, 1996; Byram, 1997; Byram y Fleming, 2009; Kramsch, 2009; Sercu, 2005) defienden la necesidad de abordar la enseñanza de la lengua y la cultura de modo integral y proponen el reconocimiento de una competencia comunicativa de carácter intercultural como elemento central en la enseñanza de una LE. En la misma línea, los documentos normativos, tanto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) como el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) señalan la importancia de capacitar al estudiante para que pueda desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las diversas situaciones comunicativas que se producen con frecuencia en una sociedad global como la actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

La actual relevancia de la competencia comunicativa intercultural (CCI) está presente y subyace en el cambio de paradigma hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad propugnado por el *MCER*, el cual deja clara la idea del cambio en las metas de aprendizaje de una LE. Se deja atrás el modelo del hablante nativo y se otorga importancia al modelo del hablante intercultural (Kramsch, 2009; Risager, 2009), ya que la comunicación intercultural no se define en términos de perfección formal, sino de suficiencia y eficacia (Vilà, 2010). Una eficacia comunicativa que implica un nivel de comprensión aceptable entre interlocutores de distintas procedencias. Hay que tener en cuenta que los alumnos que aprenden español como LE, generalmente, son alumnos plurilingües y según el número de lenguas aprendidas, baja el nivel de conocimiento lingüístico y se otorga mayor importancia a sus habilidades y dominio de las funciones comunicativas de la lengua (Devís, Morell y Torró, 2013). Como afirma Byram et al. (2002), la adquisición de la CCI nunca es completa y perfecta, por eso, no se busca perfección sino efectividad.

Los lineamientos teóricos del enfoque intercultural son amplios y ambiciosos, abarcan diversos aspectos que involucran directamente a los componentes de la competencia comunicativa intercultural. Especialistas en el tema como Byram et al. (2002), Sercu (2005), Chen y Starosta (1996; 2000), Vilà (2010; 2012), Moeller y Nugent (2014), entre otros, abordan en sus modelos de análisis, con ciertos matices en la terminología utilizada, tres componentes básicos de la CCI: los conocimientos, las destrezas y comportamientos y las actitudes. Además, Vilà (2010) señala que estos componentes involucran aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales que actúan de manera conjunta e interconectada cuando el alumno se enfrenta al contacto intercultural. Estos mismos componentes de la CCI están presentes en el Cap. 5 del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), en este caso, distribuidos en las diferentes competencias generales. En los que se otorga especial importancia a los *conocimientos declarativos* (saberes), *las destrezas y habilidades* (saber hacer) y *las actitudes* como elemento básico de la competencia existencial (saber ser).

Dentro de este marco, se observa el planteamiento de una nueva orientación en el tratamiento de los contenidos socioculturales (saberes). Así, frente a la visión de la cultura promovida por el enfoque comunicativo, como mera información cultural, el enfoque intercultural va más allá y propugna la formación intercultural del aprendiz, encaminada al desarrollo de sus capacidades como hablante intercultural. Una formación que subraya la necesidad del desarrollo de competencias específicas que contribuyan a la apertura del alumno a distintos modos de pensar, actuar, relacionarse y vivir como hablante intercultural. Como apunta Kramsch (2009), el enfoque intercultural propone una pedagogía más orientada a la formación del hablante intercultural en consonancia con los contextos multilingües y multiculturales de las sociedades actuales.

En el plano didáctico, el enfoque intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración efectiva de la lengua y la cultura en la enseñanza de lenguas. Se remarca la idea de que no es suficiente que los alumnos aprendan reglas gramaticales, vocabulario y funciones determinadas, sino que es imprescindible que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar los significados culturales y actuar comunicativamente de forma eficaz, considerando las múltiples identidades de los interlocutores (Byram et al. 2002; Martín et al. 2008). Para ello, se requiere el uso de recursos concretos que fomenten la interacción, la discusión, la reflexión y participación de los alumnos en diversas actividades y tareas comunicativas. De ahí, que esta corriente de renovación también haya repercutido en la revalorización de la literatura (Mendoza, 1993; 2004; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016) como instrumento idóneo para el desarrollo de capacidades vinculadas a la formación intercultural del aprendiente. Pues, hay un consenso entre los especialistas del área, en reconocer la versatilidad del texto literario para fomentar la conciencia intercultural de los alumnos. Bredella (2003) señala que la literatura ayuda a promover habilidades y actitudes interculturales que mejoran la relación con la alteridad, al tiempo que favorece el desarrollo de la conciencia crítica y la apertura a la diversidad.

De acuerdo a estas consideraciones, el objetivo del presente artículo está orientado al planteamiento de una propuesta metodológica que contribuya a la formación intercultural del aprendiz, a partir del tratamiento de los contenidos socioculturales mediante el uso del texto literario. Para tal propósito, se ha seleccionado un *articuento* de Juan José Millás, en función al cual se planificarán actividades orientadas tanto al conocimiento de determinados contenidos o saberes socioculturales como al desarrollo de habilidades y actitudes interculturales en consonancia con los componentes de la CCI. Partimos de la idea de que la experiencia literaria resulta intelectualmente provocativa para el aprendiente de una LE, al situarle entre dos culturas diferentes, la propia y la extranjera. Este desafío puede llevar al estudiante a tener conciencia de la relatividad de sus acciones, valores y visiones del mundo (Villegas-Paredes, 2019), permitiéndole la configuración de una identidad personal más flexible.

Finalmente, la presente propuesta metodológica pretende constituir una pequeña contribución dentro las posibilidades de explotación didáctica del texto literario con propósitos interculturales. Pues frente a la abundancia de artículos relacionados con el uso de la literatura para la enseñanza de contenidos gramaticales, léxico y desarrollo de destrezas lingüísticas básicas (Albadalejo, 2007; Sequero y Jorge, 2015; Rodríguez y García-Perera, 2016; Lanseros y Sánchez, 2017), son escasos los trabajos orientados al desarrollo de los componentes de la CCI. Un tema mejor desarrollado, por ejemplo, en la enseñanza del inglés como LE (Bredella, 2003; Gonçalves, 2005, 2011; Singh et al. 2017). La misma tónica se observa en cuanto al uso del articuento en el aula de ELE. Existen trabajos para el desarrollo de las destrezas lingüísticas y las competencias comunicativas (léxica, gramatical, semántica, etc.) como propone Alonso (2017). En general, se echa en falta aportaciones sobre el uso del *articuento* para el desarrollo de contenidos socioculturales desde un enfoque intercultural.

## 1.- Los contenidos socioculturales desde el enfoque intercultural

Ante las debilidades del enfoque comunicativo, en los últimos años, se constata la influencia, cada vez mayor, del enfoque intercultural que aboga por la necesidad de abordar la enseñanza de la lengua y la cultura de modo integral. Se presta especial atención al binomio lengua-cultura como entidades interdependientes, pues es innegable que la cultura está en la lengua y la lengua está impregnada de cultura (Agar, 1994). Como afirma Paricio (2004, p.4), “la lengua no solo es parte de la cultura, sino también vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejada una dimensión cultural”. Como profesores de idiomas debemos tener la convicción de que enseñar lengua es enseñar cultura.

Si bien es cierto, a partir del enfoque comunicativo, el reconocimiento de la lengua y la cultura en la enseñanza de lenguas ha evidenciado un progresivo avance. Sin embargo, el componente cultural en los materiales de ELE ha seguido figurando como simple información anecdótica (García, 2004; Paricio, 2014) basada casi siempre en estereotipos. De ahí, la importancia de los nuevos aportes y los ajustes conceptuales generados por del enfoque intercultural que atañen directamente al tratamiento de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras (Villegas-Paredes, 2019), entre los cuales nos interesa remarcar:

- **La enseñanza de la cultura con objetivos formativos.** De la idea del *input* cultural promovido por el enfoque comunicativo, como simple muestra o información de la cultura meta, el enfoque intercultural otorga mayor importancia a la formación intercultural del aprendiz (Areizaga, 2001; Paricio, 2014). Ahora, interesa el desarrollo de competencias que prestan atención tanto a los saberes o contenidos socioculturales como a las habilidades, destrezas y actitudes de apertura del alumno como hablante intercultural.
- **El tratamiento de las dos culturas en contacto.** La información monocultural con primacía de la cultura meta ha sido superada por

un enfoque que contempla la consideración de las dos culturas puestas en relación, la cultura propia del alumno y la cultura meta.

- **La revalorización de la literatura para la formación intercultural.** La experiencia intercultural requiere la revisión de conceptos, creencias, actitudes y valores; así pues, diversos estudios (Bredella, 2003; Gonçalves, 2005; 2011; Singh et al. 2017; Villegas-Paredes, 2019) resaltan la utilidad didáctica de los textos literarios para fomentar el pensamiento crítico y habilidades analíticas, mediante metodologías que permiten reflexionar y establecer conexiones, contrastes y cuestionamientos que amplían la visión del alumno como hablante y lector intercultural.

Los principios teóricos del enfoque intercultural han dado lugar a una tendencia dominante en el tratamiento de los contenidos socioculturales o saberes que el aprendiz de una LE debe dominar para aproximarse a la sociedad meta. Esta nueva orientación propone, como hemos mencionado, un giro del tradicional enfoque informativo a un enfoque formativo de base holística que pone el acento en la formación integral del estudiante. Como afirma Paricio (2014, p. 218) “el aprendizaje de una lengua extranjera trasciende el marco lingüístico e implica un valor formativo integral para el alumnado, en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras culturas y desarrolla la conciencia intercultural”. Este último aspecto otorga especial atención a la relación que se establece entre el mundo de origen del aprendiz y el mundo de la sociedad meta como forma de enriquecimiento personal que permite superar modelos culturales únicos y adoptar una perspectiva más flexible y abierta como hablante multilingüe y pluricultural.

Desde la perspectiva del enfoque intercultural, la labor del docente más que proporcionar información exhaustiva sobre la cultura meta, su verdadera tarea consiste en facilitar el acercamiento del alumno a ciertos aspectos de la sociedad meta con el objetivo de relativizar la comprensión de sus propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animarlo a investigar la alteridad que le rodea en su entorno más próximo. Entre las decisiones que el profesor de lenguas

debe tomar para incluir el componente cultural en su planificación didáctica, está la elección de los contenidos socioculturales que pretende desarrollar en clase. Para ello, deberá tener en cuenta el repertorio de contenidos socioculturales que presenta el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) bajo el título: “*El conocimiento sociocultural*”, en el que se desglosan una serie de contenidos organizados en siete bloques: 1) La vida diaria; 2) Las condiciones de vida; 3) Las relaciones personales; 4) Valores, creencias y actitudes respecto a clase social; 5) El lenguaje corporal; 6) Convenciones sociales; 7) El comportamiento ritual en ceremonias y prácticas religiosas.

Asimismo, el modelo descriptivo del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) otorga especial atención a la dimensión cultural mediante tres inventarios diferentes: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales*, *Habilidades y actitudes interculturales*. De acuerdo a los objetivos del presente trabajo, nos interesa detenernos en los “Saberes y comportamientos socioculturales”, un inventario analítico organizado en tres apartados (Figura 1), los cuales se organizan en función a las fases de aproximación, profundización y consolidación.

**Figura 1**

Saberes y comportamientos socioculturales

Saberes y comportamientos socioculturales según el PCIC	
Fases: aproximación, profundización y consolidación	<b>1. Condiciones de vida y organización social:</b> aspectos relativos a la vida diaria (comida y bebida, horarios laborales, de servicios públicos, de tiendas, actividades de ocio, etc.) y las condiciones de vida (niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, etc.).
	<b>2. Relaciones interpersonales:</b> referido a los saberes, convenciones sociales y comportamientos que regulan la estructura social y las relaciones entre sus miembros (relaciones entre sexos, generaciones, familiares, de amistad, en el ámbito laboral, etc.) en los 4 ámbitos de la esfera social: personal, público, profesional y educativo.
	<b>3. Identidad colectiva y estilo de vida:</b> aspectos que permiten a los individuos sentirse parte integrante de una sociedad. Las convenciones sociales: los saludos, las despedidas, el comportamiento en celebraciones, fiestas, invitaciones o en determinados actos sociales, como bodas o cumpleaños; el comportamiento ritual colectivo en las ceremonias y las prácticas religiosas, el nacimiento o la muerte.

Fuente: elaboración propia basada en el PCIC (2006).

El PCIC define claramente los “saberes” como un tipo de conocimientos concretos de tipo declarativo, los cuales llevan asociados diversas creencias y valores (ideas, prejuicios, convicciones, estereotipos, etc.) relacionados con la sociedad objeto de estudio. Pero junto a los saberes, son los comportamientos los permiten poner en relación los contenidos estudiados con situaciones concretas de interacción.

Se da el caso que ante estos repertorios tan amplios y complejos, muchas veces el profesor no tiene una clara idea de cómo desarrollarlos, qué recursos o materiales utilizar y qué pasos metodológicos seguir para poder rentabilizar un texto literario determinado. Por tanto, el trabajo de selección del texto resulta fundamental para el diseño de actividades que faciliten, tanto el planteamiento del tema cultural que nos interese tratar en clase, como el desarrollo de habilidades, comportamientos y actitudes que solo es posible desarrollar a través de la reflexión, el contraste, la discusión, la conciencia crítica e interacción de carácter intercultural, objetivos que exigen la elección de textos culturalmente significativos.

## 2.- El articuento millasiano: características generales

El articuento es un subgénero periodístico a caballo entre el microrrelato y la columna de opinión. Esta hibridez genérica, ha llevado a definir el articuento como una narración atípica que presenta un enfoque poco habitual y alejado de las formas tradicionales de observación de la realidad y plantea otras dimensiones de la existencia humana (Csikós, 2015). Según Ródenas (2009), este distanciamiento de las formas tradicionales logra excitar el interés y la conciencia crítica de los lectores. Por eso, Valls (2001) señala que las narraciones millasianas son un ejemplo perfecto de literatura crítica. Precisamente estos rasgos discursivos del articuento resultan atractivos para ser trabajadas en el aula de ELE, puesto que la formación intercultural está orientada entre otros aspectos al desarrollo de la visión crítica del aprendiz.

La originalidad del articuento está en que se construye unas veces, a partir de un suceso de actualidad, otras a partir de un hecho insólito o anecdótico, un ejemplo o una analogía al que el columnista otorga un sentido determinado (Casals, 2003; Mancera, 2009). Su referente discursivo suele ser la realidad difundida por los propios medios de comunicación. Sin embargo, Millás se aleja cuanto puede de esa realidad y se adentra en la ficción; de ahí, que los procedimientos retóricos y los temas que plantea se acerquen más a la ironía, la paradoja o el humor (Mancera, 2009) que a los propios comentarios sobre la actualidad. Generalmente, la voz que narra las columnas proyecta mediante un humor irónico, una crítica ácida sobre la realidad (Tanner, 2017).

Por otro lado, la singularidad del articuento está emparentada con los rasgos estéticos postmodernos. Hay que tener en cuenta que el actual auge del microrrelato se debe, en gran parte, a que hunde sus raíces en los principios de la sociedad posmoderna (Villegas-Paredes, 2018) caracterizada por una crisis de valores, relativismo y transgresión. Millás en sus articuentos retrata y cuestiona los defectos de la vida posmoderna: consumismo, globalización, cibercultura, dependencia de los artefactos tecnológicos, etc. Por ejemplo, en el articuento “*El*

*infierno*” (Millás, 1995), se perfila de forma irónica al hombre moderno y su apego al móvil hasta el extremo de desear llevárselo a la tumba. Esta misma idea se acentúa en *“El móvil”* (Millás, 2001), otro artícueto en el que se identifica al teléfono móvil con apelativos como ‘trasto’ y ‘cucaracha inalámbrica’.

La maestría de Millás radica en crear artícuetos a partir de detalles de la vida cotidiana y, casi siempre, plantea un problema que invita a la reflexión o nos cuestiona como seres humanos. Es lo que ocurre en *“El infierno”*, artícueto de interés en el presente trabajo, en el que el autor elige dos elementos que nos conectan con la realidad, por un lado el entierro de un amigo y, por otro, el teléfono móvil como artefacto inquietante que desequilibra no solo la solemnidad del ritual funerario, sino que sirve al narrador para conectar con la ficción y la ironía, además de cuestionar al lector sobre el uso y abuso del móvil en la sociedad actual.

La estructura de *“El infierno”* sigue un procedimiento característico propio del artícueto; se parte de una anécdota (el entierro de un amigo y el incidente del móvil) que sirve de hilo conductor a todo el relato y acaba con un final sorprendente, que va más allá de la simple anécdota. De este modo, el relato de la anécdota inicial, transformada finalmente en realidad insólita, atrapa la atención, sorprende y asegura la concentración y participación activa del estudiante.

### **Características generales del artícueto**

Además de la estructura, el artícueto posee otras de características que le convierten en un recurso didáctico propicio para la discusión grupal, el contraste, la reflexión y negociación de significados en torno a los contenidos socioculturales que se plantean en el texto. Veamos algunas de estas particularidades:

- Preferencia por los elementos simples y cotidianos que despiertan el interés del lector por su magistral confluencia entre realidad y ficción, entre comentario de actualidad y cuento.

- A pesar de su sencillez temática, refleja situaciones que nos plantean reflexiones sobre la existencia del hombre moderno. Aspectos que en el aula de ELE se pueden aprovechar para el contraste de las dos culturas puestas en relación, la del lector y la cultura meta representada en el texto.

- Es un tipo de microrrelato de extensión fija que ronda las 300 palabras, dispuestas en treinta y dos líneas de la columna de opinión (Mancera, 2009). Una extensión de interés para el trabajo en el aula de ELE.

- Están relatados casi siempre en primera persona, lo cual le otorga un tono testimonial. Y debido a su hibridez genérica se puede afirmar que el narrador está presente de dos formas diferentes, como voz ficcional propia del microrrelato y como voz del columnista de opinión (Csikós, 2015).

### **3.- Propuesta metodológica para el tratamiento de los contenidos socioculturales mediante el articuento “*El infierno*” de Juan José Millás**

#### *3.1.- Contextualización y descripción de la propuesta*

En esta propuesta, siguiendo los fundamentos del enfoque intercultural, se plantean una serie de actividades encaminadas a desarrollar contenidos socioculturales concretos orientados a favorecer la formación intercultural del alumno. Para ello, se ha seleccionado el articuento “*El infierno*” (Millás, 1995), cuya temática resulta culturalmente significativa para los objetivos que nos proponemos.

El articuento seleccionado resulta propicio para tratar dos temas de relevancia cultural con los alumnos de ELE; por un lado, las herramientas o medios tecnológicos que utilizamos cotidianamente y que condicionan nuestra vida y actuaciones como sujetos del nuevo mundo virtual; por otro, el tema de la muerte, el luto y su significación social. Se puede pensar que resulta un tema oscuro y necrológico, sin embargo, en este articuento la ironía atenúa este carácter y permite un equilibrio perfecto entre los dos temas que se plantean.

En la elección de los contenidos socioculturales, se ha tenido en cuenta el inventario de “*Saberes y comportamientos socioculturales*” del PCIC (2006), ya que **constituye una adaptación de las directrices del MCER al ámbito específico de la enseñanza del español como LE**. De los tres apartados que conforman el inventario, los temas tratados en el articueto seleccionado tienen que ver con el primer y tercer apartado de la fase de profundización:

- Apartado 1. *Condiciones de vida y organización social*. Medios de comunicación e información (prensa escrita, televisión y radio, Internet). Incluimos en este caso, el teléfono móvil.
- Apartado 3. *Identidad colectiva y estilo de vida*. Ceremonias y ritos funerarios: concepto de pésame, dar el pésame (fórmulas y rituales para dar el pésame); convenciones sociales y comportamientos en un funeral.

La elección de los dos temas posibilita el desarrollo de la sensibilidad cultural del alumno como lector intercultural. El tema del teléfono móvil, le obliga a establecer una conexión entre el texto y sus propias experiencias vitales (Rosenblatt, 2002). Por otro lado, los rituales y comportamientos que acompañan a temas como el nacimiento, las bodas o la muerte están llenos de simbolismo y significaciones diversas que el estudiante de una LE debe conocer para actuar con eficacia en determinados contextos comunicativos; y fundamentalmente para la apertura de mente, la apertura a otras formas de pensar, actuar y vivir en un mundo cada vez más globalizado como el actual.

### 3.2.- *Destinatarios y nivel de aplicación*

La propuesta se ha planificado para alumnos de nivel B2 (nivel avanzado), según los niveles señalados por el *Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Y está orientada a alumnos universitarios que aprenden el español en contextos de inmersión en los Centros de lengua y cultura españolas de la Universidad de Castilla-La Mancha. Alumnos de procedencia mayoritariamente norteamericana, china y japonesa; estudiantes de

diversas carreras universitarias, cuya estancia en España tiene una duración que fluctúa entre los tres y seis meses.

Atendiendo a la competencia lectora, el *MCER* señala unos “Niveles comunes de referencia: escala global” para el nivel B2 que contempla las siguientes capacidades lectoras:

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones (Consejo de Europa, p.26).

El cumplimiento de estas capacidades lectoras puede verse favorecido por las particulares características discursivas y temáticas del *articuento*, tal como se ha expuesto en los apartados anteriores.

### 3.3.- *Objetivos de la propuesta*

La presente propuesta metodológica, si bien centra su atención en los saberes o conocimientos socioculturales, plantea al mismo tiempo un tratamiento integrado de estos saberes con el resto de componentes de la CCI. En esa medida se desarrollarán los siguientes objetivos:

#### **Figura 2**

Objetivos de la propuesta atendiendo a los componentes de la CCI

<b>Objetivos de la propuesta</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Conocimientos</b></li><li>- Revisar la alternancia de pretéritos del indicativo y el léxico relacionado con el campo semántico de la muerte.</li><li>- Conocer las principales características del <i>articuento</i> como un tipo de microrrelato.</li><li>- Aproximarse a las convenciones sociales y comportamientos relacionados con el uso del teléfono móvil, así como las creencias asociadas al luto y la muerte.</li></ul>

- Reconocer el concepto de luto y su simbología cromática tradicional.
▪ <b>Destrezas y comportamientos interculturales</b>
- Reflexionar y debatir sobre el papel que tiene el teléfono móvil y otros elementos multimedia en la vida de jóvenes y adultos.
- Hablar sobre temas relacionados con la muerte, la infidelidad, los rituales del funeral, el duelo, etc., contrastando los elementos de la cultura materna y la cultura española.
▪ <b>Actitudes interculturales</b>
- Mostrar curiosidad, apertura y disposición personal ante los elementos que caracterizan la cultura española y las otras culturas presentes en el aula.
- Actuar como mediador cultural con sus iguales, clarificando expresiones, intenciones y percepciones que contribuyan al entendimiento intercultural.

Fuente: elaboración propia.

### 3.4.- Actividades previas a la lectura

Para una primera aproximación al texto es necesario conocer algunos datos relevantes del autor, a fin de situarlo dentro del contexto histórico-literario español. Estos datos permitirán a los alumnos tener referencias generales sobre el autor y el principal género que cultiva, el articuento. Como paso previo a la realización de la actividad central, se organiza a los alumnos en pequeños grupos para una tarea de investigación y se les proporciona algunos enlaces web de interés para que se informen sobre los siguientes aspectos: ¿Quién es Juan José Millás? ¿Cuál es su profesión? ¿Cuáles son sus principales obras? ¿Por qué se dice que es el creador del articuento? ¿Qué es el articuento? Los alumnos tendrán que escribir una breve reseña del autor con los datos recabados.

La actividad principal se iniciará con la puesta en común del trabajo realizado por parte de los alumnos; un representante de cada grupo leerá la reseña elaborada. El profesor hará las aclaraciones necesarias sobre la vida del autor y su obra, principalmente sobre aquellos datos que hayan suscitado mayores confusiones o hayan pasado inadvertidos por los alumnos. Asimismo, se les presentará en la pizarra digital interactiva (PDI) varias imágenes de prensa sobre las publicaciones de Millás en *El País* para explicar brevemente las características del articuento.

Después de haber situado al autor dentro del contexto de la literatura española contemporánea y haber señalado las particularidades del articuento como género genuino, se presenta el título del texto en la PDI: “El infierno”. Mediante un *brainstorming* los alumnos comentarán qué les sugiere el título y formularán algunas inferencias sobre el tema del relato.

### 3.5.- Actividades durante la lectura

Una vez captada la atención sobre el título del articuento, se distribuye el texto completo a cada alumno para una lectura individual y en pequeños grupos.

#### EL INFIERNO

Estábamos enterrando a un amigo cuando un teléfono móvil interrumpió la grave ceremonia. Tras un breve intercambio de miradas reprobatorias, comprendimos que el ruido procedía del cadáver, cuyo féretro había sido abierto para que el finado recibiera su último adiós. La viuda, después de unos segundos de suspensión, se inclinó sobre el muerto y le sacó el teléfono de uno de sus bolsillos de la chaqueta. “Diga”, pronunció dolorosamente. No sabemos qué escuchó al otro lado, pero la vimos palidecer; en seguida gritó: “Fernando falleció ayer y usted es una zorra que ha destruido nuestro matrimonio”. Dicho esto, interrumpió la comunicación y devolvió el artefacto a su lugar. Al abandonar el cementerio supe por alguien de la familia que había sido deseo del propio Fernando ser enterrado con su móvil, lo que, constituyendo una excentricidad perfectamente afín a su carácter, me devolvía la imagen menos grata y oscura de quien sin duda había sido una de las referencias más importantes de mi vida.

Como es costumbre, me dirigí en compañía de los íntimos a casa de la viuda para darle consuelo. Ella nos ofreció un café que estábamos saboreando mientras hablábamos de cosas intrascendentes, cuando sonó el teléfono. Tras unos instantes de terror, los presentes alcanzamos un acuerdo tácito: nadie había oído nada, ningún sonido de ultratumba se había colado en aquella reunión de amigos. Después de diez o doce llamadas, el aparato enmudeció y la propia viuda se levantó a descolgarlo. “No estoy para pésames”, dijo.

Aquella noche, a la hora en la que los insomnes suelen descabezar un sueño, me levanté, fui al teléfono y marqué el número del móvil de Fernando. Lo cogieron al primer pitido, pero colgué antes de escuchar ninguna voz. Solo quería comprobar que el infierno existía.

Millás J. J.  
(29/09/1995). *El País*.

Tras una primera lectura de aproximación al texto, los alumnos subrayan las palabras desconocidas y buscan su significado en el diccionario. Se aclaran dudas de vocabulario (féretro, cadáver, muerto, finado, cementerio, viuda, zorra), así como el sentido de algunas adjetivaciones (grave ceremonia, miradas reprobatorias, acuerdo tácito) y frases hechas ('su último adiós', 'no estoy para pésames', 'hablar de cosas intrascendentes'), de tal forma que los alumnos tengan claro los contextos de uso y los matices significativos que adquieren estos elementos en el relato. Seguidamente harán un listado de los verbos que aparecen en el texto, diferenciando la alternancia de los pretéritos imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto del indicativo y su función respecto al momento en que se expresan las acciones. Este ejercicio servirá también para proporcionar un *feedback* por parte del profesor para reforzar aquellas cuestiones gramaticales que aún se presten a confusión.

Una vez resueltas las cuestiones relacionadas con el léxico y la gramática, pasaremos a los aspectos propiamente literarios. Tal como señala Amer (2012), la gramática de la historia se interesa en la estructura narrativa del relato. A partir de aquí las actividades estarán encaminadas a centrar el interés en el narrador, los personajes, el contexto, las acciones, el final del relato, etc. Para este cometido, utilizaremos preguntas que permitirán fijar la atención en determinados elementos literarios de interés. Se trabajará en pequeños grupos para un acercamiento al contenido del relato: quiénes son los personajes, quién narra la historia, lugares donde ocurren los hechos, qué función tiene la presencia del teléfono móvil en la historia y, también, opiniones sobre el final de la historia y el tema central del relato.

Una vez finalizado el trabajo grupal, se procede a la puesta en común. Los diferentes grupos exponen los elementos analizados mediante la intervención de todos sus integrantes. Al final, el profesor aprovechará para clarificar, ampliar o incidir en aquellos elementos de interés que no hayan sido reflejados en el trabajo de los alumnos. Por ejemplo, los tres espacios donde ocurren los hechos narrados (el cementerio, la casa de la viuda, la habitación del narrador). La

identificación del narrador personaje y testigo de los acontecimientos que imprime al relato un aire testimonial.

En cuanto al tema del articuento, los alumnos deben tener claro que no hay una única interpretación, sino que cada lector puede interpretar el tema de acuerdo a sus propias experiencias y conocimiento del mundo. De manera orientativa, el profesor debe llegar a cierto consenso sobre los elementos clave que encierra el tema del articuento, por ejemplo, de qué manera las nuevas tecnologías invaden todos los ámbitos de la vida cotidiana. Concretamente, los comportamientos de jóvenes y adultos asociados al uso del móvil, una realidad que nos cuestiona hasta qué punto invade nuestra intimidad y repercute en las nuevas maneras de socializarnos. Los alumnos también reflexionarán si la idea inicial que tenían sobre el título del articuento se ha confirmado o ha cambiado después de la lectura. Se explicará el tono irónico y humorístico del relato como notas características del estilo creativo del autor.

Seguidamente se hará referencia a una de las obras más representativas de la literatura española del siglo XX, en la que el tema del luto queda muy bien definido como una de las tradiciones más arraigadas en la España de los años 30. Los alumnos leerán un fragmento de *“La casa de Bernarda Alba”* de García Lorca (1992) para ampliar el significado del luto en la cultura española. A partir del texto, los alumnos podrán discutir cómo algunos patrones culturales cambian con el paso del tiempo; pues como señala Baralo (2003, p.153), “las culturas no son estáticas, van cambiando y las respuestas del grupo también cambian a lo largo del tiempo”.

Resulta importante que los alumnos contrasten el simbolismo cromático del negro (luto) frente al blanco (pureza), que alcanzan su mayor significación social en la obra lorquiana, en contraste a la ausencia del luto en el articuento de Millás.

*La casa de Bernarda Alba*

**Bernarda** (Arrojando el abanico al suelo): ¿Es este el abanico que se da a una viuda? Dame uno negro y aprende a respetar el luto de tu padre.

**Martirio**: Tome usted el mío.

**Bernarda**: ¿Y tú?

**Martirio**: Yo no tengo calor.

**Bernarda**: Pues busca otro, que te hará falta. En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle. Hacemos cuenta que hemos tapiado con ladrillo puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo. Mientras, podéis empezar a bordar el ajuar. En el arca tengo veinte piezas de hilo con el que podréis cortar sábanas y embozos. Magdalena puede bordarlas.

**Magdalena**: Lo mismo me da.

**Adela** (Agría): Si no quieres bordarlas, irán sin bordado. Así las tuyas lucirán más.

García Lorca (1992, pp.128-129).

En el breve fragmento presentado, los alumnos deberán señalar el significado de ‘viuda’, ‘luto’, ‘bordar’, ‘ajuar’ ‘arca’. Asimismo, deberán explicar qué les sugiere las siguientes expresiones: “*En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle*”, “*Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo*” y tratar de explicar el significado del título de la obra a partir de ellas. Los alumnos deberán intentar caracterizar a Bernarda Alba y la relación que mantiene con sus hijas, a partir del fragmento leído. El profesor, aclarará que en esta obra de teatro, la protagonista ha enviudado y decide vivir en riguroso luto junto a sus cinco hijas durante ocho años. Y animará a los alumnos a la lectura completa de la obra.

### *3.6.- Actividades después de la lectura*

Una vez imbuidos en el tema sociocultural tratado, se debe generar un espacio para el intercambio, la discusión y la reflexión personal encaminadas a la formación intercultural. Se trata de ir más allá del texto literario y tal como recomienda Rosenblatt (2002), hacer que el alumno viva la literatura, buscando conectar el tema con sus propias experiencias. De esta forma, se aprovecharán las ocasiones de participación activa de los estudiantes para el contraste entre los rituales

funerarios de su cultura de origen y el que se plasma en los textos leídos.

Finalmente, los alumnos comentarán las particularidades de su cultura en relación al tema de la vida y la muerte, sus creencias, rituales más importantes, etc. En esta última actividad, los alumnos trabajarán por parejas siguiendo las siguientes indicaciones:

- Describe una tradición que consideres más extraña de tu país y explica en qué consiste.
- Pregunta a tu compañero por la suya, de tal forma que te hagas una idea sobre las particularidades de su cultura.
- Comenta alguna costumbre o tradición española que más te haya gustado y, luego, alguna que te parezca rara o extraña, explica por qué.

Este ejercicio final permitirá la libre expresión del alumno sobre sus apreciaciones en relación a su propia cultura y la cultura meta, permitiendo al profesor detectar los choques culturales, los rasgos de etnocentrismo, las actitudes de aceptación o rechazo en relación a los diversos patrones culturales compartidos en clase. Un espacio clave para la formación intercultural, en tanto se trata de un espacio de socialización, donde la comprensión individual se amplía y enriquece mediante la aportación del resto de participantes del grupo-clase, lo cual contribuye al descubrimiento y redefinición de la propia identidad del alumno como lector intercultural (Hoff, 2016).

### 3.7.- Criterios de evaluación

En función a los objetivos formulados en la presente propuesta metodológica se determinan dos instrumentos de evaluación, una orientada a la autoevaluación del alumno, y otra para la evaluación de los componentes de la CCI mediante una rúbrica diseñada *ad hoc*.

- **El diario cultural:** es una herramienta que permite al alumno llevar un control de su proceso de aprendizaje y dar cuenta de las

experiencias vividas dentro y fuera del aula; y en ningún caso es susceptible de una evaluación cuantitativa. En este caso, se utilizará como un registro personal de las impresiones del alumno en relación a los textos leídos en clase: si le han gustado o no, si le han resultado comprensibles, qué aspectos le han causado mayor impacto, cuáles han sido las lecturas más interesantes desde su punto de vista y por qué, etc. De esta forma, se recogen sus impresiones, sentimientos y actitudes en relación a los elementos socioculturales tratados en clase, y que difícilmente se explicitan en el trabajo del aula. Además, constituye una fuente de información importante para el profesor, ya que le dará indicios sobre el nivel de desarrollo de la CCI de sus alumnos.

- **La rúbrica de evaluación:** en consonancia con los fundamentos del enfoque intercultural se ha diseñado una rúbrica ajustada a los requerimientos de la formación intercultural del aprendiente de ELE. Una formación que solo es objetivable mediante el desarrollo de los componentes de la competencia intercultural: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. A partir de los descriptores y criterios relacionados con cada componente, el profesor podrá valorar el nivel alcanzado por cada alumno, según la siguiente escala de valoración: 1 (insuficiente), 2 (aceptable), 3 (apropiado) y 4 (óptimo). Asimismo, el profesor podrá establecer una valoración global en relación a las dimensiones o componentes mejor logrados a nivel del grupo-clase (ver rúbrica en anexos).

#### **4.- Conclusiones**

El enfoque intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración real y efectiva de la lengua y la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. En las últimas décadas, los supuestos teóricos de este nuevo enfoque han influido en determinados cambios y redefiniciones en el ámbito de idiomas, de los cuales se han señalado a lo largo del presente trabajo: a) el paso de la competencia comunicativa a una competencia comunicativa de carácter intercultural (CCI), más ajustada a la naturaleza propia de la enseñanza de idiomas; b) el tratamiento de la cultura que superando la tradicional

visión monocultural con preponderancia de la cultura meta, otorga importancia a la cultura del alumno junto a la cultura meta; c) el tránsito de la enseñanza del componente cultural como información o mera presentación de los saberes socioculturales, a una visión que da importancia a la formación integral del alumno como hablante intercultural; d) el reconocimiento del texto literario como herramienta idónea para la formación intercultural y, consecuentemente, el desarrollo de la CCI.

Estas nuevas consideraciones del enfoque intercultural están expresadas de alguna forma en los documentos normativos en los que se aborda la complejidad del binomio lengua-cultura. Según las directrices del MCER y PCIC, el desarrollo de la CCI es uno de los objetivos básicos en la enseñanza-aprendizaje de una LE, lo que implica de acuerdo a los especialistas en el tema, velar por el desarrollo de las dimensiones o componentes de la CCI: conocimientos (saberes), habilidades, destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser). Respecto a los conocimientos, ambos documentos ofrecen un amplio repertorio de los contenidos socioculturales que sirven de referencia para la planificación didáctica del profesor.

En ese sentido, los planteamientos teóricos del enfoque intercultural representan nuevos retos en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues para el desarrollo efectivo de la CCI del aprendiz, se requiere, por un lado, que el profesor tenga conciencia y conocimiento de los componentes involucrados en esta competencia y, por otro, que metodológicamente sepa cómo concretarlos mediante actividades en el aula. Es decir, no solo interesa “qué se debe fomentar” en los alumnos, sino “cómo” se puede contribuir a la formación del aprendiente como hablante intercultural. Por eso, lo que resulta inquietante es cómo llevar a la práctica cuestiones que tienen que ver con habilidades y actitudes interculturales, tan difíciles de materializarse en el aula. Inevitablemente, este proceso lleva aparejado el uso de recursos y materiales didácticos que respondan a este nuevo imperativo.

Dentro de este marco, en la presente propuesta metodológica se ha apostado por el *articuento* como un tipo de microrrelato que das

sus singulares características resulta un material apropiado para el tratamiento de contenidos socioculturales y la formación intercultural del alumnado de ELE. Específicamente, la elección del artícueto “*El infierno*” de Juan José Millás obedece a dos criterios básicos. Por un lado, están sus propiedades discursivas: brevedad, ficcionalidad, humor e ironía, potencialmente adecuados para su explotación didáctica en el aula de lenguas. Por otro, su carácter de texto culturalmente significativo, en tanto permite al alumno no solo conocer aspectos determinados de la cultura española, sino también activar valores de apertura y curiosidad hacia la cultura meta, junto a la reflexión crítica sobre temas actuales que resultan cercanos a sus experiencias vitales como son el uso y abuso de los aparatos tecnológicos y las creencias asociadas al luto y la muerte.

En tal sentido, en la propuesta metodológica cobran protagonismo junto a los conocimientos socioculturales, las habilidades, destrezas y actitudes interculturales. La finalidad principal, mediante el desarrollo integrado de los diferentes componentes de la CCI, es propiciar la formación intercultural del aprendiz. Las actividades propuestas antes, durante y después de la lectura están encaminadas a provocar el contraste cultural, de tal forma que se desarrolle en los alumnos la conciencia cultural. Pues como hablantes interculturales, los alumnos deben despojarse de conductas etnocentristas y reconocer que sus patrones culturales no son universales. La autoconciencia también es un paso necesario para la relativización cultural que, en este caso, se ve favorecida por el contexto del aula multicultural que ayuda a promover el multiperspectivismo y la adaptación transcultural del alumno.

Finalmente, es necesario recalcar que el uso de los textos literarios en una LE no puede limitarse a suministrar solo información o conocimientos culturales, sino que debe fomentar el pensamiento crítico, mediante metodologías que permitan reflexionar y establecer conexiones, contrastes y cuestionamientos que amplíen la visión del alumno como hablante y lector intercultural. Una experiencia estética que permite ampliar y nutrir la personalidad del aprendiz, quien aprende a demostrar tolerancia por las diferencias y a respetar las múltiples

identidades no solo dentro del aula, sino fuera de ella, como integrantes de una sociedad cada vez más multicultural; en palabras de Chen y Starosta (1996), se hace necesario desarrollar una “cultura cívica global” que permita la convivencia multicultural.

## Referencias bibliográficas

Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.

Albadalejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-51. Recuperado de <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>

Alonso, H. (2017). El articueto en el aula de ELE. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Oviedo. Recuperado de [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/43597/6/TFM\\_Alonso%20Fernandez.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/43597/6/TFM_Alonso%20Fernandez.pdf)

Amer, A. A. (2012). *Using literature in reading English as second/foreign language*. Egypt: Tanta University.

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/322/0>

Baralo, M. (2003). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE* (pp. 152-164). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799410>

Bredella, L. (2003). Afterword: What does it mean to be intercultural). En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (Eds.),

*Intercultural experience and education* (pp. 225-239). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon UK: Multilingual Matters.

Byram, M., y Fleming, M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (2ª ed.) Madrid: Edinumen.

Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Casals, M. J. (2003). Juan José Millás: La realidad como ficción y la ficción como realidad (o cómo rebelarse contra los amos de lo real y del lenguaje). *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 9, 63-124. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38814297.pdf>

Chen, G. M., y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *The Annual Meeting of the National Communication Association*, 1-22.

Chen, G.M., y Starosta, W.J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19 (1), 353-383.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD, Instituto Cervantes, Anaya. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Csikós, Z. (2015). Un género atípico con realidades insólitas: los artícuetos de Juan José Millás. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 6, 193-202. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5360220>

Devís, A., Morell, R., y Torró, J. (2013). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en contextos plurilingües. *Revista Lenguaje y Textos*, 37, 197-204. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5333937>

García Lorca, F. (1992). *La casa de Bernarda Alba*. Madrid: Cátedra.

García, P. (2004). Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza del español segunda lengua. *La Educación Lingüística*

y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado, 219-232. Recuperado de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/III.2.pilar.pdf>

Gonçalves, A. (2005). Literary texts: A passage to intercultural reading in foreign language education. *Language and intercultural communication*, 5 (1), 57-69. doi: <https://doi.org/10.1080/14708470508668883>

Gonçalves, A. (2011). (Re) plancing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom. *International Education Studies*, 4 (5), 5-10. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v4n5p5>

Hoff, H. E. (2016). From ‘intercultural speaker’ to ‘intercultural reader’: A proposal to reconceptualize intercultural communicative competence through a focus on literary reading. In F. Dervin, y Z. Gross (Eds.), *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times* (pp.51-73). London: Palgrave Mcmillan.

Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(, 3), 117-130. doi: <https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.008>

Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el Español. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

Kramersch, C. (2009). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram, y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp.23-37). Madrid: Edinumen.

Lanseros, R., y Sánchez, M. R. (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de la EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas. *Tejuelo*, 26, 91-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232785>

Mancera. A. (2009). El ‘articuento’: una tradición discursiva entre el periodismo y la literatura. *Espéculo: Revista de Estudios*

Literarios, 43. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero43/articuen.html>

Martín, E. (Coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

Mendoza, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 3, 9-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177528>

Mendoza, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1, 1- 49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925294>

Millás, J. J. (1995). El Infierno, *El País. Tribuna*, 29 de septiembre. Recuperado de [https://elpais.com/diario/1995/09/29/ultima/812329202\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1995/09/29/ultima/812329202_850215.html)

Millás, J. J. (2001). *Articuentos*. Barcelona: Alba.

Moeller, A., y Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the Language classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and teacher Education*, 1-18. Recuperado de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=teachlearnfacpub>

Paricio, M.S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (2), 1-12. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3423002>

Paricio, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero21/14%20%20Silvina.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf)

Risager, K. (2009). La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea. En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp.242-253). Madrid: Edinumen.

Ródenas, D. (2009). La microtextualidad en la vanguardia histórica. En S. Montesa (Ed.), *Narrativas de la posmodernidad. Del*

*cuento al microrrelato* (pp. 67-90). Málaga: Universidad de Málaga, AEDILE.

Rodríguez, M. N., y García-Perera, D. (2016). El microrrelato como material didáctico en la adquisición de la gramática en ELE. *Revista de Lingüística y lenguas Aplicadas*, 11, 61-70. doi:

<http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2016.3936>

Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México, D. F: Fondo de Cultura económica.

Sequero, M., y Jorge, V. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 22, 30-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302045>

Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, CH. Laskaridou, U. Lundgren, M<sup>a</sup> del C. Méndez y P. Ryan. *Foreign Language teachers and intercultural competence. An International investigation* (pp. 1-18). Clevedon UK.: Multilingual Matters.

Singh, M.K., Marsani, F. N., Jaganathan, P., Karupiah, P., y Abdullah, A.S. (2017). An intercultural reading programme (IRP) to enhance intercultural knowledge among secondary school students. *English language Teaching*, 10 (1), 26-38. doi: 10.5539/elt.v10n1p26

Tanner, C.L. (2017). La escritura de Juan José Millás: un doble beneficio para el público lector. *Diablotexto Digital*, 2, 67-87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6266295>

Valls, F. (2001). Los artícuetos de Juan José Millás en su contexto (Prólogo). En J.J. Millás, *Artícuetos*. Barcelona: Alba.

Vilà, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *Segunda Lenguas e Inmigración en red*, 3, 88-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186901>

Vilà, R. (2012). Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural. *Revista Ra-Ximhai*, 8 (2), 223-239. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123366010.pdf>

Villegas-Paredes, G. (2018). El microrrelato hispánico y la lectura intercultural en L2. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17 (1), 78-89. doi: <https://doi.org/10.18239/ocnos>

Villegas-Paredes, G. (2019). Literatura e interculturalidad en la enseñanza del español como LE: los aportes de la lectura estética a la lectura intercultural. En M. I. Vicente-Yagüe; E. P. Jiménez-Pérez (Eds.), *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 155-168). Madrid: Editorial Síntesis.

## Anexos

### Rúbrica de evaluación intercultural

Escala de valoración:

1 (insuficiente), 2 (aceptable), 3 (apropiado) y 4 (óptimo).

#### Esquema 3

*Rúbrica para evaluar la formación intercultural del aprendiente de ELE*

Componentes CCI	Criterios	Escala de valoración			
		1	2	3	4
CONOCIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identifica los contenidos socioculturales presentes en el articuento propuesto y comprende su significado.</li><li>- Se esfuerza por negociar los significados del texto de acuerdo al contexto de uso y los patrones que rigen en la cultura meta.</li><li>- Reconoce los estereotipos que tiene acerca de la sociedad meta, e intenta desmontarlos mediante el contraste y el conocimiento mutuo.</li></ul>				

<p>HABILIDADES- DESTREZAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa su visión crítica frente a lo que lee, contrastando los rasgos culturales de su país de origen y la que se plantea en el texto sobre la cultura meta.</li> <li>- Trabaja en pequeños grupos de discusión demostrando actitud de respeto y cooperación en la negociación de los significados.</li> <li>- Comparte experiencias personales a partir de los temas tratados en el articuento.</li> <li>- Es capaz de superar prejuicios y estereotipos en la interacción con estudiantes de otras culturas.</li> </ul>				
<p>ACTITUDES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra actitud de apertura ante los elementos de la cultura meta planteados en el texto, y ante las demás culturas presentes en el aula.</li> <li>- Es capaz de actuar como mediador cuando se producen malentendidos culturales, facilitando el entendimiento entre compañeros de distintas procedencias.</li> <li>- Reconoce aspectos de su cultura y la cultura meta que le gustan, las que no le gustan mucho y las que le resultan extrañas.</li> </ul>				

Fuente: elaboración propia