



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Tesina

La cultura boliviana en el aula de ELE en Suecia

*Un estudio de caso sobre la contribución de la
lectura de textos literarios de Bolivia en el aula de
ELE*



*Författare: Evelina Lindman
Handledare: Emma Magnusson
Examinator: Leticia Gómez
Termin: HT21
Ämne: Didáctica
Nivå: G3
Kurskod: 2SP60E*



Resumen

El objetivo de este estudio de caso es investigar de qué manera la lectura de textos literarios de Bolivia podría contribuir a la comprensión de las condiciones culturales y sociales de Bolivia en alumnos que estudian el paso cuatro de español como lengua extranjera (ELE) en Suecia. La hipótesis es que los alumnos tienen poco conocimiento de Bolivia, y que la lectura de textos literarios de Bolivia y las discusiones grupales sobre ellos en el aula de ELE podrían contribuir a un entendimiento básico de las condiciones culturales y sociales de Bolivia. En este estudio cualitativo, discusiones orales y una encuesta a diecinueve alumnos del paso cuatro de ELE se llevaron a cabo después de la lectura de tres textos literarios de Bolivia. Los resultados se analizaron partiendo de la teoría de la respuesta del lector. Según los resultados, los alumnos tienen muy poco o poco conocimiento de Bolivia antes de leer los textos literarios. En las discusiones, los alumnos hacen asociaciones con sus experiencias, ideologías y conocimientos de la cultura sueca. Eso, a su vez, contribuye a la comprensión de las condiciones culturales y sociales de Bolivia. Es decir, a través del estudio empírico, nuestra hipótesis se ha confirmado.

Palabras clave: Condiciones culturales y sociales, lectura, textos literarios, Bolivia, ELE



Abstract

“The Bolivian culture in the classroom of SFL in Sweden – A case study about the contribution of the reading of literary texts from Bolivia in the classroom of SFL”

This case study investigates in which way the reading of literary texts from Bolivia can contribute to an understanding of the cultural and social conditions of Bolivia among students of Spanish as a foreign language (SFL) in Sweden. The hypothesis is that the students have a limited knowledge of Bolivia and that the reading of the Bolivian texts and discussions in groups about the texts can contribute to a basic understanding of the cultural and social conditions of Bolivia. In this qualitative study oral discussions and a survey of nineteen students, who study the fourth course of SFL, were carried out after the reading of three Bolivian literary texts. The results are analysed with the Reader-response theory. According to the results, the students have very limited or limited knowledge of Bolivia before reading the literary texts. In the discussions the students associate the texts with their experiences, ideologies, and knowledge about the Swedish culture. This in turn contributes to the understanding of the cultural and social conditions of Bolivia. In other words, our hypothesis has been confirmed by the empirical study.

Keywords: Cultural and social conditions, reading, literary texts, Bolivia, SFL



Agradecimientos

Quiero agradecerles a todos los informantes que participaron en el estudio empírico y compartieron sus experiencias y pensamientos. También quiero darle gracias a mi tutora de la tesis, la profesora Emma Magnusson, quien me ha inspirado el momento de elegir el tema del estudio y ayudado mucho en momentos de confusión mediante el trabajo. Finalmente, también quiero agradecerle a mi amigo Gustavo Ramírez Vargas, él que me ha ayudado a encontrar los textos literarios de Bolivia y corregir los errores lingüísticos. ¡Mil gracias a ustedes!



Índice

1	Introducción	1
1.1	<i>Objetivo, pregunta de investigación e hipótesis</i>	2
1.2	<i>Método</i>	3
1.2.1	Fiabilidad y validez	3
1.2.2	El procedimiento del estudio de caso	4
1.2.3	Selección y perfil de los informantes	6
1.2.4	Aspectos éticos	6
1.3	<i>Estado de la cuestión</i>	7
1.4	<i>Disposición del trabajo</i>	10
2	Marco teórico	10
2.1	<i>Críticas y dificultades de la teoría</i>	15
3	Análisis y discusión	16
3.1	<i>Los aspectos en los que ponen en atención los alumnos</i>	16
3.1.1	“Leyenda de la coca”	16
3.1.2	“Cantar”	18
3.1.3	“Leyenda del mallku ajjat khamakhe”	18
3.2	<i>Resultados de la encuesta</i>	19
3.2.1	“Leyenda de la coca”	19
3.2.2	“Cantar”	20
3.2.3	“Leyenda del mallku ajjat khamakhe”	21
3.3	<i>Los textos literarios en relación con las experiencias de los alumnos</i>	23
3.3.1	“Leyenda de coca”	23
3.3.2	“Cantar”	24
3.3.3	“Leyenda del mallku ajjat khamakhe”	25
	Conclusiones	26
	Lista de referencias	28
1	Anexos	1
1.1	<i>Discusión oral</i>	1
1.2	<i>Encuesta</i>	3
1.3	<i>Texto literario 1</i>	5
1.4	<i>Texto literario 2</i>	6
1.5	<i>Texto literario 3</i>	7



1 Introducción

Según el plan de estudios de lenguas modernas para el paso cuatro en Suecia, el curso tiene un contenido central relacionado con las condiciones de vida, las relaciones sociales, las tradiciones y los fenómenos culturales en diferentes contextos y áreas donde se utiliza la lengua meta. Además, esto se debe comparar con la propia experiencia y el conocimiento previo del alumnado (Skolverket, 2021). Asimismo, según *el Marco común europeo de referencia para las lenguas*, una de las competencias del alumno es el conocimiento sociocultural, es decir, el conocimiento de la cultura y la sociedad de las comunidades del mundo donde se habla el idioma. Las características nombradas del conocimiento son los siguientes: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, las actitudes, los valores, las creencias, los rituales, las convenciones sociales y el lenguaje corporal (Consejo de Europa, 2002).

Bolivia es un país lejos de Suecia con habitantes nativos, mestizos y descendientes de España, incluso de otros países europeos. Las lenguas oficiales de Bolivia son en total 37, es decir, 36 lenguas nativas y el español (hablada por aproximadamente 38 % de la población) (Nationalencyklopedin, s.f.). La cultura y la sociedad de Bolivia tal vez no sea muy conocida por los habitantes de Suecia, pero, aun así, interesante para los alumnos de español como lengua extranjera (ELE). No obstante, aunque el español es una de las lenguas oficiales de Bolivia y los alumnos de ELE en Suecia estudian la misma lengua, nuestras propias experiencias de ser alumnos de ELE en Suecia muestran que los profesores suelen presentar el mapa de España, mostrar fotos de diferentes ciudades españolas y contar de la cultura popular de España. Los manuales de la enseñanza pueden incluir textos literarios de algunos países hispanoamericanos, por ejemplo, de



Argentina y de México, sin embargo, hay países, en los que se habla el español, que no se suelen mencionar, ni en la enseñanza, ni en los manuales, en el aula de ELE. En otras palabras, partimos de la premisa que los alumnos que estudian ELE en Suecia tienen poco conocimiento de las condiciones culturales y sociales de varios países hispanicos, y un ejemplo es Bolivia. Por eso, para investigar cómo se puede aumentar la comprensión de las condiciones culturales y sociales de Bolivia en alumnos de ELE en Suecia, se ha elegido hacer un estudio empírico sobre la contribución de tres textos literarios de Bolivia en el aula de ELE en un bachillerato sueco. El trabajo se desarrolla dentro de La teoría de la respuesta del lector, la que se presenta en el libro *La literatura como exploración*, escrito por la investigadora Rosenblatt (1995). Finalmente, se hace este estudio de caso porque hay muy pocos estudios empíricos anteriores sobre el uso de textos literarios en la enseñanza de ELE.

1.1 Objetivo, pregunta de investigación e hipótesis

El propósito de este estudio de caso es investigar de qué manera la lectura de textos literarios de Bolivia podría contribuir a la comprensión de las condiciones culturales y sociales de Bolivia en alumnos que estudian el paso cuatro de ELE en Suecia.

En la tesina se plantea la pregunta siguiente:

- ¿Cómo podría la lectura de textos literarios de Bolivia contribuir a aumentar la comprensión de las condiciones culturales y sociales de Bolivia por parte de alumnos que estudian el paso cuatro de ELE en Suecia?

Como los alumnos están expuestos a la cultura española y pocas culturas hispanoamericanas en el aula de ELE en Suecia, se cree que los alumnos



suecos de ELE tienen poco conocimiento de la cultura boliviana. También se cree que no hay tiempo para enfocarse en todas las culturas hispanoamericanas y que Bolivia no es uno de los países que se menciona mucho en la enseñanza o en los manuales de ELE en Suecia. Por esta razón, se cree que la lectura de textos literarios de Bolivia en el aula de ELE podría contribuir a un entendimiento básico de las condiciones culturales y sociales de Bolivia. Además, se cree que discusiones grupales podrían ser útiles para aumentar aquella comprensión, ya que los alumnos pueden reflexionar y compartir sus ideas de los textos literarios a través de estas discusiones.

1.2 Método

En este trabajo se ha llevado a cabo un estudio de caso con un pequeño grupo de alumnos de ELE, es decir, un estudio en el que se ha investigado un caso específico en detalle: la contribución de la lectura de textos literarios de Bolivia en el aula de ELE en Suecia (Christoffersen & Johannessen, 2015). El estudio ha sido de carácter cualitativo, ya que entre otros factores se ha tenido el enfoque en la elección de palabras, la opinión de los informantes y la proximidad entre la investigadora y los informantes. Para hacer esta investigación, se ha tenido en cuenta los aspectos siguientes: preparar las preguntas de investigación generales; elegir los informantes; recoger información relevante y analizarla; hacer un trabajo teórico y conceptual y, por último; formular las conclusiones del estudio (Bryman, 2018).

1.2.1 Fiabilidad y validez

La fiabilidad y validez de este estudio se respaldó en la elección del método del estudio. Para fortalecer la fiabilidad del estudio, se les preguntó a los alumnos sobre los conocimientos previos antes de empezar la clase en la que leyeron los textos literarios y los discutieron. También se eligió tres textos literarios con diferentes temas para que se pudiera ver las diferencias y



similitudes de contribución al leer diferentes textos. Luego, para que los informantes de este estudio dieran respuestas precisas de primera mano y para que el estudio fuera válido, se grabaron las discusiones. Para no perder información importante, se transcribió las grabaciones, primero en sueco y después se hizo una traducción de las citas relevantes al español. Directamente después de la discusión grupal, los informantes contestaron la encuesta de manera escrita, para no olvidar lo aprendido. La investigadora no estuvo presente el momento de la discusión de los alumnos, tampoco cuando rellenaron las encuestas, para evitar que esto afectara los resultados (Christoffersen & Johannesen, 2015). No obstante, solo se ha tenido la posibilidad de hacer el presente estudio de caso con, en total, diecinueve informantes. En otras palabras, aunque sea fiable este estudio de caso, puede ser que los resultados no sean los mismos en un futuro estudio con otro grupo de informantes. Las preguntas de la encuesta eran abiertas y nos ayudaron a contestar la pregunta de investigación, pero por razones prácticas los informantes solo tuvieron una hora y media para leer los textos literarios, discutirlos y rellenar las encuestas (Bryman, 2018).

1.2.2 El procedimiento del estudio de caso

Cuidadosamente se ha seleccionado textos auténticos por su sencillez, brevedad y relevancia. El primer texto literario es un resumen de una leyenda llamada “Leyenda de la coca”, la versión reescrita por N. Brachet, sobre la base del libro *Leyendas de Bolivia* de Paredes-Candia (1998). Aquella leyenda tiene su base en lo que cuentan los campesinos de la región Pacajes en Bolivia sobre el origen de la inestimable coca, aliento y alimento de los bolivianos (Paredes-Candia, 1998). A continuación, el segundo texto que se ha elegido es el poema “Cantar”, escrito por Cerruto (s.f.). El tema del poema es la falta y carencia del mar boliviano. El libro *El saber de un pueblo* (1990) contiene varios poemas con el mismo tema por su importancia para Bolivia y se ha elegido “Cantar” por su brevedad y sencillez. Por último, el



tercer texto literario es un extracto de “Leyenda del mallku aijat khamakhe”, que se encuentra en el libro *Leyendas de Bolivia*, escrito por Paredes-Candia (1998). La parte elegida de la leyenda es una oración que expresa los sentimientos de una persona afectada por la colonización de Bolivia. Además, demuestra un punto de vista que puede ser nuevo para los alumnos de ELE en Suecia.

Durante una clase de ELE se les entregó a los alumnos una hoja en la cual se podía leer los tres textos literarios de Bolivia. Como el enfoque del estudio no ha sido la comprensión de la lectura, se mostró una lista del vocabulario al lado de los textos literarios. En caso de que los alumnos no comprendieran el momento de leer, se procedió a explicar el contexto de manera verbal. Luego, los alumnos pudieron discutir entre ellos en grupos focales, por ejemplo, qué les pareció el texto literario. Por consiguiente, para la discusión se han preparado preguntas abiertas que ayudaran a los alumnos a reflexionar sobre las condiciones culturales y sociales que habían notado al leer el texto. Se han grabado las discusiones entre los alumnos que querían participar en el estudio empírico para que la investigadora tuviera material que pudiera transcribir y después analizar. Para terminar la clase, los alumnos rellenaron una encuesta individualmente, en la que contestaron preguntas personales acerca de su nacionalidad, edad y género. También valoraron sus conocimientos previos, y escribieron con sus propias palabras lo que habían aprendido sobre las condiciones culturales y sociales de Bolivia y lo que les pareció la clase. Para que los alumnos entendieran las preguntas y para que pudieran responder de manera fidedigna, las preguntas de la discusión y la encuesta se han hecho en sueco.

Las respuestas de los alumnos las recibimos el 27 de octubre en 2021. Luego, las transcripciones de las discusiones grupales y las respuestas de la encuesta fueron analizadas con el fin de poder identificar la contribución de la lectura de textos literarios de Bolivia en esta clase de ELE.



1.2.3 Selección y perfil de los informantes

El análisis ha tenido su base en las respuestas de alumnos de ELE en Suecia. Se tomó contacto con una profesora de un bachillerato de un municipio del sur de Suecia, y la profesora eligió un grupo de alumnos que consideraba apropiado para este estudio. El grupo seleccionado consistía en diecinueve alumnos que estudiaban el paso cuatro de ELE. El perfil de los alumnos era que ellos tenían conocimientos previos del español, debido a que ya cursaron el paso uno, el paso dos y el paso tres. Todos los alumnos quisieron rellenar la encuesta escrita y catorce de ellos eligieron tomar parte de la discusión oral que fue grabada. Para la discusión, cuatro grupos focales fueron formados con la ayuda de la profesora.

Es probable que los informantes tuvieran diferentes experiencias y personalidades que podrían afectar los resultados del estudio. Sin embargo, la encuesta solo incluyó preguntas personales acerca del género, la nacionalidad, la edad de los alumnos, los conocimientos previos de Bolivia y qué les pareció la clase, en otras palabras, lo que se ha tenido en cuenta para poder analizar la discusión grupal y la encuesta en este estudio de caso. Según las respuestas de la encuesta, cinco de los informantes eran chicos y catorce eran chicas. Dieciséis de los informantes eran suecos, dos de los informantes eran chinos y un informante era chileno. Todos los informantes estudiaban el paso cuatro, pero no todos tenían la misma edad. Quince de los informantes tenían 17 años y cuatro de los informantes tenían 16 años.

1.2.4 Aspectos éticos

En cuanto a los aspectos, se tuvo en cuenta los cuatro requisitos siguientes: el requisito informativo, el requisito del consentimiento, el requisito de la utilización y el requisito del anonimato (Vetenskapsrådet, 2002).

Se respetó el primer requisito ya que se informó a los informantes acerca del objetivo de la investigación y sobre la investigadora, también acerca del



significado y la voluntariedad de la participación de los alumnos. También, se respetó el segundo requisito, puesto que todos los informantes habían indicado su consentimiento de participar en la encuesta. El segundo requisito también se trató del derecho a decidir si querían participar y de qué manera. En este caso, los informantes tuvieron la oportunidad de elegir si querían participar en el estudio, rellenar la encuesta, participar en la discusión grupal y ser grabados en la discusión. En cuanto a la grabación de los informantes voluntarios, se obtuvo permiso de la profesora, que también habló con el director del bachillerato. En otras palabras, la participación era voluntaria y por si acaso alguien quisiera suspender su participación, lo podía hacer sin consecuencias negativas. Además, se respetó el tercer requisito que significó que solamente se iba a utilizar el material requerido para el estudio empírico de esta tesina. No se ha insistido o influido a nadie para que tomara la decisión de participar o no en la investigación. Tampoco se ha habido una relación de dependencia entre la investigadora y el alumno que iba a ser informante de la investigación. Por último, se respetó el cuarto requisito, es decir, el requisito del anonimato. Todos los informantes que tomaron parte del estudio empírico eran anónimos (Vetenskapsrådet, 2002).

1.3 Estado de la cuestión

Para el estado de la cuestión se ha buscado tesinas anteriores sobre la contribución de la lectura de textos literarios en el aula de ELE en Suecia y se ha visto que hay pocos estudios anteriores relacionados con este tema. Para nombrar tres ejemplos de estudios similares, hay un estudio escrito por Sánchez Vera (2013) que se titula “El uso del texto literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en el bachillerato sueco – Un estudio en torno al desarrollo de la comprensión lectora a partir del uso de textos literarios en el paso 4 (B1)”. En ese estudio, sin embargo, se investiga la comprensión lectora y el uso de los textos literarios de los manuales de ELE.



Otro estudio previo es “La minificación en ELE – Aplicación didáctico-literaria y su recepción por parte de los alumnos”, escrito por Gallardo Alvarez (2009), en el que primeramente se quiere crear y aplicar un instrumento piloto para poder medir la receptividad de los alumnos respecto al uso didáctico de relatos en ELE. Otro estudio es “La representación de Hispanoamérica en “La siesta del Martes” – Un estudio crítico literario de un texto factible para las clases de español como lengua extranjera” de Gabriel García Márquez. Un estudio crítico literario de un texto factible para las clases de español como lengua extranjera” por Thorander (2019). El estudio tiene como objetivo conocer las condiciones socioculturales en un cuento específico.

El presente estudio empírico, que tiene que ver con ELE, podría contribuir a llenar un vacío en la investigación ya que, según Paran (2008), estudios previos acerca del uso de la literatura en el aula son teóricos y tratan sobre todo del inglés. En lo que sigue, se presentan cuatro artículos que tienen que ver con el tema de este estudio de caso. Estos artículos tienen relevancia para nuestro tema y se retomarán estas ideas en el análisis y la discusión del presente estudio empírico.

En cuanto a los beneficios de usar las leyendas en el aula de alumnos, Leavell y Ramos-Machail (2000) mencionan en un artículo que las leyendas pueden ayudar a los profesores y a alumnos a desarrollar una comprensión más global y aprecio por los demás de otras culturas. Luego, cuentan que a los niños les gusta la literatura popular porque contiene aventura, humor y una lengua rica, y que el lector a través de ella puede entrar a diferentes culturas y reconocer que tener sueños, deseos y problemas es algo universal. Dando un ejemplo, los autores cuentan que han presentado la leyenda *La Llorona* en clases para que los alumnos la estudien. Afirman que el estudio lleva a una conexión entre las experiencias de los alumnos y la cultura del otro. Un beneficio de estudiar la cultura y el poder en la leyenda es tener la



oportunidad de transmitir otros valores. Se explica que los alumnos reciben un conocimiento y una sensibilidad a otras culturas a través del estudio de la leyenda (Leavell & Ramos-Machail, 2000).

El mayor tema de un artículo escrito por Ford y Moore III (2004), es la manera de trabajar en aulas con alumnos de diferentes culturas. Además, la definición que se hace en el artículo del término *cultura* es relevante para este estudio. Tres puntos que se mencionan en el texto son; primero que la cultura es un conjunto de conocimientos, una realidad compartida y un sistema aprendido; segundo que se cuenta que los miembros de la cultura comparten y transmiten esos sistemas de valor diariamente. El tercer punto implica que la cultura ayuda a los miembros a sobrevivir y a adaptarse a su entorno externo. Adicionalmente, se presenta una metáfora de una montaña de hielo. La cultura que tenemos arriba de la superficie de la montaña es la de, por ejemplo, música, ropa, literatura y arte. Pero, si uno se adentra debajo de la superficie se encuentra tradiciones culturales, por ejemplo, mitos, leyendas, ceremonias, rituales; creencias, por ejemplo, sobre la vida y la muerte, acerca de tiempo; valores, como, por ejemplo, lo que es justo y no, correcto e incorrecto; normas, por ejemplo, comportamientos inadecuados o adecuados y significados de símbolos (Ford & Moore, 2004).

Jones (2004) discute en un artículo si uno debería alentar a los demás a leer textos de ficción para aprender más del mundo. La conclusión de la discusión es que la ficción puede enseñarnos mucho sobre el mundo, pero no sin dificultades. Se explica que los cuentos de ficción son representaciones de detalles que no sucedieron en la realidad y que esos detalles podrían diferenciarse del mundo real. Sin embargo, también se habla de si alguien directamente puede contar que ciertos personajes o escenarios de ficción son muy parecidos al mundo real, uno puede formar creencias justificadas a través de la lectura de un texto de ficción. Un ejemplo que el autor nos da es que un profesor puede liderar discusiones de alumnos sobre las similitudes y



diferencias. No obstante, el autor termina la discusión diciendo que si uno quiere aprender es mejor tomar un curso sobre cómo se comportan y piensan las personas de verdad (Jones, 2019).

En la introducción a un artículo de Maijala (2020) se menciona que los profesores de lenguas extranjeras son los que van a integrar el conocimiento cultural al aula y que su tarea muy discutida es de una u otra manera crear un contexto significativo de la nueva lengua y cultura. El artículo demuestra los resultados de un estudio entre profesores de lengua en Finlandia y, según ellos, en el aula de una lengua extranjera se necesita prestar la atención al uso del idioma en la vida diaria, el uso de material de enseñanza y las experiencias culturales personales (Maijala, 2020).

1.4 Disposición del trabajo

Primero se encuentra en el primer apartado, la Introducción incluyendo el objetivo, la pregunta de investigación, la hipótesis, el método y el estado de la cuestión. Después viene el segundo apartado que es el Marco teórico, también críticas y dificultades de la teoría. En el tercer apartado se presenta el Análisis y la Discusión. Al final, en el cuarto apartado se encuentran las Conclusiones.

2 Marco teórico

En este apartado se va a presentar La teoría de la respuesta del lector y el término de transacción que se encuentra en el libro *La literatura como exploración*, de la investigadora Rosenblatt (1995). Además, se presentarán las ideas de Langer (1995), Lundahl (2019) y McCormick (1994).



Finalmente, se va a dar ejemplos de algunas críticas y dificultades de la teoría. En el apartado del análisis, se discutirá la teoría en relación con el resultado de este estudio de caso.

El término de transacción fue lanzado por Rosenblatt (1995) para referirse a la interacción y para describir el proceso en el que surge la respuesta del lector frente al texto. Rosenblatt afirma que el lector está buscando algo que le pueda ofrecer el texto literario que está leyendo; por ejemplo: conocimientos del mundo o del espíritu humano, o entender su propia vida mejor. En otras palabras, según la teoría, hay una relación entre el lector y la obra literaria, en la que las dos partes siempre están afectadas por la contribución de la otra en la experiencia literaria. Aquella se enfoca en lo que ya sabe el lector, los sentimientos y deseos que tiene, y lo que ofrece el texto literario. Esa experiencia puede ayudarle al alumno a entenderse a sí mismo y sus problemas.

Langer (1995) argumenta que el lector, consciente o casualmente, crea mundos imaginarios para entender el contexto y el significado. No obstante, los mundos imaginarios cambian constantemente cuando uno está leyendo. Langer también afirma que la creación es necesaria para no perder el significado de la lectura. Según Rosenblatt, la lectura puede ayudarle al lector a compartir los sentimientos con los personajes de la obra que viven bajo otras circunstancias en distintos ambientes sociales. Al leer el texto literario, el alumno tiene la oportunidad de desarrollar otra perspectiva de la vida. En otras palabras, no hay un lector o una sola interpretación general de un texto literario, sino solo relaciones entre lectores y textos. Es decir, cada lectura de cada texto específico es una experiencia literaria si el lector presta atención a la asociación personal, las ideas y los sentimientos al leer la obra literaria (Rosenblatt, 1995).

En cuanto a la lectura de textos literarios en el aula de la escuela en general, Rosenblatt afirma que es importante como profesor crear una experiencia



auténtica de la literatura, en la que el alumno pueda leer y disfrutar de la lectura (Rosenblatt, 1995). Según Langer, es importante crear aulas en las que pueden surgir encuentros entre los textos literarios y el mundo de los alumnos, y donde hay preguntas para explorar la experiencia literaria (Langer, 1995). Rosenblatt opina que la enseñanza con elementos sociales ayuda al alumno adquirir una conciencia fecunda. Además, Rosenblatt pone énfasis en la reacción espontánea, que está afectada por las experiencias y los intereses que tiene el lector. A veces puede ser la base de una discusión profunda y en otros casos puede ser un obstáculo o distorsionar la realidad.

No obstante, Rosenblatt (1995) menciona que hoy en día hay un riesgo de que los profesores ponen la importancia en lo que se enseña sistemáticamente y en lo que se prueba, y que los alumnos están estresados por los requisitos y las normas del sistema escolar. Argumenta que es necesario que haya una sensación de confianza en el aula para que el alumno tenga oportunidad y valentía de acercarse a la literatura de una manera personal y entender el significado para él o ella. En una atmósfera informal y amistosa, el alumno puede expresar sus opiniones y sentimientos de manera espontánea, sin dar la respuesta que espera el profesor. Adicionalmente, el alumnado necesita mantener la espontaneidad para poder ver cada obra literaria como experiencia.

Para crear esa atmósfera, el profesor debe fortalecer a los alumnos tímidos e impedir a los alumnos que puedan tomar el control de la discusión. Además, es necesario que el profesor cree una situación en la que el alumno pueda entender mejor sus intereses y ser consciente de sus posibles reacciones. Eso porque, al entenderse a sí mismo, se puede entender el mundo que le rodea mejor. Sin embargo, para poder interpretar un texto literario, la asociación con las experiencias del lector es necesaria. El alumno debe haber tenido necesidades o sentimientos parecidos a los del personaje o de la situación del



texto para poder producir nuevas percepciones y sentimientos, representados en la obra (Rosenblatt, 1995).

No obstante, Rosenblatt subraya la importancia de elegir textos literarios con cuidado para que tengan una sensación de la conexión entre el material, las experiencias previas y el grado de madurez emocional de los lectores jóvenes. También menciona que, aunque hay algo que generalmente se define como significativo de una obra literaria, no es seguro que el alumno lo perciba de la misma manera. Porque, cuando una obra no contiene ideas relevantes que puedan relacionarse con las experiencias o necesidades emocionales del lector, la reacción al leer el texto literario será débil, negativa o vaga (Rosenblatt, 1995). McCormick (1994), que se refiere a la lectura en inglés, discute los términos ideología y repertorio, y argumenta que la ideología del lector siempre afecta la lectura. Explica que el autor del texto literario también ha sido afectado por su ideología en el momento de escribir su obra literaria. También menciona que hay normas específicas de literatura y lectura, las que también influyen los textos y la lectura, y que son llamadas ideologías literarias por McCormick. Aclara que el repertorio es un resultado de la ideología que afecta al lector y al autor. En otras palabras, el repertorio del lector determina qué tipos de textos literarios que aprecian los lectores, algo que también influye en la opinión del tema que tienen los lectores después de haber leído un texto literario.

De acuerdo con Rosenblatt (1995), toda la personalidad del alumnado está dedicada a la experiencia de la obra literaria. Lundahl fortalece eso explicando que, según la perspectiva sociolingüística, factores como la edad, la etnicidad, la clase y el género son partes de la identidad que son significativos para el entendimiento y la expresión de la obra literaria, pero que también pertenencias a grupos determinados pueden tener importancia (Lundahl, 2019). El alumno puede tomar parte en ambientes que desconoce o ver las circunstancias con diferentes sentimientos. Para explicar, si el lector



participa en la lectura de un texto literario, se crea una sensibilidad a las imágenes, al estilo y a la estructura de la obra, lo que, a su vez, aumenta el entendimiento de las implicaciones de otras personas. Además, una satisfacción que nos podría ofrecer la literatura es identificarse con un personaje que tiene otras características o, en cambio, que tiene habilidades similares. Aquella identificación puede funcionar como una compensación de, por ejemplo, fracasos o deficiencias del lector (Rosenblatt, 1995).

Rosenblatt saca un ejemplo que, durante un año escolar, un alumno lee obras literarias sobre personas que viven en diferentes ambientes y situaciones. Sin embargo, Rosenblatt afirma que el alumno no siempre tiene la oportunidad de reflexionar sobre las imágenes de vida que describe el autor de la obra literaria (Rosenblatt, 1995). Además, Langer subraya la importancia de discusiones del texto literario, en las que se enfoca la comprensión del alumnado. El objetivo de esas discusiones es darle mayores posibilidades al alumnado de crear mundos imaginarios (Langer, 1995). A continuación, Rosenblatt explica que casi todos los autores han sido conscientes de su entorno cultural y único, y han tratado de explicarlo. Además, han intentado comunicar ideas, sentimientos de la vida y experiencias en sus palabras escritas. Dicho de otra manera, leer un libro es una oportunidad de llegar a conocer otras culturas y sociedades, a las que no tiene acceso o desconoce el alumno. Adicionalmente, los libros pueden revelar que hay otras maneras de vivir y pueden contribuir al conocimiento de otras sociedades, diferentes sistemas políticos, económicos y sociales, también comportamientos sociales y construcciones de otras familias. A través de acceder al material literario, se pueden abrir posibilidades infinitas para los alumnos (Rosenblatt, 1995).



2.1 *Críticas y dificultades de la teoría*

Lindell y Öhman mencionan que varios investigadores han cuestionado el individualismo en la teoría de Rosenblatt, en otras palabras, el pensamiento de que cada experiencia literaria de cada lector es totalmente única. A continuación, también mencionan que Rosenblatt no tiene interés en criticar la sociedad o la cultura, sino que el valor de la lectura está en el proceso de adaptación de la sociedad. Luego, Lindell y Öhman se refieren a los investigadores Dressman y Parker Webster que piensan que la falta de la crítica de cultura en la teoría ha hecho que profesores hayan ignorado perspectivas críticas de culturas en su enseñanza (Lindell & Öhman, 2019).

En cuanto a las dificultades de lectura, Lundahl subraya que hay muchos alumnos de la escuela primaria que tienen desafíos para entender el contexto, sacar conclusiones y adaptar los textos literarios a sus objetivos. Asimismo explica que hay un riesgo de que los alumnos solo respondan las preguntas de textos literarios para responder las preguntas del profesorado, sin ser creativos y curiosos. También puede ser que los alumnos no entiendan porque los textos literarios son demasiado difíciles y que no se le ha ayudado al alumnado de manera suficiente (Lundahl, 2019). Siguiendo, en el documento del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, se menciona que es posible que los alumnos no puedan relacionarse mucho con los aspectos de experiencias o que los estereotipos puedan distorsionar los conocimientos. Por eso es importante que los alumnos presten mucha atención al texto y a los detalles en el momento de leer para poder aprender más sobre condiciones sociales y culturales, es decir, seguir el método de la lectura cercana (Consejo de Europa, 2002).



3 **Análisis y discusión**

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos de la encuesta escrita y las discusiones grupales de los alumnos. Todas las citas mencionadas son traducidas del sueco al español por la investigadora. Los resultados se discutirán en relación con el Estado de la cuestión y el Marco teórico, con el objetivo de responder la pregunta de investigación.

3.1 Los aspectos en los que ponen en atención los alumnos

3.1.1 “Leyenda de la coca”¹

Hay varios aspectos en los que ponen atención los alumnos después de leer la leyenda. Una alumna en la discusión comentó lo siguiente: “Es degradante a mujeres que la mataron solo porque era guapa.” La cita indica que la alumna piensa que la leyenda es sexista. Expresa sus sentimientos ante la situación del personaje Coca y muestra con claridad que no le gusta la solución de matarla. Su reacción espontánea es, según Rosenblatt (1995), afectada por sus experiencias y el interés de la alumna, además, esto es necesario para poder ver cada obra como una experiencia. Puede ser que la alumna haya sido afectada personalmente porque tiene el mismo género, u otra alternativa, que está afectada por ideologías suecas que desean establecer una sociedad igualitaria entre hombres y mujeres. En otras palabras, vemos que la ideología, como explica McCormick (1994), afecta la lectura.

¹ *La leyenda de la coca* trata de la mujer india Coca de una extrema belleza que había causado envidia a todas las regiones del imperio de Kollasuyo. Para salvar el imperio, el Inca, con la ayuda de los sabios que observaron los astros y leyeron las entrañas, tomó la decisión de sacrificarla. Después de un tiempo, en cada lugar donde los restos de Coca habían sido enterrados, empezaron a crecer pequeñas plantas que le llamaron coca en homenaje a la joven mujer. (Ver el anexo 1.3)



Todos los cuatro grupos que participaron en la discusión grabada hablaron del valor de la coca en la sociedad boliviana. Se nota que tienen una idea preconcebida de la coca como algo negativo, probablemente afectada por la ideología y sociedad sueca. En esa situación vemos que los repertorios de los alumnos, como describe McCormick (1994), han determinado la opinión del tema de la leyenda. Un alumno interpretó la razón por matar a la mujer Coca así: “Los resultados de ver la mujer eran muy malos. Eso se puede relacionar con los síntomas de usar la coca.” Otra alumna comentó: “Antes envidiaron a la mujer, ahora a la planta. Todavía sienten envidia si no la reciben.” Según Lindell y Öhman (2019), a Rosenblatt no le interesa criticar otras sociedades y culturas, pero al expresar reacciones espontáneas en las que se nota los sentimientos honestos, los alumnos pueden llegar a discusiones profundas acerca del tema (Rosenblatt, 1995).

No obstante, al discutir el valor de la coca en la sociedad boliviana, algunos de los alumnos confunden la hoja de coca con la cocaína como droga. Por ejemplo, una alumna manifestó acerca de la legalización de la coca: “Pienso que es raro que protejan la cocaína, ya que es una droga peligrosa. No es saludable para nadie.” Se puede discutir si la hoja de coca es saludable o no, pero es obvio que la alumna se refiere a la droga. Según Lundahl (2019), malentendidos pueden ser un resultado de la lectura de textos demasiado difíciles o el hecho de que no se les haya ayudado a los alumnos de manera suficiente. En este caso, los alumnos han discutido sin la ayuda de la profesora porque se quería tener respuestas que no son afectadas o esperadas por un profesor (Rosenblatt, 1995). No obstante, tal vez los alumnos hubieran entendido mejor la diferencia entre la coca y la cocaína con la ayuda de la profesora.



3.1.2 “Cantar”²

La mayoría de los alumnos discutieron que siempre, como ser humano, se quiere algo que uno no tiene. Una alumna comentó lo que sigue: “Como seres humanos nunca estamos contentos. Siempre queremos tener algo más y cuando lo tenemos, queremos algo aún mejor.” Otra alumna expresó lo siguiente: “Se piensa que la cosa que se quiere tener le va a dar alegría y que uno va a estar contenta el momento de tenerlo, pero después sigue con otras cosas.” Las dos citas son ejemplos de que los alumnos se identificaron con los bolivianos por tener experiencias similares. También podemos ver que la identificación, que describe Rosenblatt (1995), funciona como compensación de fracasos y deficiencias de los alumnos. Además, los alumnos pueden reconocer que sueños, deseos y problemas es algo que se experimenta en todo el mundo (Leavell & Ramos-Machail, 2000).

3.1.3 “Leyenda del mallku ajjat khamakhe”³

Dos de las alumnas comentan que es el primer texto que han leído que muestra la perspectiva de los bolivianos. No obstante, una de las alumnas compara la leyenda con una película que ha visto: “Me llamó la atención porque nunca he leído un texto como ese, si no pensamos en la película *Pocahontas* de Disney.” Leer un texto literario puede resultar en el hecho de que surjan nuevas perspectivas en los alumnos, algo que se muestra en la cita de arriba. En este caso, las alumnas también son conscientes de la perspectiva que muestra la leyenda y aprenden cómo se podrían sentir los bolivianos. A continuación, las diferencias entre las diferentes características también pueden llegar a una identificación con los personajes de la obra (Rosenblatt, 1995).

² El poema *Cantar* trata de la falta y la carencia del mar boliviano. El poeta describe varios recursos naturales de Bolivia y vuelve a comentar que no tiene mar. (Ver el anexo 1.4)

³ La parte elegida de la *La leyenda del mallku ajjat khamakhe* es una oración al dios Wiracocha. El personaje que ora describe que se siente castigado por haber sido esclavizado y porque la gente blanca llegó para aniquilarlos con el rayo de sus armas, encadenarlos y desmantelar sus templos por el oro. (Ver el anexo 1.5)



Otro aspecto en el que pone atención uno de los cuatro grupos focales es que piensa que la leyenda tiene un tema racista y que no se debe olvidar lo que han experimentado los bolivianos. Como explica McCormick (1994), la ideología de los lectores afecta la lectura y la ideología del autor afecta su obra. Rosenblatt (1995) también afirma que casi todos autores han tratado de comunicar ideas, sentimientos y experiencias. Evitablemente, el autor de la leyenda ha logrado comunicar algo a los alumnos, ya que no quieren que se olvide la historia de los bolivianos.

3.2 *Resultados de la encuesta*

3.2.1 “Leyenda de la coca”

En la encuesta, varios de los alumnos mencionan el hecho de que la coca sea importante para la cultura e historia boliviana. Algunos responden que han entendido que hay una alternativa a la creación de la coca. Un alumno comenta que ha aprendido sobre la sociedad boliviana de aquel tiempo. Otro alumno menciona que ahora sabe más sobre la religión natural cuando ha leído sobre la observación de los astros y la lectura de las entrañas de las llamas. Todos los ejemplos mencionados de conocimientos que han nombrado los alumnos son verdades, pero también son fáciles de notar al leer la leyenda. Lundahl (2019) se refiere a alumnos de la escuela primaria, pero en este caso podemos ver que los alumnos de ELE del bachillerato también han tenido dificultades de entender los contextos, conclusiones y adaptar la leyenda a su objetivo. No obstante, la alternativa de la creación de la coca es parte de una leyenda y la religión natural demuestra las creencias y los rituales del país. En otras palabras, los alumnos han aprendido algo de las tradicionales culturales de Bolivia (Ford & Moore, 2004).

Sin embargo, además hay respuestas en las que ha habido malentendidos. Por ejemplo, tres de los alumnos han confundido la palabra coca con cocaína. No



se sabe si se refieren a la hoja de coca o a la droga cocaína, pero el comentario siguiente, escrito por una alumna, no es nada que se muestra en la leyenda: “La cocaína es legal en Bolivia.” El comentario siguiente de un alumno muestra otro ejemplo de un malentendido: “La coca se creó en el cuerpo de un humano por causa de una pendencia.” Para interpretar la segunda cita, el alumno podría creer que leyendas están basadas en hechos reales. Al otro lado, también puede ser que el alumno solo repita lo que pasa en la leyenda sin explicar que tal vez no fue la creación real de la coca. Esto se relaciona con lo que Jones (2004) subraya, es decir, que los textos ficticios no pueden enseñar detalles del mundo real sin dificultades. Su sugerencia de tener un profesor para guiar las discusiones de textos de ficción habría sido ventajosa en este caso, es decir, para explicar las similitudes y diferencias entre el texto literario y la vida real.

3.2.2 “Cantar”

Generalmente todos los alumnos comentan en la encuesta que han aprendido que Bolivia tiene muchos recursos naturales, pero ya no tiene acceso al mar. Eso, sin embargo, es lo obvio que se puede aprender acerca de la naturaleza solo leyendo el poema. Aquí de nuevo vemos las tendencias que comenta Lundahl (2019) sobre las dificultades de sacar conclusiones y adaptar el poema a su objetivo. Además, seis de los alumnos respondieron en la encuesta que la actividad de la clase era difícil. Un alumno especificó su respuesta con la explicación que los textos en general eran difíciles con muchas palabras nuevas. No obstante, algunos alumnos han interpretado el poema y aprendido que los bolivianos están tristes por ya no tener acceso al mar y que generalmente como ser humano se aspira a las cosas que no se tiene. Una alumna hace otro comentario al poema: “En el texto parece que no es un país de mucha pobreza. No dice nada de la economía, pero tienen muchas cosas, muchos recursos naturales.” La alumna indica que no está de acuerdo con el enfoque que tiene el poeta. El punto de vista que tiene la



alumna es que Bolivia es un país con una riqueza de recursos naturales, mientras que el poeta argumenta que Bolivia es un país de pobreza porque no tiene acceso al mar. Lo que hace la alumna para entender el contexto y darle significado al texto es crear un mundo imaginario, lo que describe Langer (1995), y así llegar a la conclusión que Bolivia es un país rico porque tiene recursos naturales. En otras palabras, ella trata de entender la sociedad y la situación económica de Bolivia, algo que Rosenblatt (1995) menciona como una revelación posible a través de la lectura de libros.

3.2.3 “Leyenda del mallku ajjat khamakhe”

La mayoría de los nuevos conocimientos que nombran los alumnos al discutir la leyenda también son, como de los otros textos literarios, fáciles de notar en el proceso de la lectura. El personaje de la leyenda ora a Wiracocha y una alumna cuenta que ha aprendido que tienen un dios que se llama Wiracocha, Puede ser que los alumnos pensaron que la leyenda era difícil de entender, ya que seis de los alumnos escribieron en la encuesta que era una clase difícil. Sin embargo, aunque los aspectos por los alumnos son fáciles de notar, la alumna ha aprendido el nombre de un dios, lo que cuenta algo sobre las creencias de Bolivia, que según Ford y Moore III (2004), forma parte de las tradiciones culturales de un país. Otra alumna comenta lo siguiente: “La leyenda muestra que tienen una historia distópica y oscura.” No obstante, no se sabe si la leyenda contribuyó a esa comprensión por parte de la alumna o si la alumna lo sabía desde antes.

Además, dos alumnos nombran detalles que dicen que vienen del texto literario, pero no están en la leyenda. El comentario de una alumna es: “Cuenta un poco de la historia, que los españoles llegaron a colonizarlos.”; y otro alumno comentó: “Por eso hablan español allí. Y portugués.” Los dos comentarios demuestran que los alumnos tenían conocimientos previos acerca de la colonización antes de leer la leyenda, u otra alternativa, que han sacado conclusiones al interpretar la leyenda con la ayuda del conocimiento



previo de que hablan español en Bolivia. No obstante, en la escala de Likert acerca de conocimientos previos de las condicionales culturales y sociales de Bolivia, trece de los alumnos eligieron la alternativa 1, la que significa que no tenían conocimientos previos de Bolivia y seis la alternativa 2, la que indica que tenían pocos conocimientos previos de Bolivia. En otras palabras, puede ser que algunos alumnos han tenido dificultades de calificar sus conocimientos previos.

Al contrario, también hay alumnos que nombran detalles que han aprendido al leer la leyenda. En la encuesta, una alumna escribe lo siguiente: “Podemos formarnos una idea de la historia boliviana y de sus perspectivas de la invasión española. Según el texto, los españoles eran muy malos, peores que yo creía antes.” La cita demuestra que la alumna ha recibido nuevos conocimientos, tal vez también una sensibilidad de la cultura boliviana, lo que nombra Leavell y Ramos-Machail (2000) cuando describen las consecuencias de estudiar una leyenda. Esa tendencia también se ve en otro alumno que saca esa conclusión: “Se nota que el racismo era un gran problema. Los indígenas fueron subestimados por los blancos y eso todavía afecta a los bolivianos hoy en día.” Adicionalmente, Rosenblatt (1995) afirma que la lectura es una oportunidad de llegar a conocer culturas y sociedades, a las que no tienen acceso o que desconocen los alumnos, también experimentar diferentes sentimientos. Los dos alumnos mencionados han mostrado que han surgido nuevas perspectivas en ellos cuando han leído y que han sacado conclusiones que tal vez no hubieran sido posibles sin leer la leyenda u otro texto literario similar.



3.3 Los textos literarios en relación con las experiencias de los alumnos

3.3.1 “Leyenda de coca”

Varios de los alumnos indican que hay diferencias entre valorar la cultura del país en Suecia y en Bolivia. Esto se muestra en la cita siguiente de una alumna: “Tienen leyes de la planta porque es valiosa para su cultura. Se ve que la cultura boliviana les importa a los bolivianos.” Luego en la misma discusión, otro alumno dijo lo siguiente: “No creo que Suecia sea un país donde se valora la cultura. Para los bolivianos la cultura es importante. Se siente que está en el centro y que la deben guardar.” Los alumnos hacen comparaciones entre sus experiencias y las tendencias que ven en la leyenda. Como subraya Langer (1995), podemos ver que la discusión es importante para que el alumno entienda mejor y cree mundos imaginarios. En este caso, ambos alumnos adivinan que la cultura boliviana es más importante para su país a través de discutir las diferencias entre los dos países. Además, comparar fenómenos culturales de otros contextos con las propias experiencias, también es algo central en el plan de estudios de lenguas modernas (Skolverket, 2021).

Para continuar, en todos los grupos focales los alumnos hacen asociaciones entre la coca y algo que se ve como valioso en Suecia. Los ejemplos que se mencionan son el hierro, la mora de los pantanos, las hepáticas, los rebozuelos y los hongos en general. Al discutir el valor de la coca en la sociedad boliviana, nombran que en Suecia también hay plantas protegidas por la ley. Un alumno nombra el acceso público a la tierra, pero también explica: “No se puede sacar las plantas sin fin.” El mismo alumno también menciona: “Tenemos varias reservas naturales”. En cuanto a los rebozuelos, una alumna comenta: “Es totalmente loco. Todos quieren rebozuelos y su propio lugar.” Al hacer las asociaciones a las cosas que ya conocen, los alumnos muestran que entienden su cultura, lo que en su turno puede llevar a



una comprensión de otra cultura, como pone en atención Rosenblatt (1995). Como se ha mencionado antes, hacer comparaciones entre los conocimientos previos sobre formas de vivir en Suecia y los fenómenos que hay en la leyenda, es una parte central del plan de estudios de lenguas modernas (Skolverket, 2021).

Dos de los grupos discutieron las creencias de los bolivianos que notaron en la leyenda. Una alumna sacó una conclusión con ayuda de sus conocimientos previos: “Observaron los astros. Entonces no son cristianos.” Otros alumnos hicieron asociaciones con Ásatrú: “Es como la fe que se tenía en los países nórdicos, la fe en Odín. Así, pero con otra mitología.” Un alumno además nombró los vikingos cuando habló de la fe y las leyendas en general: “Los vikingos tenían Ásatrú. Incluso tenían historias raras como esta, en las que también sacrificaron.” Ambos ejemplos demuestran que los alumnos utilizan sus experiencias y conocimientos previos para entender mejor la fe de la leyenda. Según Rosenblatt (1995), incluso es necesaria la asociación con las propias experiencias para poder interpretar un texto literario. Además, según el plan de estudios de lenguas modernas, alumnos del paso cuatro de ELE deben aprender sobre las condiciones de vida y las tradiciones de los países donde se usa la lengua (Skolverket, 2021).

3.3.2 “Cantar”

Todos los grupos focales hicieron asociaciones a la carencia del mar boliviano y nombraron situaciones en Suecia en las que se puede sentir los mismos sentimientos como el poeta. Una alumna tomó ese ejemplo: “Muchas veces pasa cuando uno piensa en las apariencias de los demás, por ejemplo: ‘tu cabello es tan bonito’. Uno no está contenta con lo que tiene.” Se puede suponer que habla de las propias experiencias o que ha visto esas tendencias. Probablemente, la alumna busque algo que le pueda ofrecer el poema, por ejemplo, entendimiento de que es una tendencia del espíritu humano, como describe Rosenblatt (1995) que se hace en la transacción. Más



tarde, la misma alumna añadió: “Tenemos una vida muy buena en Suecia, pero siempre se puede encontrar algo que no se tiene. Probablemente todos sean así.” En ese ejemplo, la alumna pone un ejemplo de sus experiencias culturales personales, lo que se nombra en el estudio de Maijala (2020) como importante en la enseñanza significativa de una nueva lengua y cultura. La alumna comenta que hay similitudes entre los bolivianos y los que viven en Suecia, que todos los seres humanos buscan lo que no tienen. Aún más alumnos nombraron varias situaciones en las que aspiran a lo que no tienen. Otro ejemplo viene de una alumna: “Las personas que viven más cerca del ecuador terrestre tal vez deseen nuestra naturaleza: nieve durante el invierno, por ejemplo.” A través de la cita se puede sacar la conclusión que la alumna entiende que tener deseos es algo universal (Leavell & Ramos-Machail, 2000). Otro alumno hizo una asociación con religión y explicó: “Se puede tener todo lo que se desee, pero si uno no lo tiene, como por ejemplo en el cristianismo, una fe en Jesús y Dios, nunca se va a estar satisfecho con lo que tiene.” Puede ser que la pérdida del mar boliviano en sí no sea relevante para los alumnos de ELE en Suecia, pero que pueden relacionarse con las emociones que expresa el poeta, la reacción al leer el poema está relacionada con las experiencias de los alumnos, en otras palabras, positiva y firme (Rosenblatt, 1995). Para resumir, como tenemos muchos ejemplos de asociaciones con las experiencias de los alumnos, podemos llegar a la conclusión que los textos literarios de Bolivia sí han contribuido a una comprensión de que se puede pensar de manera igual en Bolivia y en Suecia.

3.3.3 “Leyenda del mallku ajjat khamakhe”

En las discusiones de todos los grupos focales se hicieron asociaciones históricas con la leyenda; unos con el pueblo de sami: “No se trató de exterminar a los samis? ¿O al menos matarlos antes?”; y otros con el Holocausto: “Durante el Holocausto se pensó que los judíos eran inhumanos. Pero, no creo que fuera así en este caso. Tal vez solo pensaron que eran de



una clase más alta en la jerarquía.” Las citas de arriba muestran que los dos alumnos tocan el tema de los valores, que, según Ford y Moore III (2004) es parte de las tradiciones culturales. En este caso los alumnos no expresan sus sentimientos ante la situación que presenta la leyenda, pero como discuten en tiempo pasado, se cree que comparan los valores históricos de Suecia y del Holocausto con los de la historia boliviana. Otro ejemplo de interpretar los valores de la leyenda es que una alumna comparó la altanería con algo que había leído en otro texto literario: “Robinson Crusoe también se consideraba como un ser humano de una clase más alta.” Varios de los alumnos también nombraron situaciones parecidas a la leyenda, que son actuales hoy en día. Por ejemplo: “Pienso en la tortura en Afganistán e Iraq.” Un alumno pensó en la esclavización y afirmó: “Se puede decir que somos esclavos, como cuando pagamos impuestos. No digo que no debemos pagar impuestos, porque tenemos la asistencia médica y la educación gratis. Está muy bien que paguemos impuestos. Pero, pertenecemos al estado.” Las asociaciones y los sentimientos personales son ejemplos de la experiencia literaria, la que describe Rosenblatt (1995) y que considera que es específica para cada lectura. En cuanto a la historia y la cultura, y las diferencias entre Suecia y Bolivia, una alumna expresó: “La cultura es importante para ellos. Nosotros pensamos más o menos ‘Los reyes han muerto’, pero para ellos es diferente. Sus habitantes se convirtieron en esclavos.” En la cita la alumna expone sus sentimientos ante la historia boliviana y así se muestra que hay una relación de influencia entre el lector y el texto literario, en la que las dos partes influyen la una en la otra (Rosenblatt, 1995).

Conclusiones

El objetivo de este estudio de caso ha sido investigar de qué manera la lectura de textos literarios de Bolivia podría contribuir a la comprensión de



las condiciones culturales y sociales de Bolivia en alumnos que estudian ELE en Suecia. La hipótesis ha sido que los alumnos tienen poco conocimiento de Bolivia, y que la lectura de textos literarios de Bolivia y las discusiones grupales sobre ellos en el aula de ELE pueden contribuir a un entendimiento básico de las condiciones culturales y sociales de Bolivia. El resultado del estudio es que los alumnos pudieron hacer asociaciones con los tres textos literarios, sin embargo, lo hicieron en mayor grado en la discusión oral que en la encuesta escrita. Los aspectos en los que ponen en atención los alumnos después de haber leído los textos están relacionados con sus experiencias, ideologías o conocimientos de la cultura sueca. Además, se puede ver que, debido a las asociaciones que hacen en las discusiones sobre los textos literarios, contribuyen a una mayor comprensión de las condiciones sociales y culturales de Bolivia por parte de los alumnos. Finalmente, varios alumnos salieron del aula de ELE con nuevos conocimientos de Bolivia. No obstante, algunos malentendidos surgieron, por causa de la falta de la ayuda del profesor. Para concluir, como los alumnos de ELE en Suecia tenían pocos conocimientos previos de las condiciones culturales y sociales de Bolivia antes de la clase, ya que todos los alumnos contestaron que sabían un poco más sobre Bolivia después de la clase, la hipótesis se ha confirmado.

Debido a los resultados de este estudio de caso se puede ver que los textos literarios son una plataforma para nuevas ideas, donde los alumnos hacen comparaciones con sus propias experiencias. Además, notamos que las discusiones grupales tienen una gran importancia para que los alumnos surjan nuevos conocimientos de textos literarios. Para estudios futuros sería interesante investigar aún más sobre textos literarios de otro país en el aula de una lengua extranjera, si, por ejemplo, textos fácticos o libros auténticos podrían aumentar la comprensión de las condiciones culturales y sociales de un país determinado por parte de los alumnos.



Lista de referencias

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

Ese libro se ha utilizado como base del método del estudio. Ha sido importante para poder explicar el carácter de un estudio cualitativo, además para aclarar la fiabilidad y validez del estudio.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El estándar internacional que define la competencia lingüística, MCER, se ha utilizado para demostrar que el conocimiento sociocultural es central en la enseñanza de una lengua. También se ha sacado información para fortalecer la importancia de poner atención el momento de aprender sobre condiciones culturales y sociales.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Gallardo Alvarez, N. A. (2009). La minificción en ELE – Aplicación didáctico-literaria y su recepción por parte de los alumnos (nivel avanzado). Institutionen för språk och litteratur. Göteborgs universitet.

Jones, T. (2019). Will students gain knowledge of the world by reading fiction? *Theory and Research in Education*, páginas 3-18.

Como el tema del estudio trata de la comprensión de condiciones culturales y sociales a través de la lectura de textos literarios, se ha sacado información del artículo que levanta las dificultades de aprender sobre el mundo de esa manera. Se las ha tenido en cuenta el momento de analizar los resultados.

Langer, J. A. (1995). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. New York: Teachers Collage Press.



- Leavell, J. A., & Ramos-Machail, N. (noviembre de 2000). Leyendas (legends): Connecting reading cross-culturally. *The reading teacher*, páginas 256-259.
- Lindell, I., & Öhman, A. (2019). *För berättelsens skull - modeller för litteraturundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundahl, B. (2019). *Engelsk språkdidaktik: texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Maijala, M. (2020). Culture teaching methods in foreign language education: pre-service teachers' reported beliefs and preactices. *Innovating in Language Learning and Teaching*, páginas 133-149.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading & the Teaching of English*. Manchester: Manchester Univ Pr.
- Ministerio de educación y cultura. (1990). *El saber de un pueblo*. La Paz: Biblioteca pedagógica.
- Nationalencyklopedin*. (s.f.). Bolivia.
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/bolivia> [Obtenido: 2021-12-13]
- Paran, A. (2008). The role of the literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*. Cambridge: Cambridge Journals, páginas 465-496.
- Paredes-Candia, A. (1998). *Leyendas de Bolivia*. La Paz: Librería - Editorial Popular.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. [La literatura como exploración]. New York: The Modern Language Association of America.



La investigadora Louise Michelle Rosenblatt presenta la teoría de la respuesta del lector en ese libro, la que se tiene como marco teórico en este estudio. En los Estados Unidos se lo ha designado a una de las obras pedagógicas más importantes del siglo pasado.

Sánchez Vera, J. J. (2013). El uso del texto literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en el bachillerato sueco - Un estudio en torno al desarrollo de la comprensión lectora a partir del uso de textos literarios en el paso 4 (B1) (nivel G3). Institutionen för språk, litteratur och interkultur. Karlstads universitet.

Skolverket. (1 de julio de 2021). *Skolutveckling*. Obtenido de Skolverket: https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e114e/1615884383182/%C3%84mnesplan_moderna%20spr%C3%A5k.pdf [Consultado: 2021-10-03]

Se ha utilizado el plan de estudios nacional para fortalecer la importancia del tema del estudio. Además, para demostrar que la enseñanza de las condiciones culturales y sociales donde se utiliza la lengua meta debe ser central en el aula de una lengua extranjera en Suecia.

Thorander, B. (2019). La representación de Hispanoamérica en “La siesta del martes” – Un estudio crítico literario de un texto factible para las clases de español como lengua extranjera (nivel G3). Institutionen för språk och litteratur. Göteborgs universitet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Recurso electrónico]*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf [Consultado: 2021-10-02]



Y. Ford, D., & L. Moore III, J. (Otoño de 2004). Creating culturally responsive gifted education classrooms, understanding "culture" is the first step. *Gifted child today*, páginas 34-39.



1 Anexos

1.1 Discusión oral

Text 1 (legenden om Coca):

1. Vad fastnade du för i legenden?
2. I Bolivia finns det en lag som skyddar växten Coca på grund av dess värde i den bolivianska kulturen. Finns det något i Sverige som kan ses som väldigt värdefullt?
3. Vad gör du/Sverige för att skydda detta?
4. Vad säger texten om den bolivianska kulturen och samhället i Bolivia?

Text 2 (dikten om havet):

1. Vad fastnade du för i dikten?
2. Författaren beskriver att Bolivia har mycket, men inget hav. Vad kan du koppla detta till i ditt liv eller i Sverige?
3. Tror du att alla människor längtar efter något man inte har? Varför i så fall?
4. Vad säger texten om den bolivianska kulturen och samhället i Bolivia?

Text 3 (legenden med bönen om att mannen känner sig bestraffad):

1. Vad fastnade du för i legenden?



2. Personen som ber till Wiracocha ser det som en bestraffning att hans folk har varit slavar och att vita människor från andra länder kommer till hans land för att utplåna dem med vapen, kedja dem och montera ner deras tempel. Hur tror du människorna från de andra länderna ser på detta?
3. Kan du koppla hans bön till något du har varit med om eller sett i Sverige?
4. Vad säger texten om den bolivianska kulturen och samhället i Bolivia?



1.2 Encuesta

Om dig:

1. Nationalitet
2. Ålder
3. Kön

Om lektionen:

1. Uppskatta på skalan nedanför hur mycket du visste om Bolivias kultur och samhälle innan lektionen.
1 (Ingenting) – 2 – 3 – 4 (Väldigt mycket)
2. Hur upplevde du lektionen? Du kan kryssa i flera svar och skriva ett eget svar på sista alternativet.
 - Tråkig
 - Svår
 - Ointressant
 - Rolig
 - Lärorik
 - Intressant
 - Annat...
3. Vad lärde du dig av text 1? Nämn tre lärdomar. (Legenden om Coca)

Lång svarstext...
4. Vad lärde du dig av text 2? Nämn tre lärdomar. (Dikten om havet)

Lång svarstext...
5. Vad lärde du dig av text 3? Nämn tre lärdomar. (Legenden med bönen om att mannen känner sig bestraffad)

Lång svarstext...



6. Uppskatta på skalan nedanför hur mycket du vet om Bolivias kultur och samhälle nu efter lektionen.

1 (Ingenting) – 2 – 3 – 4 (Väldigt mycket)



1.3 Texto literario 1

Un resumen de *Leyenda de la coca*

Versión reescrita por N. Brachet, sobre la base del libro *Leyendas de Bolivia* de Antonio Paredes-Candia

Coca era una joven india con una extrema **belleza**¹, que causaba **envidiada**² a todas las regiones del imperio de Kollasuyo. Todos los hombres se **derretían**³ delante del encanto de la joven mujer, y Coca se **complacía**⁴ a este juego de **seducción**⁵ **devastador**⁶. Si unos no podían **evitar**⁷ de soñar con Coca, los otros desarrollaban **celos**⁸ y rivalidad, lo cual ponía seriamente en peligro la **cohesión**⁹ y estabilidad del país.

El Inca estaba **consciente**¹⁰ del problema que representaba Coca, y decidió **consultar**¹¹ al consejo de **sabios**¹². Estos se **retiraron**¹³ para observar a los **astros**¹⁴ y leer en las **entrañas**¹⁵ de la llama y concluyeron que la **salvación**¹⁶ del imperio pasaba por el **sacrificio**¹⁷ de Coca. El Inca, **contra**¹⁸ su voluntad, **ordenó**¹⁹ entonces la muerte de la joven mujer y que los restos sean **enterrados**²⁰ en los jardines de sus **pretendientes**²¹.

El tiempo pasa, y en cada lugar donde los restos de Coca habían sido enterrados empiezan a crecer pequeños **arbustos**²² con **hojas**²³ verdes ovaladas y lisas que le llamaron coca en **homenaje**²⁴ a la joven mujer.

Ordlista

1. Belleza = Skönhet
2. Envidiada = Avundsjuka
3. Derretían = De smälte
4. Complacía = Tillfredsställa
5. Seducción = Förförelse
6. Devastador = Förödande
7. Evitar = Undvika
8. Celos = Svartsjuka
9. Cohesión = Sammanhållningskraft
10. Consciente = Medveten
11. Consultar = Rådfråga
12. Sabios = Visa, kloka
13. Retiraron = Återkalla
14. Astros = Stjärnor
15. Entrañas = Inälvor
16. Salvación = Räddning
17. Sacrificio = Offer
18. Contra = Mot
19. Ordenó = Han befallde
20. Enterrados = Begravda
21. Pretendientes = Beundrare
22. Arbustos = Buskar
23. Hojas = Blad
24. Homenaje = Hyllning



1.4 Texto literario 2

Poema

Oscar Cerruto

Mi **patria**¹ tiene montañas,
no mar.

Olas de **trigo**² y **trigales**³,
no mar.

Espuma⁴ azul los **pinares**⁵,
no mar.

Cielos de **esmalte**⁶ **fundido**⁷,
no mar.

Y el coro **ronco**⁸ del viento
sin mar.

Ordlista

1. Patria = Fosterland
2. Trigo = Vete
3. Trigales = Sädesfält
4. Espuma = Skum
5. Pinares = Tallskog
6. Esmalte = Emalj
7. Fundido = Smält
8. Ronco = Hes



1.5 Texto literario 3

Leyenda

Parte de *Leyenda del Mallku ajjat khamakhe*

“¡Oh! **Venerado**¹ Wiracocha – preguntó dolorido: -¿Qué males habremos **cometido**² para recibir **castigo**³ tan **implacable**⁴? Antes, **huestes**⁵ del **incario**⁶ quisieron **esclavizarnos**⁷ y hoy gentes blancas, venidas de **lejanos**⁸ países, nos **aniquilan**⁹ con el **rayo**¹⁰ de sus armas, nos **encadenan**¹¹ y **desmantelan**¹² nuestros templos por su **codicia**¹³ de oro. ¡Oh! Venerado Wiracocha, **compadécete**¹⁴ de tu pueblo que **gime**¹⁵ bajo el **látigo**¹⁶ del extranjero.”

Ordlista

1. Venerado = Beundransvärd
2. Cometido = Begått, gjort
3. Castigo = Bestraffning
4. Implacable = Skoningslös
5. Huestes = arméer
6. Incario = Inkatiden
7. Esclavizarnos = Göra oss till slavar
8. Lejanos = Långt bort
9. Aniquilan = Förinta
10. Rayo = Blixt
11. Encadenan = De kedjar
12. Desmantelan = Avmontera
13. Codicia = Girighet
14. Compadécete = Tyck synd om
15. Gime = Kvider
16. Látigo = Piska