



Forma y Función

ISSN: 0120-338X

formafun@bacata.usc.unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

Colombia

Gómez R., Luis Fernando

La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica

Forma y Función, vol. 28, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 83-109

Universidad Nacional de Colombia

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21944051004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA INFLUENCIA DEL TEXTO LITERARIO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA*

*Luis Fernando Gómez R.***

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá – Colombia

Resumen

Este artículo describe un proyecto de investigación de tipo exploratorio que indagó la influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de un grupo de estudiantes del programa de Lenguas Modernas de una universidad colombiana. En lugar de estudiar inglés con la guía de textos comunicativos, los estudiantes leyeron, discutieron y expresaron sus opiniones en inglés durante la interacción con cuentos literarios auténticos. Los resultados muestran que, aunque al inicio surgieron sentimientos de frustración con la lectura de los cuentos, debido a la cantidad de vocabulario desconocido, paulatinamente los alumnos fortalecieron sus competencias léxica e intercultural y su pensamiento crítico. Además, reconocieron la importancia de la literatura como mediadora de construcción de significado en inglés.

Palabras clave: *inglés como lengua extranjera, textos literarios auténticos, competencia cultural, competencia léxica, pensamiento crítico.*

Cómo citar este artículo:

Gómez Rodríguez, L. F. (2015). La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica. *Forma y Función*, 28(2), 83-109.

Artículo de investigación. recibido: 29-09-2014, aceptado: 21-05-2015.

-
- * Este artículo se deriva de una segunda etapa de indagación del año 2013, a raíz del proyecto de investigación que inició en el 2011 denominado “La inclusión de la literatura multicultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: una convergencia pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa intercultural”. La investigación se llevó a cabo en una universidad pública en Bogotá, Colombia, y recibió apoyo de la Universidad del Estado de Illinois, Estados Unidos, y de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- ** lfgomez@pedagogica.edu.co. Doctor en Estudios en inglés y literatura de la Universidad del Estado de Illinois, Estados Unidos. Maestría en Educación de Carthage College, Estados Unidos. Licenciado en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor de planta de tiempo completo del área de literatura en lengua inglesa y profesor del programa de Maestría en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UPN.

INFLUENCE OF THE LITERARY TEXT ON THE LEARNING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM THEORY TO PRACTICE

Abstract

This article describes an exploratory case study that researches on the influence of the literary text on the learning by a group of EFL learners' in the Modern Languages Department of a Colombian University. Instead of learning the target language by using communicatively oriented textbooks, learners read, discussed, and expressed their opinions about authentic literary texts in the foreign language. Findings revealed that, although initially frustrated about the amount of unknown vocabulary in the literary texts, students progressively managed to strengthen their lexical and intercultural competences, as well as their critical thinking skills. They recognized the importance of the literary text as a facilitator for meaning construction in the English classroom.

Keywords: *English as a Foreign Language, authentic literary texts, intercultural competence, lexical competence, critical thinking.*

A INFLUÊNCIA DO TEXTO LITERÁRIO NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DA TEORIA À PRÁTICA

Resumo

Este artigo descreve um projeto de pesquisa de tipo exploratório que indagou a influência do texto literário na aprendizagem do inglês como língua estrangeira de um grupo de estudantes do programa de Línguas Modernas de uma universidade colombiana. No lugar de estudar inglês com o guia de textos comunicativos, os estudantes leram, discutiram e expressaram suas opiniões em inglês durante a interação com contos literários autênticos. Os resultados mostram que, ainda que no início tenham surgido sentimentos de frustração com a leitura dos contos, devido à quantidade de vocabulário desconhecido, paulatinamente os alunos fortaleceram suas competências léxica e intercultural e seu pensamento crítico. Além disso, reconheceram a importância da literatura como mediadora de construção de significado em inglês.

Palavras-chave: *inglês como língua estrangeira, textos literários autênticos, competência cultural, competência léxica, pensamento crítico.*

Introducción

La inclusión de la literatura en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE) no es una práctica nueva. Sin embargo, tal como lo expresan McKay (1982) y Schloss (1981), su implementación es limitada debido a que varios educadores piensan que es un material arduo de leer a causa de su complejidad estructural y su falta de valor práctico comunicativo en el contexto de ILE. Generalmente se piensa que a los estudiantes se les dificulta dar opiniones adecuadas sobre temas literarios, por lo que se han relegado frecuentemente las propiedades pedagógicas y el valor estético de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Teniendo en cuenta esta situación, este artículo describe un proyecto de investigación cualitativo que indagó los efectos de la incorporación del texto literario en una clase de nivel avanzado de ILE en una universidad pública, en el primer semestre del 2013. El objetivo fue explorar e identificar aquellos aspectos que surgieran a partir de las apreciaciones de los estudiantes sobre su uso e influencia en el aprendizaje del inglés. Al ser un estudio exploratorio, las voces y las opiniones de los estudiantes sobre la experiencia con la lectura de textos literarios en inglés constituyen los datos esenciales, con lo que se presenta a continuación un informe basado en una investigación sistemática sobre el tema.

Contextualización

La inclusión de la literatura en el contexto de ILE ha sido tema de controversia, debido a que ha habido defensores y detractores de su papel en el aprendizaje del inglés. Desde los años 70 y a inicios de los 90, tal como lo explica Zafeiriadou (2011), sus oponentes consideraban que las características estéticas y estilísticas de los textos literarios causaban resultados traumáticos en los aprendices, mientras que los defensores la incluían con el propósito de estudiar la gramática, aprender vocabulario y traducir fragmentos del inglés a la lengua materna. Short y Candlin (1984) indican que durante estas décadas la literatura en la clase de inglés era cuestionada, ya que se popularizó la idea de que el aprendizaje del inglés debería basarse en los libros de gramática y en diálogos sencillos que aparecían en textos especializados y no en la literatura. Como lo explica Widdowson, la literatura tenía “una forma de explotar recursos en un idioma que aún no” había sido “codificado correctamente” por los aprendices, por lo que era “imprecisa como modelo” y no tenía “lugar en un enfoque de enseñanza que insiste en la acumulación gradual de formas lingüísticas correctas” (1984, p. 162).

La revolución de los enfoques comunicativos a partir de los años 80, tales como el método basado en tareas y el método basado en contenido¹, que se vienen utilizando hasta el presente, también desplazaron considerablemente de la clase de inglés a la literatura, ya que estos métodos han privilegiado el uso práctico de la lengua dentro de contextos significativos y reales, relacionados con los gustos, los intereses y las experiencias cercanas de los estudiantes (Richards & Rodgers, 2001; Maley, 2001). En el presente se ha llegado al punto de que los estudiantes casi nunca tengan la experiencia de leer textos literarios, sino la de interactuar con lenguaje informativo y común del diario vivir. De hecho, han surgido varias opiniones negativas sobre el lenguaje literario en las clases de inglés. En primer lugar, porque constituye un reto para los estudiantes el hecho de enfrentarse a un lenguaje lleno de alusiones, metáforas y símbolos. Segundo, como lo informa Buckledee (2002), se cree que no es un recurso de gran beneficio debido a sus dificultades lingüísticas, gramaticales y conceptuales. Además, este mismo autor sostiene que la selección de textos literarios por parte de los docentes es inapropiada, puesto que, por lo general, se escogen textos canónicos que son, inclusive, difíciles de leer para los hablantes nativos. Incluso, se ha considerado a la literatura como una disciplina de alto nivel intelectual, exclusiva para eruditos y letrados, a la que los aprendices de inglés no deberían tener acceso (McRae, 1991). Estas apreciaciones han causado que los estudiantes de ILE en algunos países hayan recibido un título universitario en inglés sin nunca haber leído una obra literaria (poemas, cuentos, novelas cortas), porque simplemente estos materiales no hacen parte de los contenidos curriculares de los programas de lenguas (Qiping & Shubo, 2002).

A esta realidad se suma otro problema: se cree que la competencia comunicativa en inglés se puede desarrollar fácilmente con los modelos de uso de la lengua que aparecen en los libros de texto comunicativos, que son el material de enseñanza que más implementan los profesores. De igual manera, se traen a la clase actividades fotocopiadas de otros textos y de libros de gramática, con el fin de complementar la práctica de la lengua extranjera y romper de alguna manera con la metodología monótona del texto guía. No obstante, Berardo (2006) y Brown (2009) indican que, aunque los libros de texto ofrecen una gran variedad de lecturas y diálogos que ejemplifican cómo se debe manejar la lengua extranjera, la mayoría de estos ejemplos no representan usos auténticos de la lengua, puesto que tienden a ser conversaciones ideales que no muestran realmente la forma como se habla el inglés de una manera

1 *Task-based approach* y *content-based approach* son sus nombres en inglés.

más espontánea y natural. Esto lleva a pensar de qué manera los docentes de inglés están llamados a recurrir a otros tipos de materiales más auténticos, incluyendo los textos literarios, que estimulen a los estudiantes a no solamente aprender las reglas gramaticales y las funciones comunicativas separadamente y de manera acumulativa, sino a negociar y construir significado, concibiendo el uso de la lengua extranjera como un todo integrado a partir de la lectura literaria.

Pese a estas concepciones desalentadoras, a partir de los años noventa se ha venido creando lenta y sutilmente un interés relativamente nuevo con respecto al papel de la literatura en la clase de inglés, mediante argumentos más actuales que favorecen el desempeño de los estudiantes de inglés, los cuales se abordan a continuación.

Perspectivas teóricas de la inclusión de la literatura en la clase de inglés

La literatura es un medio para construir significado

La competencia comunicativa, definida como la habilidad del hablante para entender, producir y negociar significado en la lengua extranjera en situaciones de la vida real (Savignon, 2001; Bachman, 2001), puede afianzarse mediante la lectura y discusión del contenido literario. Para McKay (2001), la literatura le demuestra a los estudiantes de inglés la importancia de lograr metas comunicativas específicas, al igual que proporciona bases para el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua, pues a partir del texto literario los estudiantes pueden leer, hablar, escuchar y escribir sobre los temas, los conflictos y las acciones de los personajes que aparecen en las narraciones. Este proceso de construcción de significado puede ser más enriquecedor que el proceso repetitivo con los modelos rígidos y normativos de las funciones comunicativas y las reglas gramaticales en los libros de texto. De hecho, sin ánimo de desfavorecer la relevancia de los textos en la clase de inglés, Gómez Rodríguez analizó varios textos de inglés comunicativo que al final se tornaban monótonos y predecibles, porque todas las unidades estaban diseñadas a la luz de una unidad modelo propuesta por las editoriales y que contenían “las mismas secciones, aproximadamente el mismo número de actividades y los mismos tipos de práctica [...] repitiéndose el mismo patrón” en esta clase de materiales (2010, p. 333).

Por el contrario, el texto literario es por naturaleza un recurso innovador y creativo, lleno de aventuras y de situaciones inesperadas e intrigantes, de carácter sorpresivo y revelador, que pueden incentivar el proceso de negociación de significado en la lengua extranjera. Además, el texto literario es lenguaje auténtico y puede

atender a lo que Kramsch (2001) sugiere: la necesidad de exponer a los estudiantes de ILE a distintos tipos de materiales auténticos, incluyendo artículos de revista, periódicos y lenguaje narrativo y literario, porque ofrecen oportunidades para la construcción genuina de significado. Confinar el aprendizaje del inglés solamente a los libros de texto es indiscutiblemente un limitante para desarrollar la competencia comunicativa y, en consecuencia, la construcción de significado.

La literatura es un medio para construir la competencia intercultural

Uno de los argumentos más contundentes del papel de la literatura en la enseñanza del ILE es que es un medio por el cual los estudiantes pueden desarrollar su competencia intercultural. Para Zafeiriadou (2001), la literatura posibilita la comprensión y apreciación de culturas e ideologías diferentes a las propias, porque esta preserva el legado artístico y cultural del sentido humano de un grupo en particular. Burwitz-Melzer (2001) argumenta que la literatura invita a ver subjetivamente una nación o una comunidad étnica porque refleja los valores, prejuicios y estereotipos culturales por medio del héroe, la heroína y los personajes de la narración o del narrador que cuenta historias. De igual manera, Carter y McRae (1996), McKay (2001), Amer (2003) y Coppola (2003) declaran que los textos literarios facilitan la construcción de una conciencia intercultural porque promueven empatía y tolerancia a la diversidad y las diferencias. En nuestra sociedad contemporánea, en la que los procesos de interacción entre individuos pertenecientes a diversos países se llevan a cabo muchas veces mediante el uso del inglés, resulta de gran beneficio implementar el texto literario como medio facilitador que prepare a los hablantes a desarrollar la competencia intercultural. Más allá de aprender el inglés con propósitos simplemente lingüísticos, la literatura puede formar a los individuos a ser más reflexivos respecto de las diferencias y particularidades de las culturas del mundo, con el fin de desenvolverse apropiadamente como hablantes interculturales en un planeta cada vez más globalizado.

En efecto, Byram (1997) aclara que la competencia cultural debe estar ligada a la competencia comunicativa, por lo que propone el concepto Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) —unificando los componentes comunicativo y cultural—, que define como la habilidad de interactuar y lidiar con las diferencias culturales durante el proceso de comunicación con personas pertenecientes a comunidades extranjeras. Es decir, la lengua y la cultura son inseparables y por ello el hablante de una lengua extranjera inherentemente siempre estará en contacto con la cultura extranjera al ser un usuario activo del código lingüístico durante

el proceso de construcción de significado. De aquí que el texto literario, por ser un medio de expresión de lenguaje auténtico creado por un usuario de la cultura a la que aquel pertenece, posee indirecta o directamente información y mensajes culturales de las costumbres, las creencias, los comportamientos y las ideologías colectivas e individuales, entre otros aspectos, de las personas de un grupo cultural determinado. Aún más, no se puede ignorar el reconocimiento que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas extranjeras* (2002) hace de la literatura como medio para fomentar la CCI:

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación [...] comprenden actividades como escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos [...] relatos cortos, novelas, poesía) [...] Los estudios literarios cumplen [...] fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales [...]. (p. 60)

Es muy dicente con estas palabras que el texto literario sirve como mediador para diversos fines que se pueden llevar a cabo en la clase de inglés, al habituar a los aprendices a textos apropiados con contenido literario, mediante los cuales puedan construir su CCI y expandir su conocimiento del mundo. Byram enfatiza que un hablante intercultural puede “leer un documento” para identificar y comparar “las referencias” y significados implícitos de valores relacionados “con la memoria nacional y las distinciones sociales particulares de una cultura” (1997, p. 62); tales acciones se pueden generar a través de la literatura, ya que como “documento” posibilita que los estudiantes se preparen de cierta manera como personas interculturales mediante la negociación de significado en la lengua extranjera y el reconocimiento de las diversidades culturales.

La investigación sobre el papel de la literatura en la enseñanza del ILE

Las investigaciones publicadas sobre el papel de la literatura en la enseñanza del inglés durante las tres últimas décadas parecen ser escasas, pues se encuentran más aseveraciones teóricas que la consecución empírica de proyectos de investigación. Maley (2001) afirma que la inclusión de la literatura ha mostrado una tendencia a presentar recomendaciones y conjeturas hipotéticas de cómo y por qué debería usarse, sin el apoyo de suficientes procedimientos investigativos verídicos que demuestren su contribución al proceso de aprendizaje. Igualmente, advierte que “hay

investigaciones empíricas a menor escala”, como trabajos de tesis que “rara vez se publican” (Maley, 2001, p. 182). Afín a este hecho, Tian (1991) afirma que “existen pocas contribuciones empíricas” (citado por Bernhardt, 2001, p. 195) relacionadas con la efectividad del texto literario en el contexto de ILE, en comparación con los miles de estudios de investigación sobre el aprendizaje del inglés a través de otros medios. De hecho, se encuentran investigaciones publicadas que reportan el desarrollo de las habilidades comunicativas del inglés mediante canciones, películas, desarrollo de proyectos, la escritura de portafolios y las tecnologías aplicadas a la enseñanza del inglés (el computador, el hipertexto, el correo electrónico, la videoconferencia, etc.), entre otros temas. Sin embargo, se encuentra muy poca investigación sobre la incorporación de la literatura en el campo de ILE en las revistas científicas especializadas. Para el año 2006, Paran indicaba que habían aparecido algunos artículos acerca del uso de la literatura en los años noventa, pero que “no ha habido ninguno en el nuevo milenio” (2006, p. 1). Belcher y Hirvela (2000) también se refieren a la notoria ausencia investigativa sobre la literatura en el área de TESOL². Durante la última década, la situación no ha cambiado mucho.

Por ello, Paran se puso en la tarea de compilar en su libro *Literature in Language Teaching and Learning* algunos proyectos de investigación hechos por un grupo de docentes. La mayoría de las investigaciones que aparecen en esta publicación están encaminadas a utilizar varios textos literarios clásicos tales como *Romeo y Julieta* de William Shakespeare, *El gran Gatsby* de Scott Fitzgerald, “Evelina” de James Joyce, *Pigmalión* de Shawn Bernard Shawn y “El viaje de los reyes magos” de T. S. Eliot, entre otros, como medio para desarrollar la comprensión de lectura, estudiar vocabulario y practicar las cuatro habilidades comunicativas y la gramática. Si no hubiese sido por la iniciativa de Paran, tal vez la investigación disponible relacionada con el papel de la literatura en el área del ILE sería un campo bastante árido.

No obstante, llama la atención que los textos más utilizados en las experiencias que Paran compila en su libro son monoculturales, reconociendo principalmente a escritores clásicos, ilustrados, de buena posición socioeconómica y de raza blanca como representantes excepcionales de la cultura anglófona. Se puede deducir que con estos escritores canónicos, los docentes de ILE involuntariamente tienden a perpetuar los modelos artísticos imperialistas y colonialistas anglosajones, difundiendo entre las comunidades cuya lengua materna no es el inglés un precepto

2 Siglas para *Teaching English to Speakers of Other Languages*: enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas.

algo desacertado: leer a los escritores clásicos como modelos ejemplares a seguir y respetar. No obstante, se descartan autores contemporáneos multiculturales de diversas esferas sociales y étnicas que hoy en día, según Lauter (1991), hacen parte de un canon literario anglófono más incluyente y multicultural, al que se suman escritores chicanos/latinos, asiáticos, judíos y voces femeninas.

Con el fin de romper con el esquema de incluir solamente a los escritores canónicos, Gómez Rodríguez (2012) reporta un proyecto de investigación en una clase de inglés en la que incluyó varios cuentos multiculturales de los Estados Unidos, pertenecientes a autores de diferentes comunidades, tales como Eudora Welty, escritora sureña; Bernard Malamud, escritor judío; Sandra Cisneros, escritora chicana, y Dick Gregory, de ascendencia africana. De esta manera, los estudiantes leyeron cuentos estadounidenses culturalmente más incluyentes y diversos. El propósito de este proyecto fue desarrollar la competencia intercultural de estudiantes de inglés, cuyos hallazgos, basados en investigación, demuestran que los alumnos fueron más interculturalmente críticos y reflexivos sobre temas de exclusión, la lucha de clases, la discriminación y la misoginia en las comunidades culturales representadas por los textos literarios estadounidenses.

Sin embargo, la investigación sobre la inclusión de la literatura en el campo de ILE sigue siendo reducida, por lo que Paran indica que “todavía se requiere la recolección de datos de tipo básico” (2006, p. 9) de su aplicación, debido a que el papel de la literatura continúa vislumbrándose en el presente a partir de aseveraciones y teorías *a priori* de varios autores que apoyan su uso. Con esta contextualización, se describe a continuación el procedimiento investigativo de este estudio particular.

Metodología de la investigación

El proyecto de investigación que aquí se detalla es un estudio de caso exploratorio, toda vez que se intentó indagar un caso particular a profundidad (Bassey, 2000), con el propósito de detectar las posibles maneras en que una serie de textos literarios auténticos en inglés podrían afectar positiva o negativamente los procesos de aprendizaje del inglés de los estudiantes pertenecientes a una universidad pública en Bogotá, Colombia. La pregunta de investigación con la cual se guió la indagación fue: ¿cómo influyen los textos literarios auténticos en el proceso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera de un grupo de estudiantes de nivel avanzado de un programa de Lenguas Modernas?

El enfoque de la investigación es cualitativo (Creswell, 2003), debido a que se tuvieron en cuenta las opiniones de los estudiantes sobre los textos literarios que

leyeron y discutieron en una clase de inglés. Las opiniones y reflexiones fueron recogidas mediante la gerencia de varios instrumentos de recolección de datos. El objetivo fundamental fue el de tener en cuenta cuáles hallazgos surgían a partir de las reflexiones y reacciones de los estudiantes al ser expuestos al lenguaje literario en inglés, que, por cierto, nunca habían leído antes en sus vidas. Las observaciones de los participantes fueron además acompañadas del análisis del docente-investigador. A continuación, se describen el contexto, los participantes y los métodos de recolección de datos.

Contexto del estudio y participantes

La indagación tuvo lugar en un curso de inglés avanzado perteneciente al programa de Lenguas Modernas de una universidad pública de Bogotá, Colombia, que prepara docentes de inglés para enseñar este idioma en el futuro en diferentes instituciones a lo largo del país. El grupo estaba conformado por 24 estudiantes, hombres y mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 17 y los 22 años. Habían tomado varios cursos de inglés básico e intermedio, y esta era la primera vez que leían y discutían varios textos literarios que se describirán detalladamente más adelante en la Tabla 2. En una entrevista al inicio del semestre se les preguntó con cuál material didáctico habían estudiado inglés en cursos anteriores. Respondieron que el proceso de aprendizaje se había llevado a cabo con el texto comunicativo de Saslow y Ascher, titulado *Top Notch* del 2005, y con una serie de fotocopias tomadas de otros textos que los docentes traían a clase con el fin de reforzar el conocimiento de la gramática y los temas del texto guía, ya que las actividades que este traía no eran suficientes. También dijeron haber utilizado adaptaciones de lecturas acordes a su nivel de lengua y habían leído páginas de internet para practicar lectura y gramática. Consideraban que aunque la serie *Top Notch* era interesante y fácil de seguir, se había tornado monótona después de utilizarla varios semestres.

Desde un principio se pudo detectar que los estudiantes tenían especial interés en mejorar el uso correcto de la gramática, pues consideraban este aspecto importante para poderse comunicar. Argumentaban que, desde sus inicios en la escuela secundaria y ahora en la universidad, les exigían el uso apropiado de la gramática. Pese a esto, los participantes no poseían un manejo totalmente adecuado del inglés, pues cometían frecuentemente errores de lengua como parte normal del proceso de aprendizaje. Además, como futuros docentes, no tenían claro qué significaba la competencia comunicativa y, mucho menos, qué era la competencia intercultural, pues se habían educado con la idea de que la gramática era el aspecto más relevante

que deberían dominar. Estos conceptos se tuvieron que aclarar durante la primera semana de clases, con el objetivo preliminar de que los estudiantes tuvieran mayor conocimiento de la importancia de la competencia comunicativa intercultural durante su proceso de aprendizaje. Los participantes estaban muy ansiosos por leer los textos y mostraban una actitud positiva frente a esta experiencia. Se les solicitó firmar una carta de consentimiento, en la que expresaban su decisión de participar en el proyecto. La identidad de los estudiantes ha sido protegida de tal forma que los nombres que aparecerán en el análisis de datos son ficticios.

Instrumentos de recolección de datos

Con la pregunta de investigación en mente, y teniendo en cuenta que las opiniones y las voces de los participantes constituían los datos centrales de este estudio exploratorio, se implementaron tres instrumentos de recolección de datos, como se explica en la Tabla 1.

Tabla 1. Instrumentos de recolección de datos

Instrumento	Razón de su uso	Fechas de implementación
Reflexiones de los estudiantes a manera de diarios	Reflejaban directamente las opiniones personales de los estudiantes, de manera escrita y directa, sobre su experiencia con la lectura de los textos literarios. Sus reflexiones eran de carácter anónimo.	Los participantes escribieron una reflexión en inglés después de la lectura y discusión de cada obra leída.
Entrevista	Según Merriam (1998), las entrevistas son necesarias cuando no se puede percibir directamente sentimientos, pensamientos o formas de cómo las personas ven el mundo. De esta manera, la entrevista quiso indagar las apreciaciones de los participantes una vez se había terminado la experiencia.	Al final de la intervención para indagar el proceso terminado (abril 9 y 11 del 2013).
Observaciones basadas en notas de campo y grabación de clases	Observar las reacciones y las interacciones de los participantes con el uso de los textos literarios de manera detallada. Como lo sugiere Yin (2011), las notas de campo son ideales para detectar las características individuales y grupales de los participantes, así como sus acciones y reacciones con las cuales luego se puede hacer reflexiones de lo observado.	En todas las sesiones de clase se tomaron sistemáticamente notas de campo. Las notas se realizaron durante y justo después de cada clase, con ayuda de las grabaciones.

Intervención pedagógica

El proceso investigativo fue apoyado por una intervención pedagógica que se llevó a cabo en el primer semestre del 2013. El curso tenía dos sesiones semanales de dos horas. Los estudiantes traían hecha la lectura del material asignado (véase Tabla 2) y se hacía la discusión mediante guías de estudio que tenían tareas de comprensión y análisis interpretativo. Se realizaban debates, mesas redondas y puesta en común para que los estudiantes reflexionaran y expresaran sus ideas sobre los temas de los cuentos. Además, investigaban sobre el contexto histórico, la vida y los temas principales que los autores manejaban. También escribían reseñas de los temas discutidos. Más que estudiar la gramática o las funciones comunicativas del inglés, los participantes eran estimulados a construir significado y adquirir nuevos conocimientos a partir de los contenidos y los conflictos de los personajes en las obras.

Selección de los textos literarios para la intervención pedagógica

Para esta intervención, se utilizaron cuentos de la literatura estadounidense cuyos criterios de selección fueron:

- Longitud: los cuentos necesitan ser breves, factor motivante para su lectura, ya que reducen los sentimientos de frustración que podrían surgir con textos más extensos (Brumfit & Carter, 1986).
- Accesibilidad: los cuentos deben poseer un nivel de lengua adecuado y el profesor debe tener en cuenta la manera (metodología) en que se presentan a los estudiantes de lengua extranjera (McRae, 1991). En esta oportunidad, se utilizaron guías de estudio con preguntas de comprensión e interpretación para apoyar el proceso de lectura y discusión.
- Diversidad cultural: los cuentos seleccionados deberían representar el nuevo canon literario estadounidense, el cual no solamente reconoce a los escritores blancos canónicos, sino a escritores estadounidenses descendientes de otras nacionalidades y pertenecientes a distintas clases socioeconómicas (Lauter, 2010). Por eso, se incluyeron escritores femeninos y masculinos de distintas razas, que representan una versión multicultural de los Estados Unidos. Para efecto de este artículo, se citan cuatro en particular en la Tabla 2.

Tabla 2. Cuentos escogidos para la experiencia

Cuento	Autor y origen	Argumento	Temas que se discutieron
"The Story of an Hour"	Kate Chopin, escritora del movimiento realista en USA	Le informan a la señora Mallard que su esposo ha fallecido en un accidente. No obstante, ella siente regocijo en vez de dolor por su pérdida. A solas, cavila sobre la nueva vida libre e independiente que podrá llevar sin el yugo matrimonial. De repente, descubre que su esposo regresa a casa, ya que no había muerto como le habían contado, por lo que sufre un ataque cardíaco y muere.	<ul style="list-style-type: none"> - El papel sumiso de la mujer en la sociedad patriarcal del siglo XIX en los USA. - La independencia de la mujer de las restricciones conyugales. - Las obligaciones sociales en conflicto con los deseos personales. - Temas de feminismo: relacionar la situación del personaje con las condiciones de la mujer en la sociedad moderna.
"The Mourners"	Bernard Malamud, escritor de origen judío	Kessler, un judío que había abandonado a su familia, ahora vive solo en un pequeño apartamento arrendado en un barrio de inmigrantes de Nueva York. Comienza a ser víctima de exclusión por parte del propietario, quien le pide desocupar el apartamento. Kessler se niega y es desalojado por la policía en pleno invierno, que le deja sus pertenencias en la calle. Esta experiencia lo lleva a padecer sentimientos de culpa y arrepentimiento por haber dejado a su familia y haber pensado solo en él, ya que cree que ahora está pagando por lo que hizo.	<ul style="list-style-type: none"> - La situación marginal de los judíos de clase baja en Nueva York. - La situación de los inmigrantes en USA. - El sentido de responsabilidad con la familia (deberes y derechos). - La caridad y la bondad humana frente a la indiferencia y el egoísmo. - La soledad en las ciudades cosmopolitas y multiculturales. - Las tradiciones judías con respecto a sentimientos de culpa y arrepentimiento por haber cometido errores en la vida.

“Dry September”	William Faulkner, escritor sureño de los USA	Un hombre de raza negra es brutalmente asesinado por un grupo de hom- bres blancos, presumible- mente del movimiento Ku Klux Klan, al ser injustamente acusado de violación por parte de una dama aristocrática sureña.	<ul style="list-style-type: none">- La segregación racial en el sur de los USA.- Los estereotipos y prejuicios asignados a las personas de raza negra.- La injusticia social y la hegemonía de una cultura poderosa sobre otra que es sometida.- La violencia y la crueldad del ser humano con sus semejantes.
“The Depression”	José Yglesias, autor de origen cubano	El autor describe qué significa ser latino de la clase trabajadora y de una familia cubana en USA durante la época de la depresión económica en los años 30.	<ul style="list-style-type: none">- La discriminación contra los latinos en USA.- Los problemas eco- nómicos y sociales de la clase trabajadora inmigrante.- Conflictos de identi- dad cultural.- Los derechos laborales de los empleados.- La afectación de la familia por causa de la depresión económica.

Análisis de los datos

Teniendo en cuenta que este fue un estudio cualitativo, los datos recogidos fueron analizados mediante un proceso de triangulación de los tres métodos de recolección de datos (Freeman, 1998) descritos en la Tabla 1. Con la pregunta de investigación liderando el análisis, se leyeron repetidamente los datos, con el fin de identificar patrones similares que aparecieran frecuentemente en las respuestas y opiniones de los participantes sobre su interacción y experiencia con los textos literarios, así como en las notas de campo del docente. Una vez realizada la identificación de patrones, procedimiento sugerido por Patton (2002), se procedió a la formulación de resultados en forma de enunciados que representaran los patrones encontrados. Así, por ejemplo, uno de los patrones más comunes en los datos estuvo

relacionado con la cantidad de vocabulario desconocido en los textos literarios. Teniendo en cuenta las opiniones de los participantes sobre su experiencia con este aspecto, se definió el siguiente enunciado: *los textos literarios facilitan el desarrollo de la competencia léxica*, el cual representa uno de los hallazgos más significativos durante la investigación.

Resultados

Del análisis de datos surgieron principalmente tres resultados:

Los textos literarios facilitan el desarrollo de la competencia léxica

Todos los participantes destacaron, como primer aspecto, el haber adquirido nuevo vocabulario a través de la lectura de los textos literarios, por lo que su influencia en fortalecer la competencia léxica fue determinante, como se observa en estos ejemplos:

José³: The short stories have much vocabulary unknown. At the beginning I used the dictionary all the time to understand them. It was tiring and bored, but later it was good because I started to use the dictionary like a reading habit. With the textbooks in other courses we didn't use the dictionary very often because the textbooks were easy. (Entrevista, abril 11 del 2013)

Doris: The most important is that I have learned much vocabulary, but there are many, many new words, and it intimidate me. Sometimes it's difficult read, and I am lazy to use the dictionary, but now I use it because is a good tool to read. I use those words now when I speak. (Reflexión, marzo 19 del 2013)

Dario: I learned many new words. At the beginning it was difficult because I had to use the dictionary because I didn't understand, but later I realized that I was reading without the dictionary, and well, I was happy because I read without depending of it all the time. (Entrevista, abril 9 del 2013)

Estas apreciaciones indican que, al inicio de la experiencia, los estudiantes, que para entonces nunca habían leído textos literarios auténticos en inglés, se sintieron abrumados con el proceso de lectura, porque tenían que utilizar el diccionario con mucha frecuencia. Por un lado, este hecho sugiere que el léxico con el que

3 Los datos recogidos están en inglés y son comentarios fieles de los estudiantes, por lo que se encontrarán algunos errores de lengua.

llegaron al inicio no era suficientemente amplio y que con los cuentos se vieron obligados a recurrir al diccionario. Por otro lado, los estudiantes experimentaron frustración porque, aparentemente, no estaban acostumbrados a utilizar el diccionario con tanta frecuencia como herramienta útil en el proceso de lectura. Antes, como lo indica José, no habían tenido contacto con lenguaje auténtico, ya que estudiaban con un texto comunicativo que les presentaba modelos de lengua más fácil de manejar y no los enfrentaba a otros tipos de lectura más complejos. Por esto, la implementación del diccionario fue concebida como una actividad aburridora y las lecturas difíciles, lo que les causó “pereza” y “cansancio” durante la lectura de los primeros cuentos.

Pese a los sentimientos iniciales de zozobra, los datos indican que hubo un cambio de actitud a medida de que los estudiantes leían más cuentos. Todos reconocieron que hubo dos logros que fortalecieron su competencia léxica. Primero, se dieron cuenta de que el diccionario era imprescindible, porque estaban llevando un proceso de aprendizaje y, más que ser un material de segunda mano, el diccionario bilingüe/monolingüe se convirtió en una herramienta indispensable de lectura. El uso del diccionario (el cual descargaron de internet y lo guardaron de manera práctica en sus celulares), como un “habito” de estudio durante la lectura de los cuentos, los incentivó a ser lectores más activos y autónomos, pues tenían que averiguar el significado de las palabras desconocidas por su cuenta y no dependían directamente del profesor para que les diera la respuesta de inmediato, como muchas veces sucede en las clases de inglés. El segundo logro, como lo manifiesta Darío, es que reconocieron haber aprendido una gran cantidad de vocabulario y, aún más importante, poco a poco empezaron a leer los cuentos sin la necesidad constante del diccionario. De hecho, los estudiantes manifestaron que se acostumbraron a leer sin depender en todo momento del diccionario, ya que empezaron a entender el sentido de las palabras por el contexto descrito en los cuentos, como se evidencia en estas opiniones:

Ximena: The short stories are good to learn vocabulary because they have many new words. It is important to learn them to improve our English. I learned to pay attention to the context to understand new words. (Reflexión 5, marzo 19 del 2013)

Juan: It was very difficult at the beginning to understand because of the vocabulary, but later I understood new words in context, and that shows me that I am improving reading. (Entrevista, abril 11 del 2013)

Se puede observar que uno de los factores positivos de la inclusión de la literatura en la clase de inglés es que los estudiantes desarrollaron la competencia léxica, que es un aspecto esencial de la competencia comunicativa. Lograron prestarle atención al contexto y a las situaciones descritas en las que las palabras aparecían en los textos, en vez de entenderlas de forma aislada, como estaban acostumbrados a hacerlo. Es más, durante las clases, los estudiantes empezaron a incluir en su discurso el nuevo vocabulario que habían aprendido en los cuentos cuando comentaban o analizaban pasajes, como en el caso particular del cuento “The Mourners”, a partir del cual utilizaron frases como “Kessler was sad when the *landlord* gave him an *eviction notice*”, “Kessler felt an *unbearable remorse* for having abandoned his family”, y palabras relacionadas con el tema de arrendamiento como *landlord*, *tenement*, *janitor*, *tenants* y *cellar* (Notas de campo, marzo 12 del 2013). Este hecho indica que, cuando participaban en las discusiones, adoptaron parte del vocabulario que aprendieron con los cuentos leídos. Por lo tanto, el cambio de actitud hacia la lectura de los textos fue favorable durante la experiencia, pues los participantes reconocieron haber enriquecido su léxico como parte esencial de la construcción de significado, tal como lo afirman Kramsch (2001) y Maley (2011). Dicha construcción fue activa y autónoma.

Los textos literarios en inglés posibilitan expandir el conocimiento del mundo y del ser humano

El segundo aspecto más frecuente en los datos recogidos muestra que los participantes valoraron haber adquirido nuevo conocimiento del mundo y de los comportamientos del ser humano reflejados en los eventos y los personajes, hecho que está relacionado estrechamente con el desarrollo de la competencia intercultural. Dentro de los varios temas culturales tratados, los estudiantes destacaron haber ganado conocimiento y aclarado tres temas claves de la cultura de los Estados Unidos.

El primer aspecto cultural que aclararon está relacionado con los estereotipos creados de la gente de los Estados Unidos, al descubrir que esta es una nación multicultural, donde convergen personas descendientes de muchas partes del mundo, de los cuales muchos son ciudadanos legales.

María: It was revealing for me change the idea I had that the us is mainly a country of White people with blue eyes, it is the stereotype that one has of the people living there. In this class I clarified that many Latinos, Jewish, and black people . . . are

legal American citizens, not illegal immigrants as I believed . . . it was very interesting for me. (Entrevista, abril 9 del 2013)

Los estudiantes tenían la idea de que la mayoría de ciudadanos en ese país eran de raza blanca, hablaban inglés y eran los únicos ciudadanos reconocidos como estadounidenses. Durante las discusiones en clase, se aclaró que muchos latinos como Yglesias, el protagonista del cuento “The Depression”, eran ciudadanos estadounidenses con raíces latinas cubanas (Notas de campo, abril 4 del 2013). Esto los llevó a reconocer la diversidad étnica de los Estados Unidos, tal como lo refleja su literatura multicultural que rompe con los estereotipos generalizados de que un grupo exclusivo de personas (la raza blanca anglosajona) sean los únicos ciudadanos legales de ese país.

El segundo aspecto cultural que los estudiantes aprendieron estuvo relacionado con los problemas que los inmigrantes tienen que enfrentar al llegar a los Estados Unidos:

Sebastián: It called my attention the situation difficult of the immigrants in the us, I didn't imagine they suffer of discrimination and are poor . . . one thinks that when they arrive there, they will reach the American dream. The truth is that they have the similar economic problems like here in Colombia . . . like Yglesias who tells the story when he was a child and was poor. (Reflexión, abril 4 del 2013)

Los estudiantes se encontraron con situaciones conflictivas, relacionadas con el trato que reciben y las condiciones que padecen muchos inmigrantes. Al leer “The Mourners” y “The Depression”, comentaron que el hecho de ir a los Estados Unidos no garantizaba alcanzar el sueño americano, sino que los inmigrantes e, incluso, algunos ciudadanos radicados en ese país eran objeto de discriminación, vivían en condiciones deplorables en barrios peligrosos de las grandes ciudades y muchas veces no podían encontrar un trabajo porque no hablaban el idioma. La discusión sobre la situación de los inmigrantes en Nueva York, como se evidencia con los personajes Kessler e Yglesias, los llevó a hacer comparaciones con su propio país, debido a que varios de ellos empezaron a hablar de la discriminación de las personas pobres en la ciudad de Bogotá, que sufren al igual que muchos inmigrantes en la ciudad de Nueva York (Notas de campo, abril 2 del 2013). De igual manera, discutieron qué significaba el sueño americano y si los personajes de los cuentos lo habían alcanzado:

Andrés: For me, Kessler never reached the American dream. He is a Jewish old man who lives alone and pays rent for a small place in a slum. Besides, he is lonely. That is not a good American dream. (Reflexión, abril 2 del 2013)

Amanda: We think that going to the US is [...] to become successful, earn a lot of money, buy a big house [...] and marry with a handsome guy. We never think about the difficult problems we can face if we someday go there. This story shows me another face of the US. (Entrevista, abril 9 del 2013)

Estas opiniones muestran que los estudiantes, lejos de asumir una visión idealista, discutieron temas realistas y complejos sobre el sueño americano y los riesgos de la inmigración en los Estados Unidos, tal como se refleja en los cuentos, los cuales suministran situaciones imaginativas pero que representan o recrean, en el fondo, la realidad de la condición humana y de la sociedad.

El tercer tema cultural más destacado tuvo que ver con las prácticas de segregación contra la comunidad negra de los Estados Unidos a inicios del siglo veinte. Los participantes manifestaron que no tenían clara la diferencia entre el periodo de la esclavitud y el de la segregación. Ellos aprendieron, a través del cuento “Dry September”, que a pesar de que la esclavitud se había abolido a raíz de la guerra civil en el siglo XIX, la discriminación en los Estados sureños se extendió hasta los años sesenta del siglo XX. Según las notas de campo (marzo 21 del 2013), los participantes identificaron el tema de la segregación racial reflejada en el cuento, y se refirieron a la injusticia y la violencia incontrolada con la que un grupo de hombres blancos golpea y asesina a un hombre negro por ser acusado falsamente de haber violado a una mujer. Los estudiantes reflexionaron que la verdadera intención de dicha acusación era matarlo, como estrategia represiva ejemplar para intimidar y tener bajo control a la comunidad negra de los Estados sureños. También entendieron que, en pleno siglo veinte, parte de la población blanca sureña todavía se negaba a renunciar a los antiguos prejuicios racistas que prevalecían durante la época de la esclavitud (Notas de campo, marzo 21 del 2013).

Los estudiantes igualmente tuvieron la oportunidad de aprender y documentarse acerca de hechos históricos de los Estados Unidos con la lectura de los cuentos, tales como las acciones del movimiento racista Ku Klux Klan, cuando leyeron el cuento “Dry September”, y la depresión económica de los años 30, con el cuento “The Depression”. Igualmente, hicieron un análisis histórico-cultural del papel sumiso de la mujer en la sociedad patriarcal del siglo XIX, cuando leyeron el cuento “The Story of an Hour”, y abordaron el sometimiento de la mujer en algunas sociedades

contemporáneas, como en la cultura latina (Notas de campo, marzo 7 del 2013). Por consiguiente, el texto literario fue un material facilitador que les brindó a los estudiantes la posibilidad de construir nuevo conocimiento (véase Tabla 2) de la cultura extranjera y del mundo, y ese conocimiento fue expresado en la lengua inglesa durante las sesiones de clase.

Los textos literarios en inglés ayudaron a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes

Otro de los hallazgos relevantes que surgió de los datos, tuvo que ver con el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida en que los participantes fueron capaces de asumir una posición analítica y reflexiva de los temas presentados en los cuentos. El pensamiento crítico, como lo sugiere Cottrell (2005), sucede cuando las personas pueden identificar los mensajes obvios y los implícitos u ocultos, y pueden entender el proceso por el cual un argumento es construido. Esta definición se aplica a este estudio, debido a que los participantes construyeron argumentos críticos y razonables a partir de la lectura analítica de los textos, pues pudieron construir argumentos propios sobre los temas implícitos en los cuentos. Tal fue el caso con el relato “The Story of an Hour”, acerca del cual los estudiantes hicieron bastantes inferencias para determinar por qué la señora Mallard sintió felicidad al enterarse de que su esposo estaba muerto (véase Tabla 2). Críticamente, los estudiantes empezaron a hablar de las relaciones de poder entre géneros, diciendo que la señora Mallard era víctima del sometimiento impuesto por su marido machista, pues el cuento daba a entender que ella era una mujer atrapada en una casa solitaria, de la que se le prohibía salir, mientras que su esposo viajaba y no le dedicaba tiempo. También criticaron las normas sociales impuestas a la mujer en el siglo XIX, porque estas eran obligadas a casarse muy jóvenes y eran oprimidas bajo los mandatos de sus esposos. Tal era el caso de la señora Mallard, que quería liberarse de su matrimonio infeliz, pero no podía trasgredir los deberes de mujer casada (Notas de campo, marzo 21 del 2013). Estas posiciones sobre la desigualdad de género sobresalen:

Orlando: Mrs. Mallard cannot say openly that she wants be independent from her husband's oppression, even after he is dead, because she must to follow the American norms for women, to be faithful and respectful for her husband for eternity. (Reflexión, marzo 7 del 2013)

Sara: I think that Mrs. Mallard is happy when she knows Mr. Mallard died because he didn't care for her. Now she can be free and make other life. I agree with her . . . Men should not oppress women because . . . well, we are not their property. (Reflexión, marzo 7 del 2013)

Andrés: This situation happens in the present, too . . . because many men in Colombia mistreat their wives and also kill them like they say in the news. We shouldn't treat women like that because all people deserve respect. (Entrevista, abril 9 del 2013)

Estos ejemplos permiten evidenciar que los estudiantes fueron capaces de expresar sus propias opiniones ante la situación de la señora Mallard, mediante el análisis argumentativo y los comentarios evaluativos de la desigualdad de género, la violencia doméstica y la dependencia económica de las mujeres a voluntad de sus esposos. También se refleja en los datos que su nivel de pensamiento crítico los llevó a relacionar el cuento con las ideologías patriarcales de su propio país en el presente, al indicar que la situación marginal de la mujer no ha cambiado mucho a lo largo de la historia. En este sentido, el texto literario "The Story of an Hour" fue el medio que les permitió emitir pensamientos de carácter crítico.

La producción de análisis crítico y evaluativo también fue mediada por la lectura "Dry September". Los participantes discutieron que la crueldad del ser humano contra otros que son diferentes, como en el caso del poder abusivo y racista de los personajes blancos contra un hombre negro, es un reflejo de la realidad y de nuestro comportamiento, pues, según varios estudiantes, en muchas ocasiones tendemos a discriminar y a herir a personas que creemos que son distintas o inferiores a nosotros (Notas de campo, marzo 19 del 2013).

Las acciones crueles de los personajes en los cuentos fueron ejemplos categóricos que llevaron a los estudiantes a reconsiderar los valores relacionados con el respeto por la dignidad y los derechos humanos, así como el derecho de expresar su desacuerdo contra la crueldad que el hombre infringe a sus semejantes. Esto lo indicaron por medio de posiciones críticas, utilizando la lengua extranjera. Algunas opiniones de carácter analítico también fueron emitidas durante la discusión sobre "The Mourners", cuando evaluaron el comportamiento y las adversidades de Kessler:

Natalia: I think Kessler was a selfish man because he only thinks about himself. Now he has to suffer the consequences, and his punishment is to be lonely and ask for forgiveness to God. (Notas de campo, marzo 12 del 2013)

Luis: I think that Kessler was an irresponsible father because he abandoned them (his family), but he now is sorry, and . . . and he deserves other opportunity. If God forgive him, we can forgive him, too. (Notas de campo, marzo 12 del 2013)

Se expusieron críticamente opiniones encontradas sobre el castigo, el perdón y el sentido de justicia y de responsabilidad mediante el debate y la concertación, como se evidencia en los ejemplos. Los estudiantes expusieron sus propios criterios sobre los conflictos de Kessler, el personaje del cuento. Para unos, él era un padre irresponsable y merecía ser castigado por haber abandonado a su familia. Para otros, era un personaje con defectos como cualquier ser humano, a quien se le debería dar una oportunidad porque, de hecho, ya había aprendido una lección cuando había sido desalojado de su apartamento por las autoridades y había sentido la humillación y el desamparo (Notas de campo, marzo 12 del 2013). Todo este proceso de pensamiento crítico se produjo en inglés y con la ayuda de la literatura en el salón de clase, resultado que fue reconocido por los mismos estudiantes:

Carolina: I think students were motivated to read because the teacher allowed us to participate in class and express our points of view and defend our arguments. (Entrevista, abril 9 del 2013)

Manuel: It was interesting to see that I could defend my interpretation of the stories and compare it with the analysis that others had. (Entrevista, abril 11 del 2013)

En definitiva, los comentarios de los estudiantes indican que se sintieron motivados a expresar críticamente, y de manera compleja y diversa, su interpretación de los temas expuestos en los cuentos.

Conclusiones

Esta investigación, que indagó la influencia de los textos literarios auténticos en el proceso del aprendizaje de inglés de un grupo de estudiantes, concluye que, primero, la literatura influye en el mejoramiento de la competencia léxica de los estudiantes de inglés, un componente fundamental de la competencia comunicativa, ya que los textos contienen usos variados y auténticos de la lengua extranjera y les ayuda a enriquecer su nivel de vocabulario y su manera de expresarse. Los resultados muestran que los estudiantes fueron capaces de aprender y reconocer palabras en contexto que no conocían antes, y que luego usaron en sus argumentos para enunciar y defender sus ideas.

Segundo, la literatura en lengua inglesa es un medio facilitador para que los estudiantes de ILE expandan sus conocimientos de otras culturas, del mundo, y de las experiencias y el comportamiento de seres humanos pertenecientes a otros países. Este tipo de conocimiento, indiscutiblemente, se articula con el desarrollo de la competencia intercultural, por lo que los estudiantes pueden descubrir diversas ideologías, modos de asumir la vida, creencias y valores de otras culturas que se reflejan en las acciones y pensamientos de los personajes de los cuentos y en la intención de los autores.

Tercero, los textos literarios influyen en la construcción de pensamiento crítico, toda vez que los estudiantes pudieron expresar sus propias reacciones, análisis y juicios de valor sobre los temas y conflictos en los cuentos, mediante el uso de la lengua extranjera.

Así mismo, esta experiencia muestra que, contrario a las opiniones de varios docentes con respecto a las características complejas, confusas y sin propósitos comunicativos de los textos literarios en las clases de inglés, tal como lo reportan McKay (1982), Schloss (1981) y Muhsin Mohammad (2010), la literatura puede ser un medio auténtico y motivante para posibilitar la negociación de significado en la lengua extranjera, lo cual corrobora las afirmaciones de Kramsch (2001), McKay (2001) y otros autores en la teoría disponible.

Igualmente, se concluye que la enseñanza del inglés mediante libros de texto comunicativos, con los que se hace énfasis en la práctica de las funciones comunicativas y en el uso correcto de las reglas gramaticales, muchas veces sin contexto y con ejercicios de repetición, tal como lo ilustran Berardo (2006) y Gómez Rodríguez (2010), podrían complementarse con la incorporación de cuentos que se ajusten al nivel de lengua de los estudiantes. Por sus características literarias, creativas y mediadoras, reconocidas por el *Marco común europeo* (2002), los textos literarios en inglés pueden contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de una forma más interesante y significativa.

También se observa que, aunque los primeros acercamientos a los textos literarios en inglés pueden ser difíciles por ser materiales auténticos, su uso gradual y frecuente hace que los estudiantes recurran a la búsqueda de estrategias de aprendizaje, tal como sucedió en esta experiencia. Se observó que, al inicio, los estudiantes acudieron al uso constante del diccionario como una herramienta de trabajo para aprender, y luego se esforzaron por reconocer el significado de los vocablos desconocidos y hacer inferencias de las estructuras, teniendo en cuenta el contexto. Este fue un resultado sustancial en el proceso de lectura dentro de este estudio exploratorio.

Sin duda, la inclusión de la literatura en la clase de ILE tiende a ofrecer resultados importantes en el proceso de aprendizaje, siempre y cuando se haga una sabia selección de los textos y se anime a los estudiantes a construir pensamiento y significado a través de su lectura crítica. Después de todo, desde niños nos leen o leemos cuentos en nuestra lengua materna, y esta debería ser una práctica más común y natural en la clase de inglés comunicativo.

Investigaciones futuras

Tal como se explica en este artículo, la investigación debería incrementarse con respecto a la inclusión y la influencia de la literatura en la clase de inglés, para que no solamente se sustente principalmente con teorías y afirmaciones *a priori*. Las miles de posibilidades para investigar el papel de la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera todavía están por indagarse. Por ejemplo, se necesita examinar de qué manera la literatura puede influir en el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje y de integración de las habilidades comunicativas, cuáles habilidades de pensamiento crítico son mayormente utilizadas por los estudiantes cuando se enfrentan al lenguaje literario, de qué manera la lectura de los textos literarios puede promover el aprendizaje autónomo y colaborativo, cuál es la contribución del texto literario en el desarrollo del ensayo escrito, entre otros temas. Se ha dicho mucho del papel influyente de la literatura en el aprendizaje de la lengua extranjera, pero la investigación que corrobore la teoría todavía necesita emprenderse.

Finalmente, se reitera, a manera de reflexión, que las clases de inglés, a la luz de los resultados de esta investigación, deberían contar con el uso más frecuente de la literatura y que se debería romper con los prejuicios que se han creado contra este tipo de material, con el fin de que se utilice como facilitador del aprendizaje lingüístico, comunicativo, cultural, crítico, literario y, por supuesto, del sentido humano de los estudiantes de inglés.

Referencias

- Amer, A. (2003). Teaching EFL/ESL literature. *The Reading Matrix*, 3(2), 238-245.
- Bachman, L. (2001). *Fundamental considerations in language testing* (Fifth impression). Oxford: Oxford University Press.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University.
- Belcher, D. & Hirvela, A. (2000). Literature and L2 composition: Revisiting the debate. *Journal of Second Language Writing*, 9, 21-39.

- Berardo, S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- Bernhardt, E. (2001). Research into the teaching of literature in a second language: What it says and how to communicate it to graduate students. *SLA and the Literature Classroom*, 27, 195-210.
- Brown, D. (2009). Why and how textbooks should encourage extensive reading. *ELT Journal*, 63, 238-245.
- Brumfit, C. & Carter, R. (1986). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buckledee, S. (2002). Language and literature in tertiary education: The case for Stylistics. *English Teaching Forum*, 40(2), 8-13.
- Burwitz-Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence through literature. En M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (Eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice* (pp. 29-43). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carter, R., & McRae, J. (Eds.) (1996). *Language, literature and the learner*. London: Longman.
- Chopin, K. (1989). The story of an hour. En R. Babusci & L. Burns (Eds). *Prentice Hall literature: The American experience* (pp. 550-552). New Jersey: Prentice Hall.
- Coppola, M. (2003). Teaching literature as a foreign language in feminist and pluricultural pedagogies. *Textus: English Studies in Italy*, 16(1), 95-100.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. New York: Palgrave MacMillan.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Freeman, L. (1998). *Doing teacher-research: From inquiry to understanding*. London: Heinle & Heinle.
- Faulkner, W. (1943). Dry September. En *Collected stories of William Faulkner* (pp. 169-185). New York: Random House.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2010). English textbooks for teaching and learning English as a foreign language: do they really help to develop communicative competence? *Educación y Educadores*, 13(3), 327-346.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2012). Intercultural communicative competence through reading authentic literary texts in an advanced Colombian EFL classroom: A constructivist perspective. *Profile Journal*, 14(1), 49-66.

- Kramsch, C. (2001). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lauter, P. (2010). Contexts and canons. *Pedagogy*, 10(1), 107-116.
- Lauter P. (1991). *Canons and contexts*. New York: Oxford University press.
- Malamud, B. (2003). The mourners. En *The magic barrel* (pp. 17-26). New York: Farrar, Straus and Goroux.
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Consultado el 22 de noviembre de 2012 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Maley, A. (2001). Literature in the language classroom. En R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 180-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 16(4), 529-539.
- McKay, S. (2001). Literature as content for ESL/EFL. En M. Murcia (Ed.), *Teaching English as a second/foreign language* (pp. 319-331). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- McRae, J. (1991). *Literature with a small 'l'*. London: Macmillan Publishers.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mohammad, M. (2010). An investigation into prospective teachers' attitudes to using literature in the EFL classroom. *Journal of Basrah Researchers* (Humanities Series), 34(1), 154-168.
- Paran, A. (2006). The stories of literature and language teaching. En A. Paran (Ed.), *Literature in Language Teaching and Learning* (pp. 11-26). Washington: Case Studies in Tesol Practice Series.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Qiping, Y., & Shubo, C. (2002). Teaching English literature in china: importance, problems, and counter-measures. *World Englishes*, 21(2), 317-324.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saslow, J., & Ascher, A. (2005). *Top notch: English for today's world*. New York: Pearson, Longman.
- Savignon, S. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. En M. Murcia (Ed.), *Teaching English as a second/foreign language* (pp. 12-28). Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Short, M., & Candlin, C. (1989). Teaching study skills for English literature. En C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching*. (pp. 89-109). Oxford: Oxford University Press.
- Schloss, B. (1981). *The uneasy status of literature in second language teaching at the school level: An historical perspective*. Canada. International Center for Research and Bilingualism.
- Tian, G. S. (1991). Higher order reading comprehension skills in literature learning and teaching at the lower secondary school level in Singapore. *RELC Journal*, 22(2), 29-43.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yglesias, J. (1979). The depression. En G. Muller & H. Wiener (Eds.), *The short prose reader* (pp. 46-54). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Zafeiriadou, N. (2001). On literature in the EFL classroom. *Developing Teachers.com: A Website for the Developing Language Teacher*. Consultado el 6 de octubre de 2011 en <http://www.alsaha.co.il/vb/showthread.php?t=10073>.