RUTA POR ESPAÑA A TRAVÉS DE LA LITERATURA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA APRENDIENTES PORTUGUESES

Inmaculada Carbonell Sánchez
Carlos Pazos-Justo
Universidade do Minho, Portugal

INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende mostrar y analizar los resultados de un estudio destinado a presentar la cultura española a través de la literatura en un contexto universitario. Enseñar cultura es un asunto complejo, por eso, basándonos en la dimensión cultural del programa de la asignatura se pretende ofrecer al alumno una visión objetiva, reflexiva y diversa de la sociedad y cultura españolas. En las líneas que siguen estableceremos cuál es el punto de partida y qué dice la teoría al respecto, presentaremos la investigación, mostraremos la propuesta didáctica y discutiremos sobre los resultados y las conclusiones a las que hemos llegado.

Los objetivos de la investigación son evaluar qué sucede al transmitir la cultura española a través de obras literarias vinculadas a diversas comunidades autónomas, identificar las ideas preconcebidas de los alumnos acerca de la cultura española, presentar la cultura española más allá de los tópicos o imágenes a los que suele estar expuesta toda persona ajena a la cultura en cuestión y, por último, evaluar el impacto de la propuesta didáctica en las ideas y valores del alumnado. El contexto en el que se sitúa este estudio es un contexto universitario fuera del estado español, aunque relativamente cerca de la realidad que queremos mostrar en nuestras clases. La investigación se ha llevado a cabo en la *Universidade do Minho*, en Braga (Portugal), en una asignatura de carácter optativo llamada *Temas de literatura y cultura hispánica contemporánea* destinada a aprendientes de diferentes licenciaturas y con perfiles muy variados (Núñez Sabarís, 2011; Núñez Sabarís y Pazos, 2013).

1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Cada día escuchamos noticias relacionadas con la inmigración, las fronteras abiertas, las políticas migratorias, etc. Estamos viviendo un cambio de paradigma en términos de migración y también estamos experimentando un crecimiento desmedido de los conflictos relacionados con intolerancia, incomprensión o rechazo a lo desconocido. En esta dirección, cobran importancia las propuestas de acercamiento a la cultura meta que tengan presentes las ideas preconcebidas o los prejuicios (Pazos-Justo, 2014). Ante esta problemática entra en juego la competencia intercultural en la educación (Molina-García, 2013; Ibarra-Rius, 2007; Ibarra-Rius y Ballester Roca, 2016). En este sentido, Isabella Leibrandt (2006) afirma que puede resultar de gran ayuda el empleo de textos literarios en el aprendizaje de una cultura.

> El empleo de textos literarios con la intención del aprendizaje intercultural persigue, por tanto [...] un proceso educativo hacia la competencia moral tratando de reducir prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias que están tan al día en todas las sociedades que perciben la convivencia con otras culturas como una amenaza y no como una fuente de enriquecimiento (Leibrandt, 2006, p. 2).

Dado que en la mayoría de las ocasiones no podemos interaccionar con personas de la otra cultura que estamos estudiando, las obras literarias pueden servirnos de sustituto y, a través de ellas, adentrarnos en un nuevo mundo con nuevas costumbres, nuevas normas sociales, pero también encontrar semejanzas, elementos comunes con nuestra propia cultura que nos acercan a la nueva y nos hacen ver que, al fin y al cabo, son más las semejanzas que nos unen que las diferencias que nos separan.

> Creemos que el objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre producciones culturales habría de ser un objeto primordial para asegurar el respeto, la aceptación y la positiva valoración de otras culturas, puesto que en muchos casos reconocer y admitir el *feed-back* cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración. Estas son cuestiones esenciales en la formación de un saber intercultural y en el aprendizaje de una L2 (Mendoza Fillola, 1993, p. 36).

La cultura es un concepto complejo y esquivo, difícilmente abarcable desde una única disciplina. Como ha señalado Umberto Eco (1976), un sistema de sistemas semióticos interconectados entre los cuales figura el sistema literario dada la relación que le une a otros sistemas culturales (lingüístico, artístico, ideológico, etc.). Esto justificaría la atención que debemos prestar a la producción literaria en este ámbito (Mendoza Fillola, 1993).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (2002) hace referencia en sus páginas a la cultura y tiene como objetivo la adquisición de la competencia plurilingüe y pluricultural, como macrocompetencia en la que la cultura adquiere un papel clave.

> El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. […] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (Consejo de Europa, 2002, p. 6).

Asimismo, el componente cultural es uno de los cinco componentes que se recogen en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) como esenciales para el aprendizaje de una lengua. Dentro del componente cultural, el PCIC (2006) establece la siguiente clasificación de contenidos: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. Los criterios que se establecen para esta clasificación son el mayor o menor grado de universalidad y el mayor o menor grado de accesibilidad (Grossegesse, 2015).

Por lo que respecta a la transmisión de estos conocimientos nos encontramos con diferentes tipologías de actividades como la de Doyle (1983), diseñada en función de las operaciones cognitivas implicadas en su realización: tareas de memorización, de procedimiento, de comprensión y de opinión; o, como la de Azcárate (1999), quien plantea otra posible clasificación. Programa de

actividades cerradas y con cierta organización y programa de actividades abierto y flexible sin organización. También podemos fijarnos en la clasificación de Albaladejo García (2007): actividades de prelectura, actividades para mantener el interés, actividades de explotación y, por último, actividades finales. En nuestra propuesta hemos seguido la clasificación de Alonso Cortés (2009) quien las divide de la siguiente forma: actividades de contextualización, preparación o encuadre; actividades de descubrimiento y comprensión; y actividades de expansión. Además, la propuesta que aquí se presenta se ha elaborado focalizando el papel del alumno y su autonomía de aprendizaje (Núñez Sabarís, 2017).

1.1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ha llevado a cabo en la asignatura *Temas de literatura y cultura hispánica contemporánea*, impartida en la *Universidade do Minho*, en Braga (Portugal) a un grupo de 18 estudiantes, durante el segundo semestre del curso académico 2018-2019. El estudio pretende evaluar la enseñanza de la cultura española sirviéndose de obras reconocidas de la literatura española. Uno de los pasos de este trabajo ha consistido en pasar a los alumnos un cuestionario inicial (el 12 de febrero de 2019) para evaluar sus conocimientos previos sobre cultura española y, posteriormente, una vez los estudiantes han asistido a las 15 sesiones de 3 horas, un cuestionario final (el 30 de mayo del 2019) que nos permite comparar los resultados de ambas consultas. Las primeras preguntas del cuestionario inicial iban dirigidas a conocer el perfil de nuestros alumnos. Podemos observar las respuestas en la tabla 1. El resto de las cuestiones iban orientadas a conocer la visión que nuestros alumnos tenían de España y su cultura, con preguntas como: ¿cuándo piensas en España?, ¿cuál es la primera cosa que se te pasa por la cabeza? o ¿crees que la cultura española es interesante?[1]

1 El cuestionario completo se encuentra en el Anexo.

Cuestionario inicial		Cuestionario final	
Edad: 19-41	Sexo: 21,4% masculino 78,6% femenino	Edad: 19-42	Sexo: 27,8% masculino 72,2% femenino
Fecha: 12/02/2019	Número de alumnos: 14	Fecha: 30/05/2019	Número de alumnos: 18
Licenciaturas: Estudios Portugueses y Lusófonos. Estudios Culturales. Filosofía. Lenguas Aplicadas.		Licenciaturas[2]: Estudios Portugueses y Lusófonos. Estudios Culturales. Filosofía. Lenguas Aplicadas. Lenguas y Literaturas Europeas.	
Lugar: Universidade do Minho		Lugar: Universidade do Minho	
Perfil: Cómo le gusta trabajar: En grupos: 71,4% En gran grupo: 21, 4% Por parejas: 7,1% Estudios previos de español: Sí: 64,3% No: 35,7% Conoce España: Sí: 100% Conocimiento de idiomas: 4 idiomas: 7,1% 3 idiomas: 57,4% 2 idiomas: 28,4% 1 idioma: 7,1% Consume productos culturales (1 nada -6 mucho): 1: 0% 2: 7,1% 3: 28,6% 4: 21,4% 5: 21,4% 6: 21,4%		Conoce España: Sí: 83,3% No: 16,7%	

Tabla 1 - Ficha técnica. Fuente: elaboración propia

2 La diferencia en el número de las licenciaturas se debe a que 4 alumnos se inscribieron en la asignatura después de haber realizado el primer cuestionario.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

El principal objetivo que persigue la unidad didáctica es trabajar la diversidad cultural española a través de la literatura, sin entrar en cuestiones de fondo sobre las obras seleccionadas, sirviéndonos como medio para acercar a los aprendientes a la cultura española.

En primer lugar, nos gustaría precisar que la decisión de enseñar cultura española únicamente, dejando de lado la cultura hispanoamericana, es una decisión tomada en base a la proximidad de ambos países, Portugal y España, y también en base al tiempo del que disponíamos para impartir la materia. En segundo lugar, nos parece importante resaltar la situación *especial* que supone enseñar cultura española a un grupo de estudiantes portugueses basándonos en obras literarias sin que todos nuestros estudiantes hayan estudiado español en algún momento de sus vidas. No hubiésemos podido desarrollar esta propuesta con alumnos de otras nacionalidades, cuyas lenguas no son tan próximas al español como lo es el portugués. Además, es conveniente tener presente que la asignatura en la que se ha llevado a cabo esta propuesta tiene un carácter optativo, con lo que ello supone de cara a la motivación de los estudiantes. Normalmente, esta clase de asignaturas son elegidas en base a su *facilidad* a la hora de aprobarlas o de sacar buenas notas con el mínimo esfuerzo, de modo que estas ideas preconcebidas han jugado un papel importante en el desarrollo de la disciplina.

A continuación, presentamos los contenidos tratados a lo largo del semestre. La propuesta didáctica pretendió realizar un *recorrido* por España, haciendo parada en ocho de sus comunidades, basándonos en ocho obras literarias que hacen referencia a los lugares elegidos. Seguidamente se presentan las comunidades y las obras elegidas, de las cuales se leyeron algunos fragmentos seleccionados, no las obras en su totalidad para no sobrecargar a los estudiantes con la lectura de ocho obras completas. La selección de los textos se ha hecho en base al canon literario, en ningún momento se ha pretendido definir un conjunto de obras de uso obligatorio para aproximarnos a la cultura española. Por supuesto, las obras pueden variar según el propósito de nuestras clases.

UNIDAD	COMUNIDAD	OBRA
1	Galicia	*Los pazos de Ulloa* (1886)
2	Asturias	*La Regenta* (1884-1885)
3	Castilla y León	Fragmentos de Unamuno
4	Comunidad Valenciana	*Tranvía a la Malvarrosa* (1994)
5	País Vasco	*Por tierras de Portugal y España* (1911)
6	Andalucía	*Sangre y Arena* (1908)
7	Extremadura	*La familia de Pascual Duarte* (1942)
8	Madrid	*Las noches del buen Retiro* (1934)

Tabla 2 - Selección de textos. Fuente: elaboración propia

Elegimos únicamente ocho comunidades autónomas de las diecisiete debido a cuestiones temporales. Solo disponíamos de tres horas semanales para impartir la asignatura, así que decidimos reducir el número de comunidades estudiadas en favor de la calidad del estudio para poder abordarlas con más detalle. El criterio de elección se basó en tratar que tanto el norte, el sur, el este y el oeste del país estuvieran representados en la propuesta de modo que los aprendientes estuviesen expuestos a la cultura española y, al mismo tiempo, a la amalgama de culturas que la conforman.

En cuanto al desarrollo de las clases, se basaron en presentaciones *Power Point* dedicadas a una comunidad en concreto. Todas las presentaciones siguen el mismo esquema, excepto pequeñas variaciones, para facilitar el seguimiento de las clases a los estudiantes. Las estrategias didácticas utilizadas fueron:

a. Actividades de contextualización, preparación o encuadre. Estas actividades han sido fundamentales a la hora de activar la motivación de los alumnos. En este caso, utilizamos la lluvia de ideas para activar los conocimientos previos que puedan tener sobre la comunidad que vamos a introducir. Asimismo, también como actividad previa, se proyecta un vídeo informativo de cada comunidad.

b. Actividades de descubrimiento y comprensión. Una vez que hemos presentado el texto, debemos llevar a cabo actividades para mantener el interés de los estudiantes. En este caso, presentamos a los

alumnos fragmentos de la obra que vamos a analizar. Primero se lleva a cabo una lectura individual y después, una grupal. A continuación, seleccionamos los elementos o referencias culturales que pueden aparecer en el texto y los comentamos. En los casos en los que la obra elegida tiene adaptación cinematográfica, se proyectan unos minutos de dicha adaptación. Finalmente, estimulamos la expresión de la opinión de nuestros alumnos respecto a los elementos culturales: qué ven, qué aprecian, qué les llama la atención, etc.

A continuación, se muestran como ejemplo dos de los fragmentos elegidos para trabajar *Los pazos de Ulloa* (1886):

> Fragmento 1 (Capítulo 3): la imposibilidad de refrescarse con agua, quiso al menos tomar un baño de aire, y abrió la vidriera. Lo que abarcaba la vista le dejó encantado. El valle ascendía en suave pendiente, extendiendo ante los Pazos toda la lozanía de su ladera más feraz. Viñas, castañares, campos de maíz granados o ya segados, y tupidas robledas, se escalonaban, subían trepando hasta un montecillo, cuya falda gris parecía, al sol, de un blanco plomizo. Al pie mismo de la torre, el huerto de los Pazos se asemejaba a verde alfombra con cenefas amarillentas, en cuyo centro se engastaba la luna de un gran espejo, que no era sino la superficie del estanque. El aire, oxigenado y regenerador, penetraba en los pulmones de Julián, que sintió disiparse inmediatamente parte del vago terror que le infundía la gran casa solariega y lo que de sus moradores había visto.

> Fragmento 2 (Capítulo 9): A pesar de conocer a Orense y haber estado en Santiago cuando niño, discurría y fantaseaba a su modo lo que debe ser una ciudad moderna: calles anchas, mucha regularidad en las construcciones, todo nuevo y flamante, gran policía, ¿qué menos puede ofrecer la civilización a sus esclavos? Es cierto que Santiago poseía dos o tres edificios espaciosos, la Catedral, el Consistorio, San Martín... Pero en ellos existían cosas muy sin razón ponderadas, en concepto del marqués: por ejemplo, la Gloria de la Catedral. ¡Vaya unos santos más mal hechos y unas santas más flacuchas y sin forma humana!, ¡unas columnas más toscamente esculpidas! Sería de ver a alguno de estos

sabios que escudriñan el sentido de un monumento religioso, consagrándose a la tarea de demostrar a don Pedro que el pórtico de la Gloria encierra alta poesía y profundo simbolismo. ¡Simbolismo! ¡Jerigonzas! El pórtico estaba muy mal labrado, y las figuras parecían pasadas por tamiz. Por fuerza las artes andaban atrasadísimas en aquellos tiempos de maricastaña. Total, que de los monumentos de Santiago se atenía el marqués a uno de fábrica muy reciente: su prima Rita.

c. Actividades de expansión. Por medio de estas actividades fijamos y ampliamos los conocimientos. Relacionadas con este tipo de actividades, llevamos a cabo debates sobre las referencias culturales que aparecen en los fragmentos (por ejemplo, economía, sanidad pública, religión, abandono del mundo rural, turismo masivo, etc.). También se realizan comparaciones entre la cultura de origen, la portuguesa, en este caso, y la española. Asimismo, dentro de las actividades de expansión contemplamos dos exposiciones orales evaluables que sumaban entre ambas 14 de los 20 puntos totales de la asignatura. Estas exposiciones orales se realizaban en grupos de 4 o 5 alumnos y consistían en hacer una presentación sobre un tema relacionado con las comunidades estudiadas. Los temas entre los que elegir eran: el Camino de Santiago, la riqueza natural de Asturias, gastronomía castellana, la ruta de la seda en Valencia, el barrio de las Letras en Madrid, la Andalucía musulmana, el legado romano en Extremadura y el deporte vasco.

3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En relación con la primera pregunta *¿Qué lugar de España te gustaría visitar en el futuro y por qué?,* podemos observar (Ver imagen 1) como se ha producido un cambio en las respuestas del grupo. En el cuestionario inicial los estudiantes nombran 7 ciudades (Barcelona, Madrid, Palma de Mallorca, Valencia, Sevilla, Ibiza y Salamanca); en cambio, en el cuestionario final se puede apreciar que cuantitativamente el número de lugares mencionados ha subido (se añaden Santiago de Compostela y Alicante) y, además, introducen ya no solo ciudades como posibles destinos, sino que aparecen los nombres de algunas comunidades

autónomas como Andalucía, Castilla y León, Extremadura y Asturias. Así pues, nuestros estudiantes ya no solo conocen ciudades españolas, sino que conocen también las comunidades en las que se encuentran y, del mismo modo, son conscientes de que la organización territorial española difiere de la portuguesa.



Imagen 1 - ¿Qué lugar de España te gustaría visitar y por qué? Fuente: elaboración propia

Al igual que sucede en la pregunta anterior, en las respuestas a *¿Cuál es la primera cosa que se te pasa por la cabeza cuando piensas en España?* (Ver imagen 2) se puede apreciar un aumento de conocimientos con referencia al primer cuestionario, pasando de 8 a 11 ítems mencionados. También podemos observar cómo el peso del fútbol en el primer cuestionario no es el mismo que en el segundo, en el que adquieren más importancia la gastronomía, la música o los paisajes, aspectos que ni siquiera se mencionaban en el primero.



Imagen 2 - Cuando piensas en España, ¿cuál es la primera cosa que se te pasa por la cabeza?

La siguiente pregunta que analizamos es la que hace referencia a la importancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua. En este caso podemos advertir (Ver imagen 3) como los resultados no difieren de un cuestionario a otro y en ambos la mayoría de los estudiantes otorgan un 6 (puntuación más alta) a la importancia de la cultura. Por tanto, se puede afirmar que nuestros estudiantes valoran significativamente la importancia de la cultura.

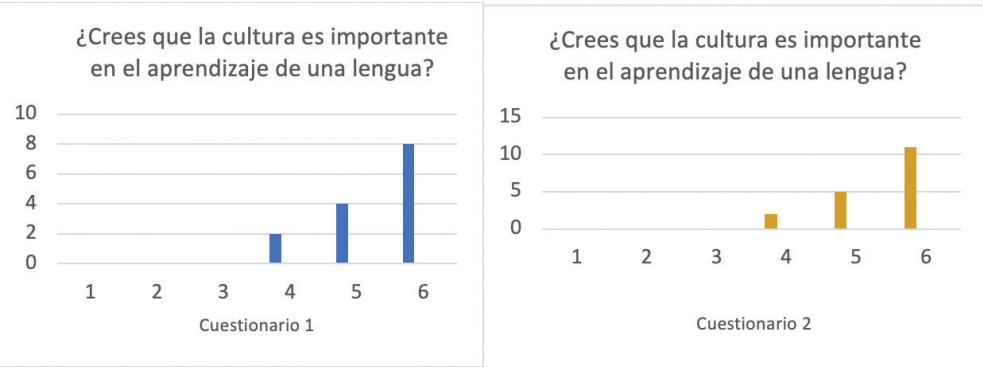

Imagen 3 - ¿Crees que la cultura es importante en el aprendizaje de una lengua? Fuente: elaboración propia

Ante la pregunta *¿Crees que la cultura española es interesante?* Valora del 1 (nada interesante) al 6 (muy interesante), podemos observar un cambio en las respuestas del cuestionario inicial al final. Se puede advertir (Ver imagen 4)

como al inicio del proyecto algunos estudiantes no estaban demasiado interesados en la cultura española (uno de ellos marca la opción 2 y cuatro de ellos marcan la opción 4). En cambio, al final del semestre vemos como sus opiniones han cambiado: nadie puntúa por debajo de la mitad y la gran mayoría elige la opción 6 (muy interesante).

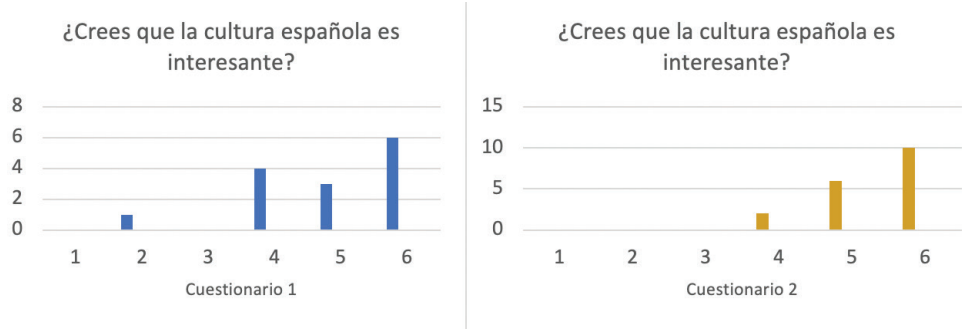

Imagen 4 - ¿Crees que la cultura española es interesante? Fuente: elaboración propia

En el gráfico siguiente (Ver imagen 5) se cuestiona el grado de preferencia de los ítems presentados. Las respuestas del gráfico hacen referencia al orden de preferencia de los ítems, referidos a diferentes aspectos culturales, según los gustos de nuestros estudiantes. Vemos como del cuestionario inicial al final hay un aumento significativo de las respuestas que prefieren los hábitos socioculturales, la literatura, las costumbres y la música frente a los demás.

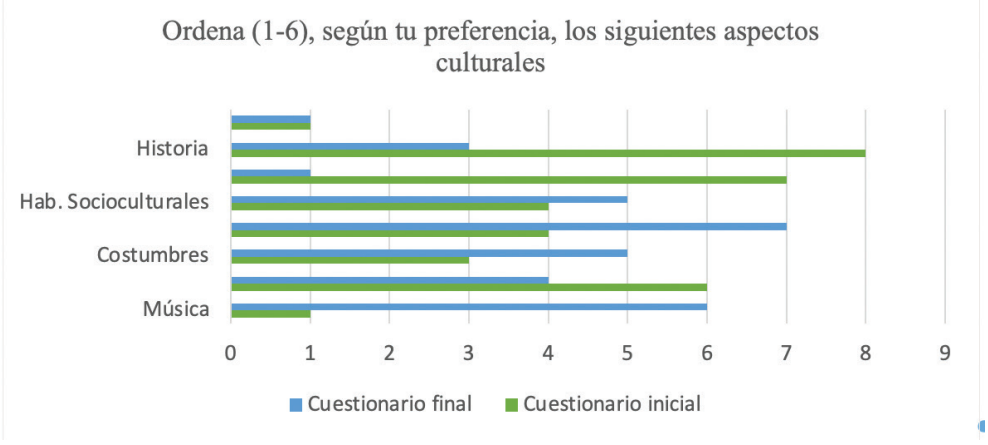

Imagen 5 - Grado de preferencia de los siguientes aspectos culturales. Fuente: elaboración propia

Ante la pregunta *¿Crees que los productos culturales son importantes para aprender sobre la cultura de un país?*, los resultados del último cuestionario nos muestran (Ver imagen 6) que dos estudiantes seleccionan el número 3, por lo que no creen que sean demasiado relevantes, aunque la mayoría cree que son relevantes, en mayor o menor medida.

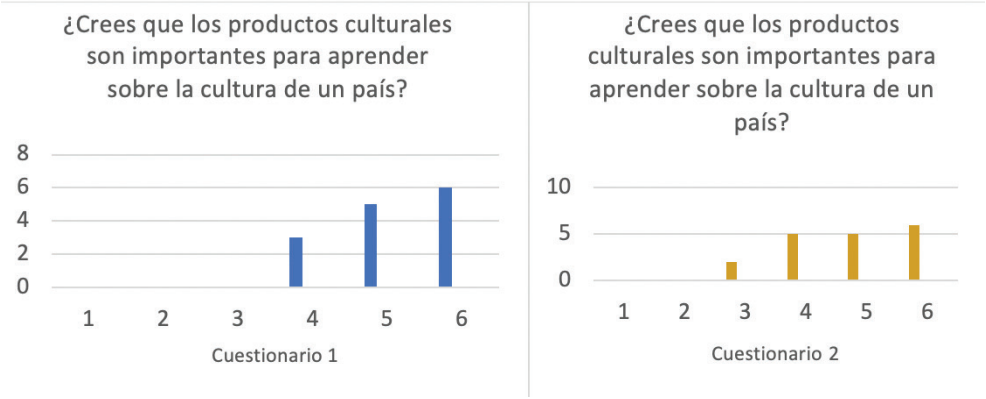

Imagen 6 - Importancia de los productos culturales a la hora de aprender cultura. Fuente: elaboración propia

Las respuestas dadas por los alumnos a la pregunta *En función de los contenidos de la asignatura, ¿crees que la literatura fue un medio eficaz para aproximarse a la cultura española?* muestran (Ver imagen 7) que, si bien, una gran parte del grupo aprueba el método (14) en mayor o menor medida, 4 alumnos no creen que la literatura, en este caso, les haya ayudado a conocer mejor la cultura española. Habría que indagar en el porqué, quizá las obras escogidas no han sido de su agrado, no son aficionados a la lectura, etc.

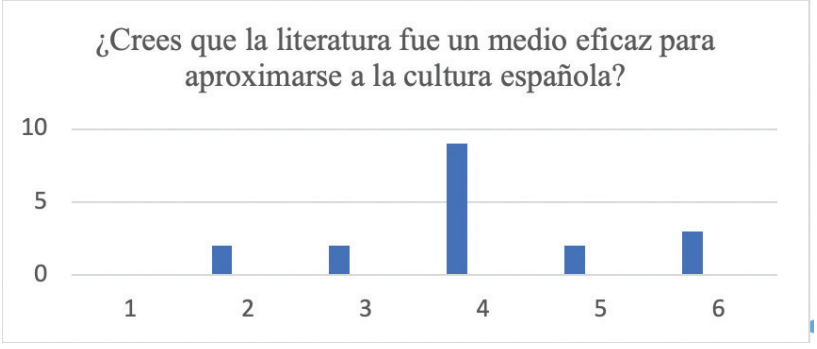

Imagen 7 - ¿La literatura es un medio eficaz para aproximarse a la cultura? Fuente: elaboración propia

Asimismo, la diversidad cultural fue uno de los temas tratados en la asignatura. A grandes rasgos, podemos advertir que la propuesta didáctica centrada en la literatura ha ayudado a que nuestros estudiantes sean más conscientes de la diversidad cultural que presenta España y así lo demuestran los siguientes gráficos:

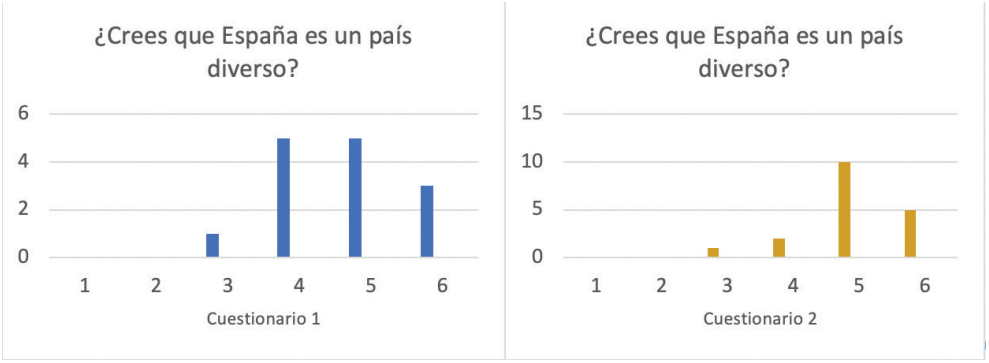

Imagen 8 - ¿Crees que España es un país diverso? Fuente: elaboración propia

Aún sobre el tema de la diversidad, se les preguntó cómo de diversa consideraban España en relación con el plano político, social, cultural, demográfico, etnológico, religioso y paisajístico. Se pueden apreciar (Ver imágenes 9 y 10) diferencias en el plano cultural y paisajístico que pasan de un 3 a un 6 en el caso del plano cultural y del desconocimiento a considerarla muy diversa en el plano paisajístico.

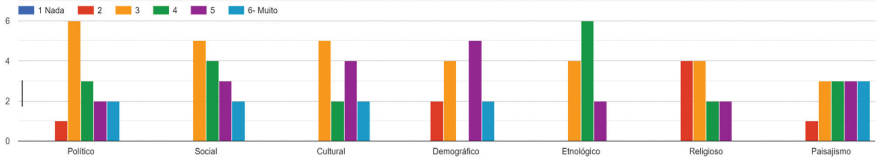

Imagen 9 - Cuestionario 1 ¿Cuán diversa consideras España en los siguientes planos? Fuente: elaboración propia

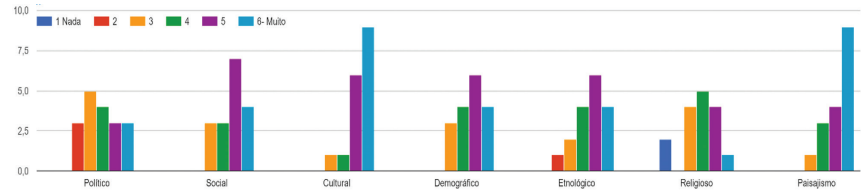

Imagen 10 - Cuestionario 2 ¿Cuán diversa consideras España en los siguientes planos? Fuente: elaboración propia

Si comparamos el conocimiento que tienen de España nuestros estudiantes antes y después de la asignatura (Ver imagen 11) vemos que, aunque no es muy significativo, este aumenta. De los 7 estudiantes que marcaban el 3 en el cuestionario inicial, tan solo 4 se mantienen en el mismo punto. Asimismo, aumenta el punto 4, con 11 estudiantes, frente a los 5 del inicial.

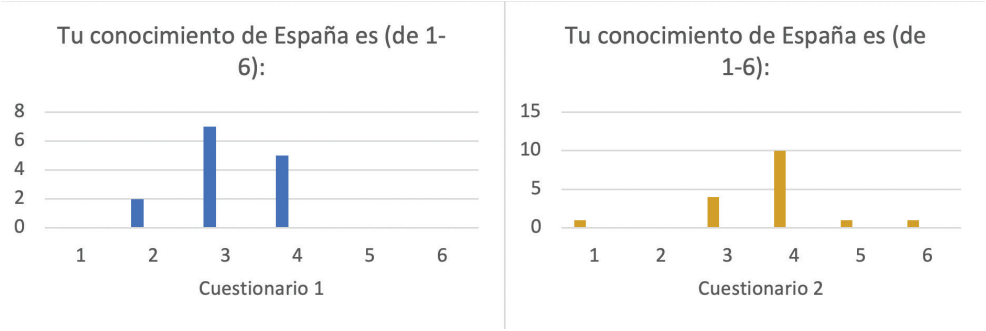

Imagen 11 - Conocimiento sobre España. Fuente: elaboración propia

Finalmente, se les presentó a los alumnos la posibilidad de expresar su conocimiento acerca de las comunidades autónomas estudiadas, en función de lo cual analizamos la cantidad de respuestas sobre las comunidades y no el contenido de las mismas. Como podemos observar si comparamos ambos gráficos (Ver imagen 12), en el cuestionario final los alumnos demuestran un mayor conocimiento de las comunidades estudiadas, ya que el número de respuestas que dan sobre cada una es notablemente superior. Por ejemplo, en el primer cuestionario 7 alumnos, menos de la mitad, tenían nociones sobre Andalucía, frente a los 11 del cuestionario final. Otro caso que señalar es el de Extremadura, ya que en el primer cuestionario ningún alumno tiene datos sobre esta región frente a las 6 respuestas del final.

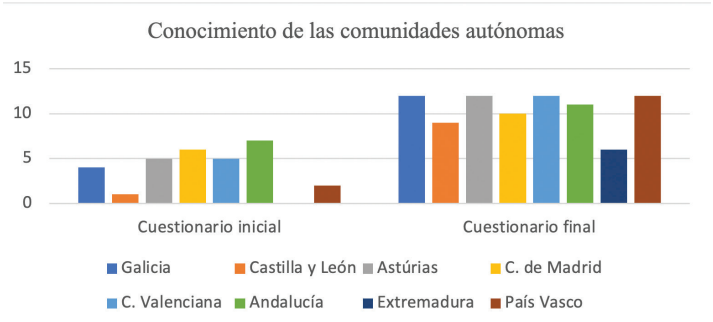

Imagen 12 - Conocimiento de las CC.AA. Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

La naturaleza exploratoria de este trabajo, así como la complejidad del objeto de estudio, limitan en buena medida la posibilidad de avanzar conclusiones sólidas. Podemos, en todo caso, indicar que la literatura ha sido un medio significativo para acercar a nuestro alumnado a la cultura española. Una obra literaria nos da la posibilidad de adentrarnos en un nuevo mundo, una nueva cultura o nos muestra nuevas formas de relacionarnos, entre otras posibilidades. En definitiva, permite al alumnado acceder a nuevas realidades desconocidas. De este modo, podemos afirmar que, a través de esta propuesta didáctica, que se sirve de la literatura para presentar la cultura de un país, los aprendientes han ampliado, mejorado, o, incluso, descubierto nuevos datos respecto a la literatura, música, costumbres o hábitos socioculturales. Comparando el conocimiento de los discentes antes y después del desarrollo de esta propuesta, observamos que se produce un cambio significativo en su conocimiento relativo a referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales. Además, en línea con lo que el PCIC (2006) denomina *habilidades y actitudes interculturales*, las respuestas de los alumnos muestran una mayor apertura y empatía hacia la cultura meta, como podemos observar en las respuestas a la pregunta sobre el interés que les despierta la cultura española (Ver imagen 4).

En cuanto a las obras elegidas, importa señalar que algunas han funcionado pedagógicamente mejor que otras, como *Tranvía a la Malvarrosa* (1994), *Los pazos de Ulloa* (1886) o algunos de los fragmentos de Unamuno, muy posiblemente porque la realidad de la que hablan les resultaba a los estudiantes más cercana geográficamente, como en el caso de *Los Pazos de Ulloa,* o temporalmente, como en el caso de *Tranvía a la Malvarrosa*. Por otro lado, nos parece importante resaltar la opinión de los alumnos sobre la propuesta didáctica en sí. Algunos de ellos han destacado la visión diversa que ahora tienen de la cultura española debido a esta propuesta didáctica. En palabras de uno de los alumnos: "Antes creía que la cultura española estaba más unida, era un todo, ahora me he dado cuenta de que se conforma a base del conjunto de culturas de todas las comunidades que forman España. No siento esa unidad que sí veo, por ejemplo, en mi país, Brasil".

Por último, cabría problematizar el recurso utilizado, un conjunto de textos literarios del canon español, en varias direcciones. Los resultados obtenidos, no siendo en ningún caso conclusivos, sí nos dan pistas acerca de las ideas y prácticas de nuestro alumnado en relación con la literatura. Como hemos advertido en la imagen 7, la literatura puede no ser el producto cultural más rentable para los objetivos definidos. En general, puede apreciarse en las respuestas de los alumnos una relación problemática con este producto cultural, lo cual nos invita a pensar que posiblemente con otros productos culturales (música, cine, etc.) los resultados serían positivamente diferentes puesto que, *a priori*, nuestro alumnado consume habitualmente otros productos culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alas, L. (1884). *La Regenta*. Barcelona: Daniel Cortezo.

Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE, 5*, 1-51.

Alonso Cortés, T. (2009). El tratamiento del texto literario en el aula de ELE. En J. F. Barrio (Ed.), *Actas de las II Jornadas de Formación del Profesorado de español*. Bulgaria: Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria, pp. 3-12.

Azcárate, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía, 276*, 72-78.

Baroja, P. (1934). *Las noches del buen retiro*. Madrid: Espasa-Calpe.

Blasco Ibáñez, V. (1908). *Sangre y arena*. Valencia: Sempere, S. A.

Cela, C. J. (1942). *La familia de Pascual Duarte*. Madrid: Aldecoa.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*: *enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf

Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research, 53*(2), 159-199.

Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Bloomingtong: Indiana University Press.

Grossegesse, O. (2015). La literatura en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras. Reflexiones sobre una propuesta de complemento del MCER. *Lenguaje y textos, 42*, 21-31.

Ibarra Rius, N. (2007). Cine, literatura e interculturalidad en el aula de E/le: la propuesta de Gisaku. En J. Martí Contreras (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Valencia, pp. 261-275.

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.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Leibrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo. Revista de estudios literarios, 32*. Recuperado de http://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html

Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español. *Lenguaje y textos, 3*, 19-42.

Molina-García, M. J. (2013). El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural. En J. L. López Belmonte (Ed.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 269-280). Melilla: GEEPP.

Núñez Sabarís, X. (2011). Los estudios de español en la *Universidade do Minho* (Portugal): formación universitaria, habilitación del profesorado y posgraduación *e-learning*. En J. M. Izquierdo, R. Acquaroni, R. Blake y C. Villasol (Eds.), *Actas del IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela: FIAPE, pp. 1-16. Recuperado de: http://hdl.handle.net/1822/17487

Núñez Sabarís, X. (2017). La enseñanza de la literatura en la formación superior plurilingüe e intercultural: mapeando *Luces de Bohemia*, de Valle-Inclán. *Revista de Estudios Socioeducativos (RESED), 5*, 104-118.

Núñez Sabarís, X. y Pazos-Justo, C. (2013). La enseñanza de la literatura en la docencia universitaria en Portugal: oferta educativa y selección de contenidos. En L. P. Cancelas y Ouviña et al. (Coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* (pp. 1-12). Granada: Editorial GEU. Recuperado de http://hdl.handle.net/1822/26955

Pazos-Justo, C. (2014). Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito E/LE. En E. Tobar Delgado y M.ª E. Mañas Cerezo (Coords.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 14-27). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://hdl.handle.net/1822/32178

Pardo Bazán, E. (1886). *Los pazos de Ulloa*. Barcelona: Daniel Cortezo.

Unamuno, M. (1911). *Por tierras de Portugal y de España*. Madrid: Biblioteca Renacimiento.

Vicent, M. (1994). *Tranvía a la Malvarrosa*. Madrid: Alfaguara.

ANEXO

CUESTIONES
¿Qué lugar de España te gustaría visitar en el futuro y por qué?
Cuando piensas en España, ¿cuál es la primera cosa que se te pasa por la cabeza?
¿Cómo de importante piensas que es la cultura en el aprendizaje de una lengua?
¿Crees que la cultura española es interesante?
¿Qué sabes sobre la cultura española?
¿Cómo descubriste lo que sabes sobre la cultura española?
Ordena de 1-8, según tu grado de preferencia, los siguientes aspectos culturales: gastronomía, fiestas populares, costumbres, literatura, música, hábitos socioculturales, patrimonio (artístico y cultural) e historia.
¿Consumes productos culturales?
¿Piensas que los productos culturales son importantes para aprender la cultura de un país? ¿Por qué?
¿Con qué frecuencia consumes productos culturales en español?
¿Considera España un país diverso?
¿Cómo de diversa consideras a España en los siguientes planos: político, social, cultural, demográfico, etnológico, religioso, paisajismo?
Tu conocimiento de España es (de 1-6)
¿Consideras que en Portugal hay conocimiento de España?
¿Sabes lo que es una comunidad autónoma? Si es que sí, descríbelo.
Escribe lo que sabes de las siguientes comunidades autónomas: Galicia, Asturias…