



**BENEMÉRITA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y
LITERATURA HISPÁNICA

**Secuencia didáctica para la enseñanza de
español de México como segunda lengua
utilizando textos literarios**

Tesis para obtener el título de licenciado en
Lingüística y Literatura Hispánica

Presenta

LILIANA MARCOS LOZANO

Matrícula: 200703498

Director:

Dr. OSBALDO G. QUIROZ ROMERO

Índice	
Introducción	4
Planteamiento.....	7
Hipótesis	8
Objetivos.....	9
Justificación	10
CAPÍTULO I	12
LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	12
I.1 La enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua.....	12
I.2 La enseñanza y el aprendizaje del español en América.....	17
I.3 ¿Por qué enseñar español de México como segunda lengua?	20
CAPÍTULO II	27
DEFINICIONES, BASES CONCEPTUALES Y ELEMENTOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	27
II.1 Definiciones y Bases conceptuales.....	27
II.2 Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) ¿Por qué utilizarlo? Una lectura crítica.	55
II.3 Elementos de la secuencia didáctica.....	59
II.3.1 Lectura en voz alta	60
II.3.2 Lectura de imágenes	69
II.3.3 ¿Cómo conectar imagen y texto?.....	74
II.3.4 Identificación de personajes o de las voces presentes (quién habla, de dónde es quién habla, cómo lo imaginas)	76
II.3.5 Contextualización por el maestro	81
II.3.6 Agreguemos una nota gramatical	87
II.3.7 Inferencia de la problemática por parte del estudiante	94
II.3.8 Reflexión escrita por el estudiante.....	98
CAPÍTULO III	104
REFLEXIONES FINALES	104
III.1 Las planeaciones y reformulación de los métodos.....	104
III.2 Valoración de la segunda lengua.....	105
III.3 Privilegiar las actividades colectivas que generen conciencia social.....	109

III.4 Ir en contra del supremacismo lingüístico	110
III.5 Trabajar contra los prejuicios lingüísticos	111
III.6 La enseñanza del español para extranjeros: una alternativa en el mundo laboral para los egresados del COLLHI y una posibilidad de desarrollo para el pensamiento intercultural	112
CONCLUSIONES	114
ANEXOS	119
BIBLIOGRAFÍA	121

Introducción

La presente secuencia didáctica, atiende al auge e importancia que tiene la enseñanza del español, como segunda lengua en el panorama mundial actual.

El español, con 414 millones de hablantes nativos, más hablado como lengua materna después del chino mandarín, exige una revaloración por parte de los estudiosos de la misma y los medios de enseñanza, que siguen promoviendo, en algunos casos, al español como la herencia más pura de España, apegada a las normas de una Academia, misma que lejos de representar a la comunidad hispanohablante, la ha categorizado negativamente. Algunas voces americanas marcadas como regionalismos o barbarismos, corresponden hoy a la constitución de nuestra realidad lingüística como hispanohablantes americanos. He ahí la importancia de construir acercamientos que den cuenta de ello y muestren el panorama lingüístico de lo que podríamos llamar lengua española.

Por otro lado, los problemas educativos y fenómenos lingüísticos en una cultura, no pueden estar desligados de un sistema dominante, mismo que fue construido desde el eurocentrismo, e inserción del pensamiento occidental en América durante la época colonial. Los factores económicos, políticos y sociales están íntimamente ligados a la lengua y su uso, a las políticas educativas, que alejan al hablante de la reflexión crítica en relación a su lengua, por lo tanto en la enseñanza del español como segunda lengua, tampoco se le ha dado la importancia que requiere a un tema tan complejo, que exige una nueva postura y diversas reformulaciones desde la pedagogía latinoamericana.

El trabajo del docente comprometido, junto al estudio integral de una lengua, puede construir puentes importantes para la relación humana, que sigue representando una esperanza para la liberación de los pueblos y la construcción de un mundo distinto.

A partir de mi experiencia como docente de segunda lengua (L2), observo que la respuesta de los estudiantes, que adquieren el español como segunda lengua ayudados de textos literarios, genera un aprendizaje que toca diversas áreas del desarrollo lingüístico a la par que los acerca a un contexto y una problemática social.

En la medida de que no se han creado muchos métodos de aprendizaje de español como segunda lengua, que den cuenta del español que se habla en México y el resto de Latinoamérica, aún se siguen generalizado algunos usos léxicos, gramaticales y fonéticos en la mayor parte del material existente para la enseñanza de español para extranjeros, siendo el español de España uno de los referentes principales para la enseñanza y aprendizaje de L2.

El presente trabajo busca la inmersión, a través del aprendizaje del español como segunda lengua, focalizando los niveles de la lengua de tal manera que se toqué el aspecto sintáctico, morfológico, fonético, semántico y léxico, así como el aspecto pragmático que permite al estudiante participar activamente de la comunicación en su realidad lingüística inmediata. En especial en función del uso mexicano de la lengua.

Es importante mencionar, lo que de por sí la literatura genera como obra de arte para el mundo, pues el arte como elemento en la enseñanza, me parece una posibilidad para reformular los métodos clásicos, con miras a la hibridación de las técnicas, que generará nuevas posibilidades de aproximación al aprendizaje significativo, con el objetivo de una visión más crítica, reflexiva y emotiva, esto con la intención de lograr un pensamiento integral y no sólo una versión funcional del aprendizaje.

El presente trabajo de tesis está capitulado en tres partes, la primera parte que corresponde al capítulo uno, en donde se aborda el tema de la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, aquí se tratará más específicamente la enseñanza y aprendizaje en América y finalmente ¿por qué enseñar español de México como segunda lengua?; en el capítulo dos se incluirán definiciones, bases conceptuales y elementos de la secuencia didáctica, en el primer subtema se tratarán definiciones y bases conceptuales, en el segundo subtema se habla sobre el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas, ¿por qué utilizarlo?, y una lectura crítica al respecto. Finalmente, en el último apartado se describen y desarrollan los elementos que componen a la secuencia didáctica: lectura en voz alta, lectura de imágenes, ¿cómo conectar imagen y texto?, identificación de personajes o de las voces presentes (quién habla, de dónde es quién habla, cómo lo imaginas), contextualización por el maestro, agreguemos una nota gramatical, inferencia de la problemática por parte del estudiante y reflexión escrita por el estudiante. En el capítulo tres, al que hemos denominado reflexiones finales, se tocan seis puntos esenciales en relación al desarrollo de la secuencia didáctica, el primero atiende a la planeación y reformulación de los métodos, el segundo a la valoración de una segunda lengua, seguido por el apartado sobre privilegiar las actividades colectivas que generen conciencia social, ir en contra del supremacismo lingüístico y trabajar contra los prejuicios lingüísticos. El último subtema del capítulo tres corresponde a la enseñanza del español para extranjeros: una alternativa en el mundo laboral para los egresados del COLLHI y una posibilidad de desarrollo para el pensamiento intercultural, seguido por la conclusiones y una página final de anexos donde se hace una propuesta de algunos textos literarios que pueden ser llevados a la clase de español para extranjeros, según la denominación del Marco Común de

Referencia para las lenguas extranjeras, en concordancia con una secuencia didáctica como la propuesta en el presente trabajo.

Planteamiento

En el panorama actual del aprendizaje de lenguas extranjeras, se han desarrollado diversos métodos con enfoques diversos, privilegiando la actividad comunicativa funcional, mismos que ha desvinculado al estudiante del objetivo primario de estudiar a una lengua de manera intrínseca con la cultura que la rodea.

En el ámbito de enseñanza de idiomas y particularmente en el de la enseñanza del español como segunda lengua, se han creado métodos que suelen atender principalmente la función comunicativa, o en algunos otros casos se sigue enseñando a la lengua meta como un complejo de reglas gramaticales, y las secuencias didácticas con las que se trabaja en los nuevos libros de español como segunda lengua, no atienden en su mayoría, al desarrollo de diversas áreas de la lengua y de pensamiento en un todo integral, siendo éstas realizadas con fines específicamente gramaticales o comunicaciones. Este asunto incurre en la problemática de un estudio aislado de la lengua o en la poca valoración que se tiene de la misma, mostrándola una vez más dentro de una concepción instrumental.

Se puede percibir que diversos métodos de estudio de español para extranjeros, prefieren utilizar textos más cercanos a la vida cotidiana del estudiante, justamente por la dificultad que algunos otros textos, como los literarios, pueden representar para un programa diseñado para ser rápido y eficiente, un tratamiento más profundo y específico ciertamente representa un elemento complejo, pero al mismo tiempo genera diversas

posibilidades del desarrollo del pensamiento y ejercicio de la sensibilidad y apreciación de otros sujetos, aproximando al estudiante a diferentes problemáticas así como también a la expresión viva y artística del mundo hispanohablante.

El presente trabajo propone la posibilidad de hibridación e interdisciplinariedad, generando una secuencia centrada en textos literarios producidos en México y Latinoamérica, así como una lectura alternativa de la gramática, pronunciación, sintaxis y léxico, en un contexto latinoamericano, añadiendo al final una reflexión del estudiante donde se asume la pertinencia de la segunda lengua en un contexto político, cultural y social, así como se enfatiza la importancia horizontal del desarrollo de destrezas, pensamiento crítico y práctica de la comunicación, todo esto en una realidad social, la cual debe ser un eje en una clase de español como segunda lengua, de manera que la inmersión no sólo sea lingüística o en el ámbito funcional laboral de la comunicación.

Ante este panorama que presenta la problemática ya descrita surge la pregunta, ¿Cuál es la importancia de crear una secuencia didáctica basada en textos literarios en la enseñanza de español como segunda lengua?

Hipótesis

El uso de una secuencia didáctica que emplea textos literarios como base de trabajo, permite acercarse al aprendizaje de la lengua meta, el español de México, de una manera distinta a como se hace en la mayoría de los métodos de enseñanza de español para extranjeros, al tiempo que estudia los niveles de la lengua y se inserta en un

contexto social como marco de referencia cultural, de esta forma el alumno se aproxima a la lengua de manera integral.

Una secuencia didáctica que refleja los usos de una lengua, como el español que se habla México, deben formularse como medida de valoración de la identidad del español de Hispanoamérica, y acercamiento al mundo latinoamericano que reconoce sus diferencias significativas con el europeo y exige reformular paradigmas que no funcionan para el grueso de la población hispana que habita el continente americano.

Objetivos

Aproximar al estudiante de español al conocimiento del español de México en todas sus dimensiones lingüísticas y culturales, así como a la relación entre este y la expresión literaria.

Contextualizar los usos de la lengua, en relación a un texto literario que arroje una reflexión lingüística y finalmente social, conjuntas en la búsqueda del aprendizaje significativo.

Acercar al estudiante de forma integral a la lengua y a la cultura latinoamericana, específicamente a la mexicana, fomentando la literatura, la difusión de la literatura mexicana y el trabajo y estímulo creativo bajo una perspectiva crítica de la situación actual del mundo hispanohablante en América Latina.

Dar cuenta de la identidad de la lengua que se habla en México, creando ejercicios que empaten con una realidad lingüística distinta, como es el caso de la mexicana, de tal manera se revaloriza el estudio y las particularidades de la misma.

Tomando en cuenta que la valoración de una lengua también construye su conocimiento, contextualización, empatía y acercamiento a la realidad social.

Promover y crear nuevas aproximaciones, que finalmente pueda llevarse a la práctica en el aula de español mexicano como segunda lengua.

Justificación

La clase que refleja los usos de una lengua, como el español que se habla México, deben formularse como medida de valoración de la identidad del español de Hispanoamérica, y como acercamiento al mundo latinoamericano, que reconoce sus diferencias significativas con el europeo, y exige reformular paradigmas que no funcionan para el grueso de la población hispana que habita el continente americano.

Resalto la importancia de que los docentes latinoamericanos, creen sus propias herramientas para construir un nuevo panorama de aprendizaje, y valoración de su lengua, elemento constructor de identidad, mismo que desde la crítica y la ética puede representar un parteaguas para la evolución de las disciplinas en el continente, el cual desde la colonia ha tenido que adoptar las medidas y conceptos occidentales, que reflejan, en muchos de los casos, una realidad distinta a la nuestra.

El estudio a través de textos literarios, que reflejen la realidad inmediata del alumno, en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua, crea ya una concordancia que le permite construir una cercanía y confianza, con la lengua con la que se encuentran en contacto.

Que la expresión literaria no sea utilizada como medio, si no como elemento de apreciación artística y cultural, genera vínculos especiales entre el alumno y la lengua meta, ejercita su sensibilidad estética a la par que lo enfrenta con elementos vivos del lenguaje y los actores de la cultura mexicana.

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

I.1 La enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua

La enseñanza de las lenguas surge precisamente, con una intensión expansionista de algunos centros hegemónicos de poder, en estos casos los imperios europeos que buscaron durante varios siglos expandir su poderío económico y político, en ese tenor se perpetua una colonia en América y África, para lo que la comunicación y la instauración de modelos de organización política y social suponían la imposición lingüística, como símbolo de una sobre posición total y aplastamiento de la cultura y la historia de los pueblos originarios que ya tenían una historia de desarrollo anterior.

Este proceso se vuelve más complejo de lo que pareciera, para la perspectiva ambiciosa de los conquistadores europeos y comienza sin formalizarse en las colonias, a ser una necesidad casi aplastante, sin embargo no surge de inmediato ni logra completarse jamás. A lo largo de la historia de los pueblos latinoamericanos, pese al genocidio cultural que vivieron las comunidades indígenas, muchas de las lenguas siguen vivas y en vitalidad lingüística, algunas teniendo estudios actuales y un gran número de hablantes, también han surgido variantes que ahora son parte de lo que llamamos lengua española, a pesar de los innumerables intentos de la academia de regular y mantener la pureza de una lengua que han establecido como unificada a lo largo de los años.

Evidentemente toda esta construcción nacionalista del español, surge a la par del esplendor de la monarquía española, que debe su emergencia al saqueo de las colonias en América. En ese contexto el orgullo por la españolía y la idea de supremacismo

lingüístico y económico, instaura la idea del español que se expandió, con la que se evangelizó y superpuso la cultura en nuestro continente.

Ya en 1520 como primeras ediciones aparecen los llamados *Vocabularios*, que fueron básicamente manuales que ayudaban a realizar actividades, entre zonas de comercio cercanas con lenguas distintas, esto comienza principalmente con Francia e Inglaterra, pero pronto España logra incorporar algunos diálogos que de manera funcional facilitaban el comercio.

El objetivo se especifica en el prólogo de las primeras ediciones:

‘Quien aprenda con este libro podrá dedicarse a mercader de una nación a otra y aprenderá el nombre de muchos artículos para comprar o vender y hacerse rico’ (Lambley, K., 1920, p.43).

De esta manera surge el manual, como ahora lo seguimos llamando, para aprender algunas frases funcionales en español, lo cual para nuestros días podría seguir teniendo alguna vigencia.

Los libros de diálogos suplen, de esta manera, lo que no facilita la enseñanza escolar, especialmente fundamentada en la gramática; pero además sirven de base para establecer una corriente metodológica basada en textos reales, extraídos del uso diario, representativos de la comunicación cotidiana. Textos que nacen de la necesidad de quienes precisan aprender lenguas extranjeras para sus actividades comerciales, políticas, viajeras o de simple relación humana. (Pérez, 1992, p.28).

Tiempo después de ser utilizados por mercaderes y algunas personas con intereses de viajes y conquistas, comenzó a gestarse más material que ahora resultaba

con otras tendencias, pues algunas personas que habían aprendido por intereses comerciales con alguno de esos vocabularios, continuaban estudiando o generando nuevos materiales para su uso, que prácticamente tenían los números, formas básicas de comunicación e intercambio y algunas oraciones religiosas obligadas.

Poco a poco se fueron definiendo dos corrientes, que hasta nuestros días se reconocen en el campo de la enseñanza de las lenguas, la gramática y la conversacional. La gramática es la que sigue las reglas y las normas, que no siempre pueden funcionar para la realización en la comunicación y la vida cotidiana o el comercio, mientras que la conversacional da estrategias y acercamientos al aspecto funcional y comunicacional de la lengua, mismo que ha protagonizado en la metodología de la enseñanza de las lenguas, porque como es de esperarse en el desarrollo de la humanidad del sistema capitalista, era mucho más importante instaurar un sistema funcional para el comercio, que fundar una verdadera enseñanza de las lenguas que valorara su importancia en el desarrollo de las sociedades y la cultura, es por ello que ahora la mayor parte de los centros de idiomas son aliados al perfil empresarial, incluso ya algunas empresas hacen sus propios centros de idiomas donde la lengua está en función y en servicio de sus necesidades económicas y empresariales, mientras que los estudiantes estarán recibiendo una versión dosificada y funcional de todo un sistema lingüístico.

Ahora lo más común, en cuanto a los métodos actuales es que algunas fronteras se han borrado y ni los métodos avocados al estudio gramatical, como las clases que privilegian la conversación pueden reproducir exactamente situaciones reales de lengua. El habla coloquial generalmente es tan basto en registros que es muy difícil que el estudiante pueda acercarse inmediatamente o tener todo el acceso al léxico de una comunidad lingüística a la que no pertenece, es por eso que actualmente se busca que las clases, situaciones artificiales, se asemejen a la vida cotidiana, sin embargo siguen

sin tomar en cuenta diversos aspectos extralingüísticos, la importancia de no reproducir prejuicios lingüísticos y no creer en el uso de sólo un método para lograrlo, posiblemente ante eso se tiene que suponer la hibridación de métodos como propuesta alternativa.

La enseñanza de una lengua mediante la gramática no es un todo sin fisuras y perfectamente homogéneo. No todas las gramáticas son igualmente adecuadas para quien desea aprender una lengua extranjera. En términos generales el acercamiento a la gramática suele hacerse desde dos perspectivas: la especulación y análisis teórico y desde la práctica lingüística. No obstante, ambas perspectivas se "conjugan" con frecuencia en mayor o menor grado, dando origen a obras mixtas (Pérez, 1992, p. 23).

Según la historia oficial, la gramática de Lovaina en 1555 *Util y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola*, inaugura una nueva forma de escribir, aunque sigue siendo un tratado, que imprime formas útiles para los extranjeros y nos es totalmente denominada gramática del español, aunque podríamos especular que hubo diferentes tratados, incluso en un tenor distinto, desarrollados por pensadores o teólogos que llegaron a la Nueva España y comenzaron el trabajo de evangelización y adoctrinamiento, con ello una práctica de enseñanza que debió arrojar observaciones sumamente interesantes para la historia del español como segunda lengua.

Algunas obras de la época fueron atribuidas a Gabriel Meurer, entre otros que comenzaron a incorporar tablas de conjugación, siendo Lovaina quien vuelve a publicar años después otra gramática pero ahora solamente del español, ahora en 1559, renovando algunos conceptos y anexando nuevas explicaciones a las formas

gramaticales, sin embargo estos trabajos seguían funcionando con vocabularios bilingües para francófonos o hablantes de italiano, años más tarde.

Las gramáticas realizadas por estudiosos franceses, siempre con una marca un poco despectiva, comenzaron a copiar las estructuras que ellos utilizaban en sus gramáticas francesas, es por eso que lograron hacer circular gramáticas españolas a diferentes centros de estudio, así como ocurrió en Inglaterra, evidentemente estas obras fueron escritas por extranjeros.

No podemos dejar de mencionar, que una gran parte de la popularidad y difusión del español en este momento fue principalmente promovido por la monarquía o los centros de poder, que tenían intereses comerciales y algunos otros intereses de relaciones sociales de poder, según los registros de algunas personas de aquellas épocas que comenzaron a estudiar español, por interés o por su cercanía con la corona española.

Más tarde, ya en el siglo XVIII en 1713 se crea la Real Academia de la lengua, para normar las publicaciones y formalizar la enseñanza del español, aunque en realidad es en este siglo donde no ocurren muchas propuestas en cuanto a enseñanza se refiere.

Con el declive de España, también decrece el interés por estudiar e indagar asuntos que a la lengua respectan, incluso se publicaron varios manuales, sin ser ninguno de ellos específico para la enseñanza de español para extranjeros.

Más adelante se habla de un método natural, pues los movimientos migratorios ponían en el centro de la discusión el aprendizaje de la lengua para la interacción social. Poco a poco la enseñanza del español, a la par de la enseñanza de otras lenguas europeas comienza a perfilarse desde un enfoque más lingüístico, dándole apertura a

estudios filológicos, fonéticos y no sólo de origen gramatical, todo de una manera más integrada.

I.2 La enseñanza y el aprendizaje del español en América

Pondremos el acento final en una reflexión sobre la enseñanza del español en América, pues de esta manera circularemos la información que oficialmente se conoce del español, curiosamente en muchos libros con un tinte clásico, aún se dedica un apartado pequeño donde sólo se supedita la necesidad de “castellanizar a los naturales”, como un elemento más a cuenta de la conquista. Sin embargo aquí habrá que comenzar analizando el proceso como un proceso de imposición, no planeado ni estructurado por los conquistadores, que surgió como una necesidad emergente y al mismo tiempo violenta para los habitantes nativos del territorio americano, que ya contaban con varias lenguas consolidadas, de las cuales muchas aún viven y sobreviven a ese gran capítulo determinante de la historia del español que ahora hablamos.

La "castellanización" seguirá consolidándose, principalmente en torno a las esferas dirigentes, que fueron las que acabaron afianzando el hecho tras la independencia. La actitud oficial de la metrópoli ni fue siempre coherente ni promovió actuaciones eficaces en uno u otro sentido. La Legislación de Indias por parte de los Reyes Católicos en 1512 era clara respecto a la necesidad de expandir la lengua española: ésta debía ser enseñada a los caciques, aunque el fin último era para "ser, adocotrados en las cosas de la religión cristiana". Felipe II cambió estas directrices al legislar sobre la necesidad que tenían los indios de tener todos una misma lengua, la mexicana, "por ser lengua general". (Pérez, 1992, p. 250)

Hubo tantas contradicciones en las reformas y tanto descontrol en el panorama real, que por un lado los evangelizadores realizaron un trabajo más bien entorno a la conversión al cristianismo y por otro lado, las primeras formas de alfabetizar por parte de la corona seguían usando los instructivos de lengua que se habían usado en España por esos tiempos. Algunos primeros textos escritos por franciscanos ya contemplaban español, latín y azteca.

Ciertamente hubo una restricción de la corona, que pensaba que la gramática era algo muy serio, por lo que los indios no tenían acceso a ella, hasta que por el lado religioso se pidió que se les concediera acceso a ella para poder leer las sagradas escrituras, en ese punto es donde se realizaron algunas posibilidades para el estudio del español en el entorno colonial por parte de los indios.

Observemos que en continente americano, a causa de la algidez social, da cuenta de su primer diccionario bilingüe, en 1555 por Alonso de Molina, llamado *Vocabulario en la lengua castellana y mexicana*. Claramente este proceso lo estaban viviendo a lo largo y ancho del continente, así en 1604, Fray Juan Martínez escribe el *Vocabulario en la lengua general del Perú* llamada quechua y en la lengua española.

Es curioso que incluso después que los Estados Unidos se apropiaron de territorio mexicano, el español seguía enseñándose en la escuelas, evidentemente la lengua, como elemento sustancial para la dominación, debía cambiar pronto en favor de los nuevos regímenes políticos, sin embargo los vestigios siempre sobreviven y desaparecer y cambiar una lengua parece un proceso más largo de lo que muchos conquistadores avisaron. Actualmente los Estados Unidos es el segundo país con más hispanohablantes después de México.

Actualmente el panorama ha cambiado, los hispanohablantes han dejado de ser una minoría, sin embargo, nuestro proceso, ha estado determinado por los intereses políticos y económicos de aquellas economías dominantes en el siglo XX.

La lengua, en una situación parecida a la que observamos en la época de la conquista, vuelve a ser una lengua marginal, supeditada y enseñada con poca formalidad. La lengua española logra en su academia y sus estudios filológicos un prestigio que no alcanza a penetrar a la estructura institucional, que enseña lenguas extranjeras, que sigue en miras de la funcionalidad de la lengua.

Los inmigrantes que hablan español tienen que aprender a hablar inglés, o construir una forma de supervivencia lingüística en medida a su situación migratoria y laboral, como sucedió con los indígenas nativos que tenían que comenzar su asimilación obligada al español en el siglo XVI.

Actualmente las universidades en los Estados Unidos, cuentan con un estudio del español como segunda lengua e incluso hay escuela que se anuncian como bilingües, también hay proyectos con tintes inclusivos que esperan la incursión de más niños hijos de inmigrantes. Sin embargo la realidad es innegable, y los latinoamericanos que llegan ilegalmente a los Estados Unidos viven una situación inhumana en diversos aspectos, la inmigración es un fenómeno que debe estudiarse a profundidad antes de poder caer en alguna concepción errada sobre la misma.

De qué manera se relaciona la actitud lingüística de los hablantes de español en los Estados Unidos con una crisis de la identidad, y con una constante búsqueda de la supervivencia en un país con altos índices de racismo y discriminación. Esta cuestión podría revelarnos una de las principales hipótesis del por qué pensar en el español de Latinoamérica es importante, para nosotros como hablantes y también para la

emancipación de nuestro pensamiento colonizado desde siglos anteriores, y ahora nuevamente trastocado por el contexto mundial.

Es cierto que ahora algunas cifras muestran al español en la punta de las lenguas más habladas, y también como su importancia en el ámbito mercantil y empresarial aumenta, ahora habrá que preguntarnos si ese “prestigio” es un prestigio que atiende a su historia y reconoce sus procesos y sus actores o sólo, una vez más, es una muestra de la importancia de las lenguas para el poder económico, que organiza a su conveniencia diversas situaciones sociales, que limitan el desarrollo del hombre, pero que permiten el enriquecimiento, en este nuevo panorama de las empresas y las políticas internacionales.

I.3 ¿Por qué enseñar español de México como segunda lengua?

El español de México ha tenido un sinfín de influencias, que configuran el mapa lingüístico actual, sin embargo aún estamos por presenciar nuevas relaciones que no se han avisado por el campo de la enseñanza del español como segunda lengua.

Desde la perspectiva mexicana, en su contexto actual, la lengua se encuentra en ebullición en gran medida por los cambios económicos y culturales, las migraciones que permiten nuevas relaciones de contacto lingüístico, etc.

Desde la conquista, momento en que la imposición del español buscaba el empoderamiento de la que después se llamaría Nueva España, las lenguas indígenas en un proceso de supervivencia sufrieron diversos procesos de asimilación y castellanización en algunos vocablos. Sin embargo, en México actualmente hay cientos

de lenguas indígenas vivas que continúan en vitalidad. Reconocer la variedad lexical del español actual es reconocer toda su historia, su desarrollo y origen.

El desarrollo del español de México es tan complejo, como su propia historia. La época prehispánica no podrá quedar fuera ni anulada, pues una fuerte influencia lexical y fonológica da identidad al español que se habla en México y por otro lado debe tomarse en cuenta con la importancia debida, pues la forma de nombrar y pensar al mundo antes de la conquista era sumamente distinta, lo cual no hace pensar en que dentro del sincretismo de pensamiento, la lengua que ahora hablamos es el resultado histórico vivo de todo ese proceso.

Es por eso que resulta tan importante, que en la enseñanza del español se revaloren las influencias que configuraron el panorama actual de nuestra lengua, hablada en muchas partes del mundo como lengua oficial.

En palabras de Luis Fernando Lara “El idioma español es americano desde el siglo XVI y los hispanohablantes de hoy somos tan dueños de la lengua como los españoles”.

Es por esto que el estudio del español de México exige especial atención, así como el estudio del español de Venezuela, de Cuba, de África, es decir, debemos abrir los panoramas de estudio, volver la mirada sobre nuestra lengua y comenzar la tarea de valoración de la misma. Hago este paréntesis por la historia de nuestra sociedad latinoamericana, que después de la conquista, sufrió un sincretismo lingüístico que ahora es parte de nuestra lengua y con él, fenómenos que pueden estudiarse a la par del estudio del español.

En el contexto socio político, las nacientes colonias españolas se enriquecían y abastecían no sólo de oro para la corona, sino también de elementos culturales de un

mundo contrastante, las posibilidades de enriquecer el imaginario, debieron haberse tomado más en serio. La castellanización de las colonias, representó un acto violento que separó al mundo indígena de su lengua natural, imponiendo el español como lengua oficial. Sin embargo ahora hay miles de lenguas indígenas vivas en el continente americano y se puede dar cuenta de un fenómeno lingüístico nuevo que fundamentan una identidad latinoamericana actual, donde el español es más hablado y diverso que en España, donde hay un sinfín de vocablos nuevos, vivos y en construcción, que revitalizaron la lengua por este lado del mundo y le dieron un matiz diferente al español. Mientras tanto la Academia manifestaba su afán por purificar la lengua, teniendo como lema “Limpia, fija y da esplendor”.

Tiempo después la Academia en su autoritarismo comenzó a representar un atraso, para lo que ya atendía a la vanguardia. El mundo estaba cambiando y estaba en contacto con nuevas realidades. Otros lugares de Europa estaban visualizando ya, nuevas corrientes de pensamiento y artísticas, mientras la Academia descalificaba a todo aquello que no pertenecía a la norma lingüística, contenido en el diccionario de autoridades.

El mundo literario español vivió un profundo hueco debido a tal prohibición, mismo que provoca un eco en el mundo hispanohablante que comienzan a reflexionar sobre su identidad como el caso de Ignacio Manuel Altamirano.

La tarea les resulta aún más difícil a los hispanohablantes, que no sólo sentían esa necesidad de actualización tan bien observada por Pérez Galdós, si no aparte una especie de urgencia de originalidad frente a España. Ignacio Manuel Altamirano soñaba con “una literatura esencialmente americana, absolutamente nuestra, cuya única fuente de inspiración sea nuestra historia natural y nuestra

bellísima y fecunda naturaleza, sin nada de la civilización del viejo mundo, páfida y cruel”. (Lara, 2003, p.346)

La literatura como expresión del sujeto es elemental en el estudio del español y su evolución, pues recurre siempre a la memoria de las voces de cierta época. De alguna manera, emerge en un grupo social para quedarse en el imaginario colectivo, y ser repetida y modificada según la emotividad de la comunidad. Es por eso que la lírica popular es uno de los vestigios más valiosos en los estudios históricos de la lengua.

El aprendizaje del español será también, como en el estudio de otras lenguas, un proceso de reflexión y análisis de las estructuras que construyen el sistema que la conforma, durante ese proceso y al mismo tiempo, el estudiante logrará asirse de referentes culturales y de contexto, lo cual también representa una parte significativa en el aprendizaje. Cabe mencionar que si las vías o canales de aprendizaje pertenecen al orden de lo sensible podrían, como el arte en su concepción, crear vínculos significativos en el proceso de aprendizaje de español como segunda lengua.

El estudio del español de México como segunda lengua, desde un enfoque crítico, deberá revalorar la influencias no sólo de las lenguas indígenas, sino también de todos los actores que influyeron directamente en la construcción del español mexicano, tal es el caso de los vocablos árabes, los africanismos que arribaron con la colonizadores y sus esclavos, los galicismos de la moda importada en el porfiriato para disfrazar a México de país moderno, y no podríamos dejar a un lado la importancia de las influencia anglófonas, que hablan de cambios históricos y sociales frente a la migración y cercanía geográfica con Estados Unidos, los medios y la globalización que inciden en el sujeto mexicano y se proyectan desde lo más profundo a través de su lengua.

La valoración de la lengua española que se habla en México, es un factor importante de transformación, con valoración me refiero a un estado de conciencia, más que de nacionalismo. Considerar la importancia cultural de nuestras lenguas, en sus variedades y particularidades, es parte del espíritu e identidad de los pueblos latinoamericanos. La valoración deberá incluir, reformular la manera en la que se estudia, no sólo por lo extranjeros sino también por los mismos hispanohablantes, mismo caso aplicado a cómo se enseña. Volver a pensar en la formas o estándares con los que se define o demarca a la lengua, que desde la formación de la academia, buscan homogeneizar más que apoyar y dar importancia a la diversidad, también constituye un aspecto importante del cual los hablantes deben tomar cuenta.

La influencia del inglés como lengua comunicacional en un mundo global, y su dominio en el comercio, los intercambios culturales, el ámbito científico, etc., ha creado nuevos fenómenos lingüísticos, como en el caso del spanglish que no es una lengua en formación, sino más bien una de las muestras más evidentes de la influencia del poder económico de un sistema neoliberal, que influye de maneras diversas en los sujetos involucrados, así los hispanohablantes que viven en los Estados Unidos siguen en sus terceras o cuartas generaciones perdiendo su lengua materna, en muchos de los casos, y la inmersión de la cultura norteamericana inevitablemente es parte importante del proceso.

La enseñanza del español ha tomado mayor importancia en el mundo global, sin embargo no representa una mayor valoración del español mismo como lengua. Generalmente en cuestiones comerciales, las lenguas van de la mano de los requisitos para lograr conexiones de trabajo en el extranjero, y se han mostrado últimamente por colegios y universidades como oportunidades de mercado para grandes empresarios. Pero qué intensión hay en realidad al estudiar una segunda lengua, podría ser por una

parte el interés comercial y monetario que represente para un empresario, hablar la lengua de los que espera sean sus subordinados. La parte cultural y humana de esa lengua queda relegada por algún motivo a un tercer plano. La lengua se asume, principalmente, como un elemento de poder y dominación, una clave de enriquecimiento o una posibilidad de ingresos mayores en el contexto de la globalización.

Las lenguas pensadas como elementos inherentes a la naturaleza del hombre, se han vuelto un valor intercambiable y redituable, de acuerdo a la función que tenga cierta lengua en algún proceso de mercado internacional, a pesar de sus hablantes, su historia y su valor cultural como lengua. Pensar a la lengua de igual forma llevaría a los maestros y diseñadores de planes e institutos de idiomas, a relegar la importancia de la enseñanza de lenguas basada en un conocimiento y valoración de las mismas.

Por todo esto, es una tarea fundamental para la educación que desde hace tanto tiempo ha descuidado las clases de lengua, retomar el estudio formal que pueda contribuir en la formación de los hablantes, que están siendo actores de diversos panoramas lingüísticos.

Es importante subrayar algunos conceptos que se han propuesto en los últimos años por lingüistas mexicanos, que tratan el tema del español en México en sus particularidades y como parte esencial de los fenómenos económicos, políticos y sociales.

Lara (2013) en sus conclusiones más recientes, aclaró el término de tradición culta, que en este contexto resulta una pieza clave.

La tradición culta, como se ha venido insistiendo, no es un conjunto de normas prescriptivas de uso del español, ni una ida fosilizada de la lengua, como lo

sostiene el purismo, sino un resultado múltiple de la práctica de la lengua en cada una de sus funciones sociales; se manifiesta en las obras literarias, jurídicas, científicas, en diccionarios y gramáticas. (...) La tradición culta no tiene nacionalidad, no está atada a una historia patria y no se puede someter a una agencia normativa, por consecuente y poderosa que sea. (p. 502).

Los valores mencionados deberán fomentarse, tanto en los hablantes como en los interesados en aprender el español como segunda lengua. Pues una educación que respeta estos valores está, desde su seno, valorando a la lengua por su importancia cultural, histórica, social.

La cultura tendrá en su misma naturaleza, la identidad, esencia de las lenguas y viceversa, es por eso que resulta importante que la cultura misma y sus manifestaciones, puedan incorporarse a la formación de hablantes de español como segunda lengua. Los textos literarios son elementos vivos de la cultura, provee al estudiante de componentes significantes en el contexto de la lengua meta. El acercamiento a la literatura mexicana, por lo tanto, llevará al estudiante a la valoración de la lengua que aprende, justamente a través de una inmersión en la cultura y la expresión de sus hablantes.

CAPÍTULO II

DEFINICIONES, BASES CONCEPTUALES Y ELEMENTOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

II.1 Definiciones y Bases conceptuales

Para comenzar se definirán algunos conceptos que han sido tomados como referente y base conceptual en el desarrollo del presente trabajo.

La primera definición a presentar será la de secuencia didáctica, que justamente resulta el eje organizativo en la construcción y diseño de la presente, que pretende ser integral en cuanto a contenidos y técnicas de enseñanza, con las que se promoverá el desarrollo de las destrezas básicas de la lengua, leer, escribir, hablar, escuchar.

Se revisaron varias definiciones que ayudaran a perfilar la importancia y estructura de una secuencia didáctica, así como también de qué manera puede emparentarse con nuestro enfoque y al mismo tiempo ser una herramienta idónea para una clase-taller de español como segunda lengua.

Hay tres definiciones en las que se basa el presente trabajo, pues justamente no sólo refieren a qué es una secuencia, sino que también de qué manera se relacionan más con el objetivo de la enseñanza de segundas lenguas.

Según Nemirovsky (1999) la secuencia didáctica es:

La organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio y realizadas en momentos sucesivos (p.234).

Más específicamente Barroso (2004) en su texto *La preparación de una clase de ELE: pautas para una secuencia didáctica*, habla sobre la importancia de una secuencia

en una clase de segunda lengua y retoma la definición, ampliándola en relación al campo de estudio.

La secuencia didáctica en la clase consiste en todas las actividades que el profesor va a realizar con sus estudiantes, y la forma de relacionarse unas con otras para conseguir que estos aprendan una serie de contenidos que son los objetivos de la clase (...) toda esta secuencia debe haber tenido una planificación por parte del profesor (p. 27).

Más adelante, en un trabajo muy puntual Díaz-Barriga pone el acento en el trabajo con secuencias didácticas y explica más a fondo, cómo poder aproximarse de esta manera a un aprendizaje más integral.

En cuanto a las primeras formulaciones de lo que es propiamente una secuencia didáctica, revisaremos los conceptos iniciales propuesto por Taba (1974) más tarde retomados por Díaz-Barriga (1994, 1986).

Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y

experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (Díaz-Barriga, 2013, p.3).

Desarrollando más a fondo el punto anterior, Díaz-Barriga refuerza el concepto y lo desarrolla en relación a la planeación didáctica y cómo realizar y organizar una secuencia didáctica que ayude al maestro y al estudiante, a lograr sus objetivos en un orden progresivo y estratégico, en medida que el estudiante pueda ir adquiriendo los elementos de un todo complejo.

Justo en el desarrollo de la planeación, se observa la importancia de que el maestro pueda objetivamente construir un plan secuenciado, que permita la mejor transmisión del conocimiento, que al mismo tiempo debe ser un paso reflexionado por él mismo, por lo que es importante que defina bien las actividades a realizar, así como registre sus propósitos parciales, si bien es cierto que estos pueden encontrarse en constante reformulación, tomando en cuenta que la forma de organización elegida para realizar la presente secuencia es de taller o seminario optativo, lo cual hace más flexible la estructura, pues permite al estudiante apropiarse de la clase en una relación más horizontal.

Nos interesa delimitar cada una de las fases de la siguiente secuencia, con el afán de realizar actividades con claras direcciones, sin ningún afán de limitar las posibilidades creativas de los estudiantes, pues uno de los objetivos de este trabajo es que el estudiante y el maestro puedan construir en la práctica una dinámica nueva a la planeada, con una guía o estructura propuesta por el maestro pero libremente dispuesta a crítica y reformulación.

Por su característica integradora y generadora de conocimiento para la vida, se ha considerado que el desarrollo de una secuencia didáctica en una clase de español

como segunda lengua puede ser un camino ideal para llevar a los estudiantes, en un entorno distinto al de la clase tradicional, a través de la lectura y discusión de textos literarios para que pueda ir asumiendo conocimientos previos, a la par que tenga que integrar y reconocer conocimientos nuevos. Es por ello que resulta muy importante generar una secuencia que pueda interconectarse en varios aspectos, y al mismo tiempo vaya generando el ambiente propicio para lograr los objetivos de los estudiantes.

La elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los factores de la planeación se afectan entre sí. Su punto de partida es la selección de un contenido (en el marco de la propuesta que tiene el programa de estudios en su conjunto) y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, sea expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo a la visión pedagógico-didáctica de cada docente (Díaz-Barriga, 2013, p.67).

Es importante considerar, al trabajar con una secuencia, que hay una relación imbricada entre las actividades en secuencia y la evaluación de las mismas, considerando que las evaluaciones no pueden ser definitivas o generales para todos los casos, es importante que cada actividad esté planeada de tal forma que su resultado parcial pueda promover la siguiente. Se considera también que la secuencia busca a largo plazo generar cosas más profundas en el estudiante, como el interés y valoración cultural de la lengua, es por ello que el primer acercamiento en donde se plantean las primeras actividades de la secuencia, deberán estar bien planeadas y objetivamente propuestas.

La línea de secuencias didácticas está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. En la conformación de esta propuesta de

actividades subyace simultáneamente una perspectiva de evaluación formativa, (Scallon, 1988) la que permite retroalimentar el proceso mediante la observación de los avances, retos y dificultades que presentan los alumnos en su trabajo, como de evaluación sumativa, la que ofrece evidencias de aprendizaje, en el mismo camino de aprender (Díaz-Barriga, 2013, p.4).

Las actividades de apertura en la presente secuencia son tan fundamentales como las de desarrollo y cierre, pues todas ellas están interconectadas y generan elementos que ayudaran a la reflexión final, que tampoco busca ser un fin como tal, sino una de las primeras aproximaciones dentro de un todo que es el conocimiento y la apreciación cultural del español como segunda lengua a través de su literatura.

Las actividades de apertura en este caso se refieren a la lectura del texto, a la transmisión de los sonidos del español que componen el texto literario, el reconocimiento de los personajes, las estructuras gramaticales, por lo que este primer acercamiento resulta básico e interesante pues como en cualquier aproximación al arte, deberá haber un asalto de sorpresa en el que el estudiante pueda reconocer la empatía con el texto. Es muy importante que se tome en cuenta, lo trascendental que resulta que el maestro elija un texto adecuado para el nivel de sus estudiantes, pues si no es así, el estudiante se enfrentará a una primera gran limitante, que lo podría preocupar o frustrar por no entender la idea general, quizá ante este panorama el alumno cree un vínculo negativo o de rechazo al texto, pensando que no le gusta, que su nivel es muy bajo o que simplemente esa actividad no le genera nada.

Las actividades de desarrollo, corresponden a la vinculación y desambiguación de conceptos o términos que podrían ayudar al acercamiento y a la confianza que el estudiante genere frente al texto, es por eso que es tan importante revisar algunas

cuestiones de léxico, comentar sobre los personajes, pues así el estudiante se sentirá en una reafirmación de contenidos que indirectamente el maestro guiará, sin descalificar lo que los estudiantes proponen, sino más bien redondeando la información que en principio debe ser propuesta por ellos. A pesar de que existe un apartado donde se agrega una nota gramatical, que los ayuda a conectar ideas previamente estudiadas en su clase de español, en realidad todo el tiempo se está poniendo en práctica el conocimiento gramatical, el vocabulario que se busca pueda fijarse al final y emplearse en la reflexión, pues es parte de una práctica que permea todas las actividades.

También durante las actividades de desarrollo, la siguiente secuencia apela a cierto cambio de lectura y lenguaje, al pensar en la imagen como otro texto paralelo dispuesto a ser leído, pues ya que los dos textos buscan dialogar para aportar entre ellos diversos conceptos que ayuden en la construcción de conocimiento, y también acercar a los estudiantes que tienen una sensibilidad más visual a la temática de la lectura propuesta en un inicio.

Para ahondar un poco en el aspecto híbrido que busca la siguiente secuencia en cuestión de fundamentos, contenido y modelos, consideremos su naturaleza primaria al tener en su composición lenguaje visual y lenguaje escrito, gramática y expresión literaria, realidad y ficción, todo se concatena sin embargo en un vasto tejido de relaciones que apelan a diferentes disciplinas, que dan cuenta del español de México, que también constituye diversos aspectos por su historia, vocablos indígenas consolidados en nuestra lengua, influencias de otras lenguas que la componen desde su más lejano origen, asimilaciones de sonido, entre otros aspectos lingüísticos que componen ya una situación compleja. Cuando se propone la posibilidad de un modelo integrador se apela a la naturaleza de la secuencia didáctica en su concepción, que en una modalidad de taller, dota de flexibilidad las actividades a realizar dentro del salón

de español para extranjeros, es decir, no sólo se emplean modelos tradicionales o manuales instructivos con reglas gramaticales después de un texto de lectura, si no que se trata de incorporar un ordenamiento que genere nuevas expectativas en el conocimiento y que sorprenda al estudiante ante una sesión no tan convencional sin desapegarse del todo de la instrucción gramatical, pero incorporando elementos nuevos, que atienden a otras disciplinas y contextos, es como encontramos en la hibridación de los medios y contenidos una alternativa que trabaja en armonía con el concepto de secuencia didáctica que hemos adoptado.

Es importante para la secuencia la incorporación de otro lenguaje, pues en el caso de estudiantes extranjeros, puede refrescar la actividad o darles otro tipo de acercamiento, pues algunas actividades de concentración pueden causar distracción o bloqueo después de muchas horas de trabajar mucho en el área verbal.

Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interactúe con una nueva información. Afirmamos que hay interacción porque el estudiante cuenta con una serie de conocimientos previos —en mayor o menor medida adecuados y/o suficientes— sobre un tema, a partir de los cuáles le puede dar sentido y significado a una información. Para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual (Díaz-Barriga, 2013, p.9).

En la parte donde se problematiza es indispensable que el maestro cronometre bien el tiempo, y que la presente secuencia de preferencia sea realizada a modo de taller, de tal manera que sea mucho más libre su aplicación, pues quizá este punto requiera más tiempo que otros o a la par que algunos alumnos estarán familiarizándose con la

información, y es posible que la problematización y el análisis del contexto, puedan ocasionar cierta desvinculación, ya que por su carácter diverso y al mismo tiempo interdisciplinario, presenta dificultades considerables para la realización y medición del tiempo que se destine a cada actividad.

El taller como forma de organización de la docencia puede tomar elementos de otros tipos de clases ya conocidas (conferencias, clases prácticas, seminarios, consulta, etcétera), pero las trasciende en un proceso de hibridación donde el equilibrio y el tono lo aportan los objetivos, actividades, métodos seleccionados, niveles de asimilación y estructura metodológica, que es siempre flexible y abierta (Puga, 2007, s/p).

En lo que a las actividades de cierre se refiere, se propone un ejercicio de escritura pues en muchos casos ayuda a fijar palabras, estructuras, incluso ideas que se han logrado construir en la clase. La escritura es muy buena porque reconoce las diferencias en algunos casos, entre el sonido y la representación gráfica. Hay estudiantes que específicamente tienen una sensibilidad con la escritura y pueden escribir sus ideas con mayor soltura y confianza, es importante darle a esta actividad tanta cabida como a las actividades orales.

Las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. A través de ellas se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso (Díaz-Barriga, 2013, p.11).

En cuanto al aspecto de la evaluación, que en muchos autores tienen en un lugar central, se considera que en el presente trabajo, la evaluación podrá tener diversos matices para que no represente para el estudiante una medida que determine de alguna forma, su acercamiento al estudio del texto, es por eso que esta secuencia se propone como taller optativo, mismo que no necesite evaluar a través de un examen o alguna evaluación tradicional, sino que se comprometa a generar aprendizaje en constante movimiento y reformulación, de manera que la evaluación tendrá que ver más con la valoración de los procesos que hagan posible nuevos vínculos con el español y su producción literaria, y no específicamente con los resultados de la secuencia, pues seguramente se necesitaría más tiempo del que podríamos considerar antes de realizar las actividades. Se podrán establecer objetivos a alcanzar pero con la plena conciencia de que no podremos evaluar tan arbitrariamente y necesitamos seguir trabajando el proceso día con día.

En la planificación de la evaluación y acreditación se carece de una teoría epistemológica que sostenga a la evaluación, sin embargo, los conceptos teóricos de evaluación explican cómo ésta debe ser referida al estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que no estando previstos ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo (Vázquez, s/a, p.83).

Por otro lado la importancia de las secuencias en lo que a otros enfoques refiere, ha sido notoria y coadyuvante en el tema de la evaluación y sus reformulaciones para construir aprendizaje para la vida, tal es el caso de la noción eje-problema, proveniente la pedagogía de la integración, donde un tratamiento diferente del proceso de evaluación

sienta un parteaguas para generar secuencias didácticas que vinculen el aprendizaje con la realidad en nuevas formas integradoras de pensar el quehacer didáctico.

La denominación problema-eje la concebimos de manera híbrida, porque si bien se inspira en los desarrollos anteriores y, en estricto sentido, no se aparta de ellos, al mismo tiempo obliga a quienes elaboran programas, y a los docentes que los desarrollan en el aula, a reinterpretar su significado de acuerdo tanto a la disciplina o disciplinas que forman parte de su asignatura, unidad de aprendizaje, taller o módulo, como a la concepción particular didáctica que asuman para su trabajo en el aula (Roegiers, 2008) (p.155).

La noción eje-problema con el interés de integrar el conocimiento, con nuevas perspectivas de enseñanza y evaluación, fomentando entornos distintos de aprendizaje y generando nuevos paradigmas para la enseñanza, propone como nudo central la organización de contenidos que integren conocimientos, en este sentido se emparenta con la naturaleza de la secuencia didáctica.

Se abre la posibilidad de armar secuencias didácticas, asumiendo de manera híbrida formas metodológicas centradas en la información con aquellas que giran en relación a situaciones fácticas, como el trabajo por proyectos, el enfoque de casos y el modelo de aprendizaje basado en problemas. Por otra parte, el problema eje permite construir secuencias didácticas, tema que va más allá del señalamiento de actividades aisladas, o de la mención de técnicas a emplear, como exposición, trabajo en grupos, etc. Estas secuencias requieren integrar principios de graduación que, entre otras cosas, se traducen en la posibilidad de estructurar tres tiempos (apertura, desarrollo y cierre), así como

una graduación de dificultad o de los sistemas de integración de saberes y saberes hacer por parte de los estudiantes. (Díaz-Barriga, 2014, p.156).

Finalmente en el tema de la evaluación específicamente desarrolla los conceptos de evaluación que vienen a completar la justificación del uso de secuencias didácticas, y cómo su importancia en modelos híbridos puede reformular y reforzar varias propuestas de la nueva didáctica.

La reconstrucción del concepto a partir de los planteamientos de Scallon (1988), ha abierto nuevas posibilidades para la evaluación, pues ésta se encuentra estrechamente articulada con lo que acontece en el desarrollo de las actividades de un curso (...) Al mismo tiempo, estas actividades entran en una relación diferente con la propuesta de secuencias de aprendizaje (que siempre pueden ser ajustadas en el salón de clase), y con las evidencias que forman parte de la evaluación final de la actividad (Díaz-Barriga, 2014, p.157).

La presente secuencia didáctica será evaluada en su dimensión gradual, por su interconexión en cada una de las actividades, el maestro deberá construir sus parámetros de evaluación por cada actividad, que le permitan evaluar la actividad no a los estudiantes y así continuar con las siguientes y lograr el desempeño óptimo de las mismas en un todo integrado. En la modalidad de taller es importante la realización de una retroalimentación constante, de hecho es muy común por las características de la enseñanza de español para extranjeros, que los estudiantes siempre quieran conocer sus errores, puesto que para ellos es importante no quedarse demasiado tiempo con ellos y no reproducirlos a posteriori, es por eso que la retroalimentación debe ser constante pero no avasalladora y debe venir no sólo del maestro, sino de un flujo de comentarios

por parte de los estudiantes que comparten el grupo. Esta secuencia didáctica propone una actividad final, que es la escritura de una reflexión, con estilo libre, es posible que por la modalidad de taller se plantee a los estudiantes una lectura en voz alta del resultado final de sus trabajos durante varias sesiones, lo cual más que una evaluación será un reconocimiento. Sin embargo la secuencia deberá ser evaluada progresivamente por el maestro para que una actividad de paso a otra de manera progresiva. En este caso particular con el afán de generar actividades optimas con resultados no evaluables más que por el alumno mismo consiente de su proceso y sus logros finales.

Las secuencias didácticas han sido excelentes elementos para la pedagogía en cuanto a diversas áreas se refiere, en especial cuando se busca desarrollar habilidades complementarias o generar situaciones de conocimiento integral, como es el caso de la educación superior que genera programas basados en secuencias.

La secuencia didáctica representa una poderosa herramienta pedagógica para apoyar al estudiante en el desarrollo de sus programas de curso, para lograr los objetivos fundamentales (...), formar profesionales con un alto nivel de competencias que les permitan ser generadores del desarrollo del conocimiento, de competencias y estrategias de aprendizaje, capaces de facilitar la integración de saberes (saber, saber ser y saber hacer) con la experiencia cotidiana y que se constituyan en agentes de desarrollo social (González, 2003, p.28).

Por su carácter flexible, también podrán diseñarse para actividades que impliquen otras áreas o el trabajo con diversos materiales, favoreciendo la implicación vivencial del estudiante y su relación con el conocimiento que está adquiriendo.

También han sido empleadas en talleres alternativos o campañas de lectura, pues su carácter ordenado de actividades resulta más interesante para el estudiante en su

aproximación a alguna actividad en la generalmente necesitará mucha atención, como es el caso de la lectura o interpretación literaria.

La secuencia didáctica implicará entonces una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). El orden y el ritmo constituyen los parámetros de las SD; además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma, es decir, realizadas en un contexto espacio- temporal distinto al aula (Rodríguez, 2007, s/p.).

En cuanto al enfoque o filiación del presente trabajo, comenzaremos por citar el trabajo de Giroux, que abre una brecha importante en la educación vista desde una postura crítica, y sitúa a la educación en la problemática que enfrenta en el sistema capitalista y en el mundo global, por lo que consideramos que tiene pertinencia en el presente trabajo, pues justamente la enseñanza de segundas lenguas, ha sido creada bajo los preceptos y fundamentos que ha impuesto la globalización y en función del movimiento corporativo y empresarial. Habrá que señalar que la teoría de la resistencia cultural tendrá pertinencia para tratar varios fenómenos educativos de actualidad, en los que el estudiante es un blanco común de alienación y enajenación mediática.

Para Giroux (1985) que ha desarrollado junto con otros teóricos, que trabajan bajo los fundamentos del pensamiento educativo crítico, en correspondencia con la pedagogía crítica a la que se definirá a posteriori, la teoría de la resistencia cultural se encalla en diversas definiciones y preceptos.

El concepto de resistencia es relativamente nuevo en la teoría de la educación.

Las razones de este atraso por parte de la teoría se pueden encontrar, en parte, en el fracaso tanto del acercamiento conservador como del radical al problema de la

enseñanza (...)la resistencia representa una crítica significativa a la escuela como institución y subraya actividades y prácticas sociales cuyas significaciones son, en última instancia políticas y culturales (p. 101).

El mismo Giroux (1985), redefine y propone una crítica de la Teoría de la resistencia cultural en miras a seguir con la reformulación y considerando así que es importante la crítica de una institución como la escuela, para comenzar a desentrañar tanto los profesores como los estudiantes, mediante el trabajo colectivo, nuevas perspectivas de la educación, no sólo en el ámbito universitario como se trata en diversos trabajos, sino también en la enseñanza de segundas lenguas.

El concepto de resistencia es una construcción teórica e ideológica valiosa que proporciona una perspectiva importante para el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad. Todavía más importante, proporciona un nuevo medio para entender los modos complejos en que los grupos subordinados experimentan el fracaso educacional y señala nuevos modos de concebir y de reestructurar una pedagogía crítica (p.112).

Otro aspecto por el que la presente secuencia didáctica, se adscribe a una base conceptual relacionada con la teoría de la resistencia es por la cabida que ésta le da al aspecto cultural como inherente al social, pues la literatura como expresión social, también contienen en sí misma la lucha y realidad social a la que los pueblos se han enfrentado desde la época colonial. Es importante mencionar como en la literatura queda vertida la esencia de la cultura y la identidad, así que es un testimonio idóneo para acercarse a una cultura y a la conciencia que se puede generar sobre la misma y la propia respectivamente.

Otro rasgo distintivo e importante de las teorías de la resistencia es el énfasis que hacen en la importancia de la cultura y, más específicamente, de la producción cultural. En el concepto de producción cultural encontramos la base para una teoría de la intervención humana que se construya a partir del medio colectivo, activo y en constante movimiento de las experiencias de grupos oprimidos (Giroux, p.105).

Veamos la importancia que tiene el punto anterior en lo que a la enseñanza de español de México se refiere, al valorar a la cultura en un eje central de la educación, lo cual tiene pertinencia en todas las áreas educativas, cobra una significación trascendental en este planteamiento que busca la valoración de la lengua a través del conocimiento cultural y su desarrollo tanto lingüístico como social, como un todo entramado en una realidad mundial ante la que se debe reformular y problematizar, con mayor razón en una aula multicultural, donde habrá también la posibilidad de compartir y construir una clase donde surjan visiones culturales diversas que ayuden en el proceso no sólo de conocimiento y práctica del español, sino en nuestro conocimiento sobre el mundo y las culturas que lo conforman, pese al terrible aplastamiento de las culturas originarias en grandes sectores de los países de tercer mundo, México uno de ellos.

En la enseñanza de español de México como segunda lengua, el maestro puede enfrentar varias desavenencias, una de las principales es asumir la tarea de definir para sus alumnos y clarificar la historia de nuestro español como historia de nuestra identidad, y por otro lado trabajar en conjunto con el alumno, que enfrenta diversos procesos de asimilación cultural una reflexión profunda respecto a su acercamiento al español, todo esto es un trabajo que representa coherencia y sensibilidad, reflexión, no sólo por parte del alumno sino también por parte del maestro, que de alguna manera representará otra visión cultural, por lo que es trabajo conjunto lograr una práctica

enseñanza-aprendizaje con miras a la evolución del pensamiento humano y a promover la sensibilidad y crítica entre las culturas que conviven en el aula de español.

El valor del concepto de resistencia está en su función crítica y en su potencial para usar tanto las posibilidades radicales inherentes a su propia lógica como los intereses implicados en el objeto de su expresión. En otras palabras, el concepto de resistencia representa un elemento de diferencia, una contra-lógica que debe ser analizada para mostrar su interés subyacente en la libertad y su rechazo de aquellas formas de dominio inherentes a las relaciones sociales contra las que reacciona (Giroux, p.114).

Asumir a la educación con una pieza fundamental del dominio mundial con ideologías mercantilistas, a través de la escuela como institución y los símbolos de poder como lo títulos, los idiomas, el mundo laboral, empresarial y trasnacional, comienza a clarificar por qué los docentes debemos crear nuevos modelos de trabajo en el aula, afortunadamente existen elementos suficientes en la cultura misma que apoyan y sensibilizan, que enarbolan otras realidades, tal es el caso de la enseñanza alternativa, del trabajo comunitario, donde la educación y la escuela han dado un giro importante en el proceso de formación de individuos nuevos.

Por su fundamento cultura y crítico retomamos la reflexión que los teóricos de la resistencia desarrollan para ubicar a la escuela como primera institución, que funciona en cuanto a los intereses del estado o las empresas, pero que también podría mediante la creatividad y el acercamiento a nuevas perspectivas culturales, ser un parteaguas en la coyuntura social. Refiriendo esta crítica a los institutos de idiomas, se podrá puntualizar mejor su función y por qué los docentes deben reformular los métodos y llevarlos al centro de la reflexión en el ámbito de la educación latinoamericana.

En vez de ser instituciones homogéneas que operen bajo el control directo de gente de negocios, las escuelas se caracterizan por diversas formas de conocimiento escolar, ideologías, estilos de organización y relaciones sociales en el salón de clases. De esta manera, las escuelas existen —con frecuencia— en una relación contradictoria con la sociedad dominante, defendiendo y retando alternativamente sus presupuestos básicos. (Giroux, 1985, p.68).

Otro punto importante que atiende al presente estudio es como se relaciona el poder con conocimiento y en este sentido con la adquisición de una segunda lengua, dándole a esta la característica de valor económico y supeditándola al desarrollo mundial imperialista. Es como a lo largo del tiempo las lenguas que generan y representan poder, son aquellas que provienen de países de primer mundo y que al mismo tiempo bajo una perspectiva histórica han servido simbólicamente a esos imperios. Es importante por eso, retomar las reflexiones vertidas al respecto.

Para resumir sobre esto, la teoría de la resistencia con miras a la pedagogía de la resistencia y emparentada a la pedagogía crítica hacen un llamado especial a los maestros y al mismo tiempo en ese llamado, se exalta la importancia del trabajo de la educación para la construcción de un mundo diferente, es por eso que la presente secuencia didáctica, inspirada en esto y en el trabajo cotidiano del maestro en una realidad como la actual, requiere fuerza y reflexión, lucha y posturas fuertes ante los sistemas que nos dominan y permean en el pensamiento de nuestro pueblo, y nos desvinculan de nuestra propia identidad. Proponer en este sentido una secuencia didáctica tiene una implicación no sólo pedagógica si no social, exhortar a que los maestros creen las suyas, en relación a sus estudiantes y las problemáticas que los rodean y permean su aprendizaje es una de las tareas más importantes a asumir.

La teoría de la resistencia llama la atención sobre la necesidad, por parte de los educadores radicales, de descubrir los intereses ideológicos que son parte de los diferentes sistemas de mensajes en la escuela, en especial aquellos que son parte del plan de estudios, de los sistemas de instrucción y de los modos de evaluación. Lo que es más importante es que la teoría de la resistencia refuerza la necesidad de los educadores radicales de descifrar cómo las formas de producción cultural que muestran los grupos subordinados pueden ser analizados para descubrir tanto las limitaciones como las posibilidades que tienen de capacitar el pensamiento crítico, el discurso analítico y el conocimiento a través de la práctica colectiva (Giroux, 1985, p.117).

Es importante mencionar, que en cada parte de secuencia se trabaja con base en las habilidades humanas del aprendizaje que en conjunto con algunas líneas de enseñanza, servirán de referente y postura en el presente trabajo como los conceptos de pedagogía crítica, de-colonial y la interculturalidad crítica para una enseñanza del español como segunda lengua.

De manera más puntual, se tomarán como referencia esencial, dos conceptos centrales a los que se adscribe la presente secuencia didáctica, uno es el de pedagogía crítica, que tiene sus inicios en las propuestas de Paolo Freire en los 60 y la pedagogía de-colonial, descrita en el siguiente párrafo por Walsh (2010).

Nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y de-colonial que pretende pensar no sólo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad

fundantes de la empresa educativa, y su razón trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización.

Como decía Fanón, “la descolonización que se propone cambiar el orden del mundo es (..) un programa de desorden absoluto (...) un proceso histórico (...) aportado por nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad, (1996, 2000, pág. 30-31). Este es el desafío y proyecto que apuntala la interculturalidad crítica. Desafío y proyecto que deben provocar una serie de consideraciones, preocupaciones y cuestionamientos ante las actuales conceptualizaciones prácticas y políticas educativas (Walsh, 2010, p.6).

También recurrimos al concepto de interculturalidad crítica, también puntualizado por Walsh (2010).

La interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto y estrategia, que intenta construir relaciones, de –saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas. Esto sería utilizando las categorías de Boaventura de Sousa Santos, un proyecto que provoca cuestionar las ausencias de –saberes, tiempos, diferencias, etc.- y pensar y trabajar desde las emergencias que se revelan “a través de la ampliación simbólica de pistas o señales” de la experiencia misma, particularmente la de los movimientos sociales.

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la inclusión de los tradicionalmente excluidos

dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes (p.20).

El presente trabajo toma como fundamento los anteriores conceptos justamente por la correspondencia con su carácter multicultural, ya que al estudiar una segunda lengua se está penetrando a una nueva cosmovisión. Es importante que los hablantes y maestros de una lengua como el español de México, tengan una clara conciencia de como la lengua misma trajo consigo un pensamiento colonial, que actualmente permea en la clases de lengua española. Es importante que el maestro vea la necesidad de identificar y transformar esta percepción de su lengua materna, que si bien resulta tan compleja como el mismo proceso social que la acompaña, también es parte de un proyecto de transformación al que debe emparentarse, es decir, que al surgir tantas nuevas reflexiones desde el pensamiento latinoamericano, la educación no podrá quedarse en la puerta y también deberá continuar asumiendo la necesidad de liberación ideológica, que sufre por ser parte de la estructura capitalista que la ha utilizado para su beneficio y empoderamiento.

El siguiente trabajo hace una filiación a este pensamiento, por diversas razones sustanciales, una de ellas es la del reconocimiento del mundo indígena y afro, como construcción fundamental del nuestro español, que guarda características inherentes a su historia, que deben ser reconocidas y estudiadas por los alumnos que deseen aproximarse al español como segunda lengua, en primer lugar como deber social de la educación, en segundo lugar por la implicación que tiene en la historia y como ha sido oscurecida y acallada durante siglos de dominación, por lo que es deber de la educación y de la práctica latinoamericana proponer nuevos métodos y líneas de pensamiento.

Otro aspecto que resulta importante a subrayar es que, la pedagogía de-colonial, nacida justamente de un pensamiento crítico latinoamericano, no sólo busca sus propio métodos sino también vuelve a nombrar desde la óptica incluyente y multiétnica el conocimiento que ha sido monopolizado por un pensamiento eurocentrista, pensemos en las escuelas de humanidades donde se estudia sólo el pensamiento que surgió en occidente, y que veta de una manera drástica el estudio de nuestro pensamiento indígena como latinoamericanos, así como la poca concepción que hay de otras filosofías que constituyen el eje del desarrollo mundial de la humanidad, como el pensamiento árabe u oriental.

En vista de esta necesidad, consideramos importante basarnos en los conceptos planteados por los pensadores de América Latina, que proponen teorías de la liberación, aplicándolo en un ámbito muy importante para nuestra época que es la enseñanza de lenguas extranjeras.

Esta perspectiva atiende al proceso de lucha de diversos pueblos de América Latina y movimientos sociales, por lo tanto esta visión de la educación ha sido parte de un proceso de liberación, al que como seres sociales sensibles y consientes debemos atender y aprender.

Finalmente consideramos importante asumir esta postura en la educación, y comenzar a generar nuevas formas de enseñanza buscando ser parte del proceso liberador, tomando en cuenta la primera misión de repensar a las claves de este modelo, que son la identidad, la cultura y la tierra, por ende la lengua a través de sus actores sociales.

En cierta forma se “naturaliza” esta situación, en tanto se asume como un hecho de que la dominación existe, pero se omite que uno de los roles principales de la

educación es la transformación de aquellas situaciones, en las que la dominación prevalece. Así mismo se alude que las prácticas educativas pueden ser muchas veces instancias de legitimación y reproducción de dicho patrón de dominio y colonialidad del poder (Quijano, 1999, p. 104).

Finalmente ante la pregunta de, por qué tomar esta postura en el presente trabajo, cuando se han propuesto diversas estrategias y metodologías didácticas que en el lumbral del mundo global proponen la integración multicultural en la enseñanza. La respuesta es clara ante nuestros ojos, pues los mecanismos que el mismo poder produce, llenos de términos mercantiles y en los que presenta al estudiante como un comprador de un herramienta para su desarrollo principalmente como “sujeto global”, no se acercan a la propuesta liberadora e intercultural, por el contrario, juegan el doble discurso con el poder, para poder seguir controlando a la educación y por lo tanto a la población mundial que cree en las buenas intenciones de un sistema alienante, el cual ha destruido a miles de pueblos indígenas y con ellos cultura mundial, apoyando la desaparición de las lenguas, la extinción de las minorías, la esclavitud y las expansiones coloniales, es por eso que ahora, como actores latinoamericanos debemos cuestionar nuestra realidad, y obviar las intenciones que ha permeado a nuestro pensamiento desde la colonia para crear nuevos vehículos de aprendizaje y generadores de nueva teoría pedagógica de y para nuestro pueblo.

(...) parece haber cierta aceptación oficial de las celebraciones posmodernas de la diversidad; lo que podría llamarse un nacionalismo posmoderno que define a la nación en términos de su multiculturalidad, más que a partir de una cultura idealmente homogénea (Wade, 2000, p. 126).

Es por esto que surge la importancia de mencionar, por qué no basar la presente secuencia en el modelo de competencias, mismo que ha dado tanta cabida, en la teoría, al desarrollo de competencias multiculturales e interculturales, tomando en cuenta su auge en el ámbito de la educación y también en el empresarial.

Es decir, consideramos que el modelo de competencias en una situación actual, ha virado sus objetivos de fondo en torno al funcionamiento de un estado intencionado, que pone especial atención en la formación escolar como elemento liberador, por eso sabe y trabaja arduamente en la supresión de materias que promuevan el pensamiento y crítico y en la promoción y casi imposición de modelos que determinan el conocimiento del estudiante.

La pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética ha cedido caminos a la lógica de la razón instrumental la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas. Más aún, inmediatamente los problemas políticos son traducidos a problemas técnicos, y los imperativos de la crítica y la razón dieron lugar a un modo de pensamiento en el que “los dilemas humanos básicos son transformados en acertijos para los que supuestamente se pueden encontrar respuestas sencillas” (Apple, 1979) (Giroux, p.67).

Comenzaremos considerando, cuál es el origen y el fundamento de no afiliarse a una aceptación unilateral que acompaña al modelo de competencias, pues resulta bastante confuso, en una primera instancia su definición.

Cuando formulamos la pregunta ¿qué queremos decir cuando hablamos de competencias? o ¿a qué nos referimos con ese término? (Angulo 2009), nos encontramos con un revoltijo conceptual. Perrenoud (2004: 11) afirma que

competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos; Hipkins (2006: 87); y Blanco (2007) defendiendo una idea de competencia profesional sobre la que nos detendremos más tarde, afirma –al igual que Hipkins (2006)– que toda competencia "integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores" (Angulo, 2011, s/p).

Después de los debates que se han planteado a la luz del auge del modelo de competencias, es pertinente mencionar que éste atiende a una creación por medio de las instituciones, que miden y regulan y al mismo tiempo intentan homogenizar los procesos educativos, pasando por alto la diversidad de panoramas educativos a los que se tiene que enfrentar y en los que tiene que actuar la práctica docente. Es importante mencionar que nuestro panorama es por mucho distinto, y que los instrumentos que miden a la educación en Europa no pueden ser exportados a países latinoamericanos, sin antes reflexionar sobre las diferencias considerables y cuáles son las verdaderas intenciones de estos grandes centros de poder, en busca de estandarizar la educación y sobre todo clarificar los conceptos que utilizan, y cuáles son sus intereses políticos y económicos al pedir y difundir este tipo de modelos de manera global.

No ha de extrañarnos, pues, que la que venimos denominando definición funcional recoja tanta adhesión. La evaluación –assessment– de los sistemas educativos, es un instrumento político de primer orden, una herramienta que está paulatinamente determinando las decisiones políticas de los países participantes (Angulo 1995). Este afán por determinar y homogeneizar variables, indicadores, estándares o competencias, nos conduce al currículum único, que instala en el imaginario social global una realidad incuestionable respecto de lo que debe ser "la calidad educativa". (Stake, 2006; Stobart 2010).

El enfoque Tuning en el que se basa el modelo de competencias plantea:

Tuning se crea para diseñar una nueva arquitectura que cumpla las líneas básicas establecidas en Bolonia y válida más allá de las fronteras europeas. Dicho en términos más técnicos: Tuning se ha propuesto ofrecer el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz. A medio plazo, dicho modelo curricular estandarizado posibilitará comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar. Para ello, se requiere desarrollar perfiles profesionales para distintas enseñanzas universitarias a través de la especificación y selección de resultados de aprendizaje y "competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido" (Angulo, 2011, s/p).

Hay algunos objetivos que construyen el modelo de competencias, por el ejemplo el enfoque hacía la empleabilidad, que evidentemente trabaja en función de orden y la construcción del perfil empresarial, lo cual claramente apunta al afianzamiento y continuo enriquecimiento de los sectores empresariales, con perfiles que se acomoden y que trabajen en función del poder, que no sólo tiene consigo la idea del enriquecimiento por explotación, sino también prima la idea de la competitividad y el individualismo.

El tratado de Lisboa reconfigura el espacio de la teoría económica europea. Aunque se continúan declarando cuestiones relacionadas con la ciudadanía, la ecología y la democracia, lo cierto es que el terreno se ha desplazado de una política social o *keynesiana* a una política de intención neoliberal. Dar prioridad a la competitividad y, especialmente, a la economía basada en el conocimiento, no es más que adoptar formas encubiertas de neoliberalismo (Robertson 2008).

Ello puede detectarse en, como decíamos, su defensa a ultranza de la economía del conocimiento.

Como ha indicado Godin (2006), el concepto de economía basada en el conocimiento mantiene la retórica justificativa de que el conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación son factores clave para la economía; pero como Robertson (2008) señala, se trata de centrar los esfuerzos en un conocimiento que pueda generar beneficios económicos, por ejemplo, en forma de patentes. No nos equivoquemos, no se trata del conocimiento en un sentido amplio y comprensivo, se trata de que Europa se oriente hacia el conocimiento específico que genera *utilidades y rentabilidades* y no otro (Angulo, 2011, s/p).

Una pieza importante para favorecer las políticas neoliberales, que ha enarbolado los intereses de Estados Unidos y Europa, es la educación importada a lugares que son posibles blancos de dominación económica. Pues la más clara intención de estos modelos, es encuadrar en una estructura educativa que no es propia, ni beneficia en lo más mínimo la conciencia y desarrollo de nuestra cultura y nuestra realidad social, y continua convergiendo en generar un pensamiento lineal, alienado en beneficio de un sistema que ha explotado y utilizado a nuestro pueblo latinoamericano.

Tomemos en cuenta la importancia que tienen estos modelos en función de la economía mundial, y observemos con un enfoque más crítico cuáles son sus implicaciones.

‘El enfoque Tuning consiste en una metodología para re-diseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudios para cada uno de los ciclos

establecidos en Bolonia, de tal manera que pueda ser considerado válido mundialmente, puesto que ha sido testado en varios continentes y probado con éxito" (González y Wageenar 2006, pág. 1). Por ello, existe un Tuning Latinoamericano, Ruso y Asiático. El modelo de competencias, tal como Tuning lo plantea, se extiende como si se tratase de un nuevo y refundado colonialismo, un modelo *universal* y en tanto tal, rentable, de organización empresarial universitaria. Mientras por mucho tiempo Europa ha legitimado sus actividades presentándose a sí misma como una presencia más civilizadora que imperialista. Sus intereses más explícitos: económicos y trasnacionales, la sitúan en el plano de un nuevo colonialismo e imperialismo'. (Robertson, 2006, p. 39).

Justamente ante el caso de Chile, en el que incansablemente se han buscado la implementación total del modelo de competencias, Rubilar (2009) comenta y precisa.

Se presentan algunas evidencias que (de) muestra el trasfondo ideológico que motiva el trasplante e imposición del enfoque llamado de competencias desde el canon de la lógica del capital hacia el campo educacional. Tal discurso del poder hegemónico neoliberal tiene un origen y filiación economicista y está impregnado de significación pragmática y utilitaria. La reducción del quehacer educativo a su mera mercantilización e instrumentación tecnocrática y conductista atenta contra una concepción educativa humanista, integral, democrática e inclusiva, que postulamos como la pertinente para Chile y nuestra América (Angulo, 2011, s/p).

Queda claro que para nuestra reflexión es muy importante, pues justo la enseñanza de segundas lenguas tiene un implicación de preservación y enseñanza cultural, no deberíamos encuadrarla en la visión empresarial global, la cual promueve

el enfoque por competencias, pues trabaja en el sentido opuesto a lo que busca la esencia de la educación, y contra la naturaleza misma de las lenguas y la defensa y valoración de la identidad lingüística, transmitida y perpetuada en una clase de lengua.

La exclusión o supresión del debate sobre los contenidos culturales en los currícula nacionales, tiene aquí un impacto enorme. Los países colonizados, como el caso del conglomerado latinoamericano han recorrido un camino difícil y complejo en la constitución de sus Estados nación. Poseen un tejido social fragmentado, producto de un itinerario histórico con profundas carencias de memoria colectiva e invisibilización de las culturas originarias, conviviendo con la cultura dominante impuesta por las clases oligárquicas en la mayoría de los países latinoamericanos. El proceso de expansión del mercado global ha utilizado esta realidad latinoamericana, incorporando a la educación en estos procesos de mercantilización para perpetuar la hegemonía cultural y entre ellos, especialmente el movimiento de competencias (Angulo, 2011, s/p).

En cuanto al enfoque que planteamos, y en coherencia con la postura que la secuencia asume, el modelo de competencias no debe ser adoptado, por tener en su intención una línea contraria a la que buscamos promover, por un lado la importancia que tiene en la enseñanza de la lengua la identidad, desde donde se enseña y la cultura que se transmite con la lengua, no se encuentra en los principales objetivos de este modelo.

Sería una afrenta en relación al panorama actual, y a nuestro papel en la historia, adoptar modelos que justamente benefician al poder que ha suprimido y colonizado nuestra cultura originaria. No dudo que esa construcción de un

pensamiento nuevo, deba llevar un proceso de transformación, pero justamente abonar a este proceso implicará para los docentes en diferentes áreas, estar conscientes y participar en la construcción de éste, favoreciendo el valor histórico y cultural originario, proponiendo, generando y llevando al debate diversos temas.

Es importante mencionar que una de las propuestas principales, en esta secuencia didáctica es justamente la hibridación de los métodos, de tal manera que no haya sólo un camino o un método a través del que los estudiantes pueda aproximarse al estudio del español como segunda lengua, si no que se abra el debate y la propuesta, para ir generando con la práctica y la observación una forma diferente y propia de mirar la enseñanza de lenguas, basada principalmente en la crítica y el ejercicio de una valoración cultural y lingüística del español de México en el mundo.

II.2 Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) ¿Por qué utilizarlo? Una lectura crítica.

La presente secuencia usa como referencia el Marco Común de Referencia para las lenguas, pues después de revisar los intereses de la mayoría de los estudiantes extranjeros de español en la actualidad, se puede observar que son dos los principales objetivos en el estudio de español, el primero es el laboral, en su mayoría para los extranjeros, se vuelve una necesidad imperante en una sociedad con tanta presencia de latinoamericanos en diversas situaciones sociales, como es el caso de los estadounidenses.

El segundo objetivo que se persigue es el académico, pues en el contexto académico global, los estudiantes de licenciaturas o posgrados, buscan la certificación en segundas lenguas para poder insertarse de mejor manera en el campo laboral global.

Posiblemente los estudiantes con estas intenciones son los menos, pero sin duda constituyen un grupo muy interesado en la profesionalización de una segunda lengua.

Hay un tercer grupo conformado por los estudiantes, en su mayoría jubilados, que buscan aprender español como un ejercicio mental que les permita seguir desarrollando sus capacidades lingüísticas, en algunos casos con la intención de viajar o conocer más sobre otras culturas con las que han estado en contacto.

Así pues, en un análisis que pone en el centro los objetivos de los estudiantes, se utilizará la denominación del MCER, puesto que así los alumnos podrán continuar sus estudios en otra institución en cualquier otra parte del mundo que utilice este referente, así como también podrán ubicar en qué nivel de lengua se encuentran para empatar estudios posteriores y poder trabajar con miras a la certificación, para aquellos que buscan profesionalizarse en el campo de las lenguas, para los que tienen un interés laboral, podrá ubicarlos en un nivel de conocimiento de lengua, que les permita desempeñarse en sus trabajos bajo un común denominador a nivel internacional.

Con todo esto hacemos hincapié en la importancia de comenzar a generar nuevas formas de acreditación de lenguas, y estar conscientes de que el MCER, es una medición estandarizada creada por los modelos y estándares de lengua europeos. No podremos mentir al develar que estos parámetros en muchas situaciones lingüísticas, no reflejan nuestra realidad como hispanoamericanos, por lo que es de suma importancia que esta cuestión sea un parteaguas, para comenzar a ser parte de un proceso con miras a la transformación, y a la liberación de las normas de estudio de lengua.

Iniciar el proceso implicará cambios en los paradigmas establecidos, por lo que no será un proceso simple, ni tan poco inmediato, es por esto que la siguiente secuencia didáctica usa de referencia el MCER, pero aclara que no por eso, cree fielmente en lo

que esta medición propone, sino que también cree importante evidenciar las contradicciones y proponer a la par nuevas formas de acercarse a la lengua con miras a una transformación más profunda, generada por los docentes latinoamericanos, en cuanto al área de lengua se refiere.

El MCER ofrece a los profesionales una serie de parámetros que facilitan la descripción de lo que ellos esperan que los alumnos puedan realizar.

Con esta serie de parámetros, el MCER proporciona una terminología que los profesionales pueden compartir y, por lo tanto, una base común para la definición de objetivos, la selección de contenidos y la toma de decisiones metodológicas (Capdevilla, 2006, p.23).

Habrá que subrayar que se utilizará con el MCER en la siguiente secuencia, propuesta como forma complementaria en las clases de lengua, mismas que están organizadas en relación al mismo marco, por lo que la correspondencia con la secuencia también facilita al maestro el empleo de la misma en todos los niveles de estudio del español como segunda lengua.

La presente secuencia, no deja con esto de lado, como una de sus principales observaciones que, la mayoría de los referentes que se emplean, no sólo en el ámbito de las lenguas, sino de igual manera en otros campos académicos, son modelos europeos que rara vez consideran las diferencias que se han desarrollado a lo largo de la historia y forman parte sustancial del panorama lingüístico actual, es decir, si bien es cierto que la lengua española proviene de España, actualmente hay miles de hispanohablantes que hablan un español distinto, con los matices de identidad que corresponden a su historia, tal es el caso del español de México, al cual ya no podríamos colocar dentro de la

denominación de lenguas habladas en Europa, pues las características político-sociales, de nuestro contexto, son totalmente distintas.

Seducidos por el poder ideológico de una *lingua franca* ecuménica, la ciudadanía europea se ha abandonado en los brazos de un monolingüismo destructor de la riqueza lingüística de la UE. Por si fuera poco, poderosos intereses económicos, ideológicos y culturales mantienen agendas más o menos encubiertas que, silenciosamente, van preparando el terreno para la implantación de la lengua única y del pensamiento único. Las propias instituciones supranacionales que dirigen los destinos de la UE aducen razones económicas en defensa de la imposibilidad de mantener activas todas las lenguas oficiales: servicios de traducción e interpretación que no contemplan todas las permutaciones posibles, reducción del número de lenguas utilizadas en las ruedas de prensa, redacción de informes y documentos limitados a un reducido y selecto grupúsculo de lenguas, etc. (Piñeiro, 2005, p.88).

Tampoco se dejará de subrayar la importancia y pertinencia que tiene en la didáctica contemporánea una exigencia de reformular los métodos, añadir usos de la lengua que justamente la hacen distinta a la norma, quizá sea difícil hacer estrategias para cada variante de una lengua, pues resultaría casi imposible, sin embargo es tarea de los nuevos actores de la pedagogía y lingüística dar cuenta de lo que ocurre en el panorama lingüístico contemporáneo, pues es un testimonio tanto histórico como social.

Posiblemente no sentará las bases de nuevas formas de pensar la enseñanza de las lenguas, pero si abrirá nuevas posibilidades de aproximarse a ella, aportando a un proceso de creación de las nuevas ciencias latinoamericanas.

Para todo esto es importante tener en cuenta, como objetivo de base que el MCER se utilizará como un referente, pues es necesario para el desarrollo de los estudiantes en este mapa global de aprendizaje y enseñanza de lenguas, sin embargo el docente nunca deberá dejar de apelar al estudio del mismo, a señalar las diferencias y hacer evidente los contrastes, todo esto finalmente busca construir las condiciones para iniciar un proceso de transformación y adaptación de los modelos de enseñanza a las formas que puedan estar más cerca de los estudiantes y de la lengua meta.

Se asume con esto que hay una postura ante las lenguas, que implica de manera ideológica y social, misma que ha generado, desde la conquista, actitudes lingüísticas específicas en las colonias, respecto a sus lenguas originarias. Revalorar la historia en este caso, representa entender el fenómeno actual del español que se habla en Latinoamérica, junto con otros fenómenos venideros y algunas circunstancias, que atienden a los cambios sociales como migraciones, políticas educativas, influencia masiva de medios de comunicación, etc.

II.3 Elementos de la secuencia didáctica

La siguiente secuencia didáctica usa como referencia el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) y propone dentro de la misma organización, y en los respectivos niveles de lengua del estudiante, actividades a través de textos literarios, misma que pueden aplicarse en un curso de español como complemento en la enseñanza de la lengua española, y también podrá ser utilizado como guía en una taller de lecto-escritura adyacente al curso de lengua.

En esta secuencia se propone como principal objetivo, que el alumno se aproxime a la lengua española como segunda lengua, a través de la lectura y reflexión de un texto literario.

Las fases que componen la presente secuencia didáctica son las siguientes:

- a) Lectura en voz alta e identificación de vocabulario (para los primeros niveles deberá escribirse a un costado del pizarrón con algún color distinto, al final se deberá volver a él)
- b) Identificación de una imagen
- c) Relación imagen y texto
- d) Identificación de personajes o de las voces presentes (quién habla, de dónde es quién habla, cómo lo imaginas)
- f) Contextualización por el maestro
- g) Algunas notas gramaticales
- h) Inferencia de la problemática por parte del alumno
- i) Reflexión escrita por el estudiante

II.3.1 Lectura en voz alta

El proceso de lectura es un elemento de suma importancia pues, a través de la lectura, primer acercamiento al texto literario, el estudiante se situará en el elemento generador y en el contexto social y lingüístico que estudiará como finalidad.

La lectura ha sido definida de muchas formas a lo largo de la historia, desde la idea de volver sonido la escritura, hasta concepciones más nuevas, que plantean el desarrollo de habilidades cognitivas, las cuales entran en juego en el proceso de lectura. Es importante considerar la profundidad y complejidad del proceso debe tener un lugar central, especialmente cuando el texto literario tiene funciones específicas en el proceso de aprendizaje.

Dubin *et al.* [5] se refieren al proceso lector como un comportamiento cognitivo basado en los distintos tipos de conocimientos de la estructura cognitiva del sujeto. Dicha estructura la integran sus conocimientos, que constituyen a su vez lo que se ha llamado esquema (*schema o schemata* en inglés) en la memoria a largo plazo [6]. Cuanto mejor sea la destreza lectora de una persona, más rápido podrá llevar a cabo el proceso. Durante la lectura el sujeto hace predicciones sobre el significado del texto, a medida que lo va reconstruyendo. (Fontana, 2005).

Podremos abrir nuestras perspectivas, para observar la importancia que en sí tiene la lectura en varios procesos cognitivos, y en sí misma como práctica. De este modo la lectura y la escritura tejen el entramado de la construcción de la obra literaria. Tan sólo pensar en los procesos cognitivos del autor al escribir, las figuras y analogías que emplea, nos lleva a repensar a la lectura como algo más complejo de lo que se piensa.

Algunos autores hablan de la relación en el acto de lectura como “transacción”, pues hay un intercambio de objetividad y subjetividad sublimadas en la obra. Dicha relación es ya un aspecto de la comunicación y de orden lingüístico, envuelto en un contexto determinado, que en nuestro caso se relaciona íntimamente con el estudio de la lengua meta y sus usos.

La primera lectura definirá, una aproximación al vocabulario y a un contexto propuesto. El maestro en ese primer acercamiento deberá dar tiempo al estudiante para identificar y reflexionar sobre las particularidades culturales reflejadas en la lengua escrita, es decir, es posible que en el texto se utilicen algunos regionalismos, o vocabulario correspondiente al algún oficio o contexto. En esta primera parte el maestro

hará algunas notas, para comenzar a conectar al estudiante con un texto y llevarlo ante una problemática. En esta primera lectura se le pide al estudiante o a los estudiantes lean en voz alta para ejercitar la pronunciación y la comprensión lectora.

Considerando que la lectura siempre es un gran elemento para el aprendizaje, en el contexto de enseñanza de una lengua extranjera, representa una aproximación a los niveles de la misma, de manera compleja y fomentando el análisis y la reflexión sensible.

En la Revista de Didáctica, donde se platean artículos de la enseñanza del español como segunda lengua María José Hernández, presenta en su trabajo *Del pretexto al texto*, algunas notas sobre la importancia de la lectura en el proceso de inmersión y aprendizaje en el aula de español.

La práctica de la lectura en la clase de español como lengua extranjera no es, ni mucho menos, algo nuevo. Bien a través de los textos presentados en manuales y materiales de enseñanza, bien a través de los documentos que el profesor selecciona para sus clases nuestros estudiantes se ejercitan en la destreza lectora. La consideración de la lengua literaria como modelo lingüístico de prestigio generó el diseño de materiales basados única y exclusivamente en la explotación de textos transmisores de "cultura y civilización". La enseñanza del español como lengua extranjera no fue ajena, en su momento, a esta práctica que distaba mucho de tener como objetivo el desarrollar las estrategias lectoras del aprendiz en el ámbito de la literatura. El texto, pues, se concibe en esta etapa metodológica como un pretexto para la transmisión de los modelos antes mencionados. (Hérnadez 1991, p. 9-13).

Muchos estudiosos de métodos de enseñanza de (L2) coinciden en la necesidad de incorporar ejercicios de lectura, pues un texto no deja de ser una producción compleja de lengua, la cual puede acercar al estudiante a través de diversos canales, especialmente cuando nos referimos a textos literarios, donde su inmersión puede darse en primera instancia por el reconocimiento y desciframiento de los códigos lingüísticos que establece, tocando al lector a través de la experiencia estética, identificación de elementos culturales, sorpresa ante la obra de arte.

En este contexto hay que tener en cuenta en todo momento que la adquisición de destrezas comunicativas y de actitudes de aprecio ante la Literatura es una tarea más difícil y lenta que enseñar un concepto gramatical o un hecho literario. Por eso, no podemos evaluar la adquisición de las destrezas y de las actitudes como se evalúa la adquisición de un concepto o de una habilidad estrictamente académica, como el análisis sintáctico (Lomas, 2010, p.32).

El maestro deberá impulsar este momento de la lectura claves y guías que permitan tejer de manera evidente la relación del texto con producción oral y escrita, notas gramaticales y contexto social.

De esta manera la lectura en el aula de español se vuelve indispensable y generadora de conocimiento lingüístico, a través de varios caminos; su objetivo, el aprendizaje significativo apoyado de la interdisciplinariedad e hibridación de estrategias docentes, que pueden tocar de diferentes manera al estudiante, tomando en cuenta que la enseñanza tampoco debe estandarizarse del todo, y que las actividades del aula tendrán un margen de cambios, pues los ejercicios propuestos por el maestro, siguen estando sujetos a las subjetividades que conviven en la clase, lo cual la vuelve una experiencia única y humana.

Los aprendices que no sólo se han basado en textos periodísticos sino también en literarios, han tenido una formación más integral, que la de aquellos que únicamente han seguido un método estructural.

En palabras de Cuenca (1993) “una metodología ecléctica que incorporé ideas diferentes, pero constituyendo un modelo coherente”.

Cabe mencionar que la orientación en la lectura, también puede cambiar el panorama final, es decir antes de comenzar la lectura en voz alta el maestro definirá quienes leerán qué parte del texto y él mismo revisará con antelación los textos seleccionados, con el objetivo primordial de siempre poder adaptar textos nuevos en relación a las necesidades de sus estudiantes.

Aun así los métodos que atienden exclusivamente a las destrezas escritas, tampoco son del todo convenientes, dado que en algunas ocasiones los alumnos traducen de forma literal sin adaptarse a las expresiones más naturales del español. También es importante que el estudiante no ponga su atención en traducir el texto a su lengua, pues es en muchos casos la forma más socorrida de aproximarse al contenido de la lectura, sin embargo resulta cansando y poco productivo que el estudiante quiera traducir cada palabra, es por eso que es tan importante la correcta selección del texto con el que se trabajara, y resaltar siempre la importancia de la comprensión global, pues habrá también un momento para aclarar palabras de vocabulario, pero no puede ser el centro de la actividad.

Es decir, si el método propone un texto de Julio Cortázar, el maestro debe evaluar la pertinencia de esa lectura en la clase, pues quizá habrá algunas voces propias de Argentina que el maestro no podrá explicar correctamente. Es importante la preparación del docente en este aspecto.

También como recomendación para dar paso a las explicaciones gramaticales, deberá pedir a los estudiantes que subrayen las palabras desconocidas, que después puedan agregar a su vocabulario, o que puedan abrir la pauta o conectarse con alguna explicación cultural posterior.

Los esquemas de conocimiento del mundo y su papel en la comprensión lectora son los que más ampliamente han sido investigados (Carrel, 1983, 1984). Pero los distintos esquemas que forman parte del conocimiento del mundo no son suficientes para que la lectura de una L2 sea óptima. De ahí que el modelo más adecuado parezca ser el que considera tanto la aplicación y el desarrollo de los esquemas de conocimiento del mundo como de los esquemas lingüísticos en los procesos de comprensión lectora en una L2. (Eskey, 1988).

Algunos autores se han preguntado, por qué usar textos literarios en vez de usar textos que podrían encontrarse mayormente insertos en la vida cotidiana, como periódicos, anuncios, o textos realizados con la específica tarea de enseñar una estructura gramatical. Algunos otros, especialmente en la década de los ochenta, en la comunidad de lingüistas anglosajones, el tema de la literatura en las aulas de enseñanza de L2 volvió a ser controversial, pues mientras algunos sostuvieron la tesis de que los textos literarios se deberían estudiar en el marco de la literariedad, es decir no podrían ser empleados con intenciones pedagógicas, pues justamente el texto literario deberá ser tomado en relación al sustrato significativo del que proviene, por lo tanto la lectura debería pertenecer sólo al orden del placer estético y reflexión sobre él mismo.

En respuesta a esta postura lingüistas contemporáneos como Maley y Duff (1989), plantean una nueva forma de leer poesía en el aprendizaje de una lengua extranjera, subrayando el hecho de que la poesía no será un elemento adyacente que

arroje un análisis forzado, o que sólo de forma ilustrativa, sino que los textos poéticos sean los constructores del conocimiento mismo, adentrándose en la profundidad de ellos y sus figuras de pensamiento. También plantean la igualdad del texto literario con otros textos que se encuentran insertos en la vida cotidiana.

El siguiente trabajo, recupera ambas posturas y sobre todo reflexiona sobre cómo la enseñanza de segundas lenguas, la literatura y la lingüística pueden obrar juntas, en la construcción de conocimientos complejos, de tal manera se privilegia la interdisciplinariedad en oposición a la separación de las disciplinas, estrategia muy bien utilizada para desvincular los campos de estudio y generar “especializaciones”, enfocadas a conocimientos y reflexiones muy limitadas, que justamente pierden de vista elementos como los contextos sociales, el trabajo estético, el papel del lenguaje, entre otros; en un enfoque reducido de análisis, que finalmente arroja conclusiones estériles y de poca implicación en la transformación social y en la evolución misma del pensamiento.

Repensar a la literatura como elemento constructor de conocimiento, nos acerca de nuevo a un proceso de transformador, que posteriormente en la comunicación y llevado al acto se volverá un hecho social o de implicaciones colectivas. El pensamiento es acción y sentimiento para el sujeto.

Ahora bien, en el caso de la lectura de textos literarios esta actividad interactiva presenta una serie de particularidades por la relación que se establece entre quien lee y el texto leído, en tanto que éste no es sino un “mundo posible”, en términos de Umberto Eco. Lo interesante de la teoría de Eco es que según el estudioso, el mundo que crea el escritor en sus novelas es una construcción cultural. Se trata de un universo en el que “no sólo interactúan los personajes de los que *el texto*

habla, sino también aquellos *que hablan en el texto*: el enunciador y el enunciatario.”, tal y como indica Foucault [8]. El lector cuando lee un texto literario se convierte en enunciatario o en narratario, “alguien a quien el narrador dirige sus palabras” (Eskey, 1988, s/p).

Por tanto, el texto literario se erige como un complejo constructo cultural, cuya dinámica interna lo convierte en un ente independiente al tiempo que lo liga a la cultura en la que es engendrado, en tanto que el escritor lo concibe y lo escribe desde lo que es. Por ello hay que tener en cuenta por un lado, las circunstancias vitales que vive su autor cuando lo escribe, las coordenadas espacio-temporales y la cultura que le rodea. Por otro, habría que considerar el momento que en el que el lector lo lee y todo lo que eso conlleva.

Es importante que los textos literarios tengan una pertinencia temporal, con lo que se pretende enseñar en la clase, por lo que resulta indispensable la delicada selección que el maestro realice contemplando la situación de clase, no sólo el nivel en el que se encuentran los estudiantes, sino también la edad del grupo y sus intereses. Es cierto que no es posible determinar todos los matices presentes en la clase, pero si tener un panorama que pueda analizarse por el maestro con anterioridad, para presentar textos que puedan facilitar el proceso y mejorar la experiencia del estudiante, en tanto al texto y las actividades a realizar.

En el caso de utilizar esta secuencia, en un taller literario para alumnos de niveles avanzados de lengua, podrá ser mucho más enfocado a lo literario, y podrá presentarse con mayor libertad diversos textos literarios y material de apoyo, pues se parte de la idea de que los estudiantes están en primera instancia, interesados en la literatura.

El maestro deberá tomar en cuenta presentar textos que puedan mostrar la realidad lingüística con la que se enfrenta el estudiante, es decir la lectura de textos contemporáneos puede acercar más al estudiante que si el texto pertenece al siglo XIX. Según sea el enfoque de la clase, es como el texto tendrá pertinencia en su estudio, pues aparte de la sorpresa literaria y el goce estético, el texto deberá llevar de la mano al estudiante a conocer y estudiar un contexto cultural.

El texto literario, no puede ser un pretexto para estudiar una segunda lengua, pues en épocas anteriores e incluso en algunas clases de literatura para hablantes de español se emplean textos canónicos de la lengua, mismos que pertenecen a otros siglos, contextos, realidades lingüísticas, registros, etc. Estos textos más que situar al estudiante en una realidad lingüística que pueda empatar con la suya lo aleja de la lengua, mostrándole una lengua plagada de arcaísmos y cultismos, que difieren mucho de lo que él puede experimentar en el proceso cotidiano de la comunicación.

Por otro lado, la lectura de textos actuales que contienen temas en relación a la cultura contribuyen a la cercanía con la lengua, por el contrario el estudiante puede desarrollar una aversión por la lectura y por la lengua meta.

El primer diálogo establecido, será el dialogo entre el autor y el lector, posteriormente el maestro deberá crear el ambiente propicio para la comunicación entre estudiantes y maestro, que pueda rodear al texto literario y que lleve la reflexión del alumno a otro nivel de comprensión de la lengua y del texto mismo.

Es muy importante que la vinculación se realice por medio de la empatía, pues en muchos casos la deserción de lectores atiende a que la lectura siga mostrándose como un instrumento obligado, una muestra de lengua elevada, un modelo de expresión o un campo de palabras nuevas a aprender. Evidentemente en este último punto, el

estudiante se encontrará con nuevas palabras pero no puede representar el medio en sí de la lectura de un texto literario.

II.3.2 Lectura de imágenes

Si pensamos a la imagen como un texto que puede ser leído, pensamos también en un trabajo del lenguaje.

Un canal de aproximación al desarrollo de la lengua y del pensamiento es la lectura de una imagen como texto.

En la presente secuencia, la imagen constituye un elemento no verbal que puede ser leído por el estudiante, en relación a su cosmovisión y referentes culturales propios, lo cual le permitirá dar una interpretación personal que después podrá asociar al texto escrito.

Pensando en algunos estudiantes que tienen una especial sensibilidad por la imagen o lo visual, este tipo de elementos incorporados a un ejercicio de lengua, abordan al alumno desde un canal diferente, para adentrarlo a pensar en otra lengua, así como también lo relacionan con elementos culturales nuevos, que generarán sin duda preguntas y relaciones con lo que anteriormente ha leído.

También se podrá abordar la imagen como una narrativa visual, es decir, imágenes que cuentan una historia, entonces se puede preguntar al estudiante, ¿qué historia imaginan detrás de esa imagen? Entonces surgirán diversos temas interesantes, el estudiante podrá ejercitar su capacidad narrativa a la vez que puede practicar con la lengua meta.

Ningún otro medio de expresión, sin embargo, ha tenido la presencia que tiene la imagen fotográfica no sólo en la literatura, sino en el arte general y también en la vida cotidiana. La fotografía del interior del cuerpo desempeña un papel clave en la Montaña mágica (1924) de Thomas Mann, al igual que diferentes manifestaciones fotográficas en el monumental En busca del tiempo perdido (1913-1927) de Proust. El amante (1984) de Marguerite Duras fue concebido como un álbum de familia comentado al que se terminó por suprimir las ilustraciones ofreciendo al lector sólo los textos. Y si el estudio sobre la relación entre fotografía y literatura es limitado, el interés de la presencia de la fotografía en la literatura en español es inexistente. Y no obstante tiene una gran relevancia (Ansón, 2010, p.1).

En el campo de la literatura comparada, el trabajo de lenguaje en texto e imagen construyen un espectro signficante importante e interdisciplinario, que apunta a una apertura de pensamiento, un ejercicio para repensar el lenguaje y explorar en los diálogos que se pueden generar, entre dos elementos de sustancias distintas.

Pensar al diálogo de los discursos como un elemento importante de la comunicación, nos llevará a repensar la importancia de utilizar imágenes y textos que a la par generen un nuevo discurso, que comunicará diversos aspectos importantes de la reflexión del estudiante, por medio de este proceso complejo la situación lingüística, puede avisar nuevos panoramas y podríamos estar aproximándonos a una nueva forma de entender la lectura, como medio de enseñanza de segunda lengua, sirviéndonos de otros textos para pensar y comunicar en español.

Hay que subrayar, que el proceso de lectura de imágenes, no deja de ser un proceso complejo en el cual algunos elementos pueden leerse de maneras diferentes, por

las diferencias culturales que identifican símbolos de manera distinta, de acuerdo al contexto en que fueron aprendidas y el imaginario colectivo que cada estudiante tiene en relación a su cultura, y otros factores individuales y sociales. Más que ser un asunto que expresa dificultad puede resultar, en función de la guía del profesor, una lectura que revele aportes culturales a la clase y acercamientos diversos al texto escrito que estará ligado al texto visual.

Es importante mencionar que en la era audiovisual, en la que la televisión y otros medios tienen el control masivo de la información, la población promedio aprende a ver y recibir mensajes sin la posibilidad de generar lo propios como un respuesta, es decir, lo anuncios que bombardean a los cibernautas comunican y generan un escucha de dicho mensaje, pero qué se puede decir ante comerciales y anuncios publicitarios que reproducen mentiras prefabricadas y evidentes.

El estudiante en la práctica de la lectura de imágenes, puede ejercitar su capacidad crítica para emitir una reflexión en tanto a una imagen propuesta en la clase. Es importante que se le dé cabida a este tipo de prácticas, que cambian de alguna manera el panorama de lector pasivo, fomentan el análisis de lectura de símbolos y mensajes de simples a complejos y sobre todo genera cuestiones, busca respuesta a preguntas, forma una postura y finalmente una crítica.

El proceso de lectura de imágenes gráficas, visuales, sonoras, audiovisuales implica, por un lado, el aprendizaje de los elementos que la conforman y, por otro, la posibilidad de convertir en emisor a quien antes era un simple receptor de mensajes (Aparici, García, 1997, p. 11).

La lectura crítica de textos visuales, podrá abrir la posibilidad al lector de acercarse a una temática y a una sensibilidad, a través del reconocimiento de signos que están diciendo algo a través del color, la forma, la perspectiva, etc.

En esta secuencia no se pedirá al estudiante un conocimiento especializado del lenguaje fotográfico, pues sería incurrir en una actitud cerrada en tanto el aprendizaje y la opinión, así que solamente se llevará a cabo en el nivel descriptivo, siendo este ya una aproximación importante a la temática que más tarde el estudiante relacionará con el texto y el contexto, ejercitando activamente la lengua meta a través de preguntas de vocabulario y conceptos, presentes en la imagen que pueden oralizarse y significar para el estudiante y el resto de la clase.

El término “leer” no se asocia sólo con el mirar, con el simple ver, sino con una actividad reflexiva que implica el propio hacer en el que cada individuo, al mismo tiempo que descodifica un mensaje audiovisual, puede desconstruirlo y construirlo, en definitiva, puede expresarse a través de él. Conocer los elementos de expresión visual resulta tan importante como hace una imagen en transparencia o en diapositiva, en la misma medida que el conocimiento de los signos lingüísticos es tan importante como su representación gráfica. De lo que se trata es de conocer el signo (visual, sonoro, escrito) y expresarse a través de él. (Aparici, García. p. 12).

Otro aspecto a considerar, para resaltar la importancia de este punto en la secuencia, es cómo los símbolos que los estudiantes pueden identificar, muestran e incorporan aspectos contextuales, que dan información adicional sobre el contexto mexicano en relación a la lengua. Por ejemplo, al presentar una imagen de un campesino, se puede abrir un comentario sobre el campo en cada país y cuáles son los

principales elementos de la vida rural de un lugar. En México por ejemplo, hablar del mundo rural es muy importante y se puede comentar varias cosas al respecto, sobre los usos y costumbres, las migraciones, las actividades económicas en relación a la realidad social mexicana, entre otros aspectos importantes a mencionar y contrastar.

Hay que mencionar que es importante revisar el concepto de percepción, recurrentemente mencionado en temas de índole interpretativo, como el arte, el lenguaje visual, etc., y su relación con la cultura y a su vez con la educación.

La percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. La selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social, a través de la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera en como los grupos sociales se apropian del entorno (Vargas, 1994, p. 47).

En esta parte justamente, a propósito de la percepción, apelaremos a como cada estudiante se acerca a la imagen en relación a su pensamiento simbólico, mismo que estará determinado por su cultura, ideología, generación, etc. La imagen será el estímulo por medio de la cual, él pueda generar conceptos y ordenar ideas en relación a su percepción.

Este trabajo, en concreto, plantea que después de la lectura en voz alta y la identificación del vocabulario nuevo, el alumno se aproxime a una imagen propuesta por el maestro, la cual puede ser fotográfica, pictórica o simplemente documental, refiriéndonos con documental a algunas imágenes de periódico, que puedan estar conectadas al texto. Así si proponemos el texto *Las huellas de la comandanta Ramona*, la imagen propuesta será una fotografía icónica del movimiento zapatista mexicano, lo que cual en la retroalimentación final, se prestará para un fluir de preguntas sobre el contexto, por lo que el maestro deberá prepararse para redondear tal reflexión final, en la que el estudiante haya expresado lo que imaginó al ver la imagen en un primer momento, en relación a su reflexión. Durante todo el tiempo el estudiante usa la lengua meta para expresar opiniones, narrar historias o simplemente practicar, haciendo descripción de la imagen o de los personajes de la historia que aparece en el texto literario.

II.3. 3 ¿Cómo conectar imagen y texto?

La imagen pensada como texto dirá algo para aquel que la mira, lo primero que debe hacer el maestro, es presentar la imagen y dejar que los estudiantes tomen un momento para reflexionar sobre ella, podrán describirla si así lo prefieren o sólo decir lo que piensan de ella.

Una buena posibilidad de acercamiento, puede ser pedir que cuenten una historia sobre esa imagen, entonces el maestro podrá identificar algunos usos gramaticales, como el manejo de tiempos verbales y el alumno por otra parte podrá utilizar el vocabulario que conoce y utiliza para contar una historia personal.

La otra posibilidad de acercamiento a la imagen, puede ser sólo una descripción de la escena o personaje que aparece, se puede describir físicamente, su ropa, sus

rasgos, su postura y algunas cosas del escenario que lo rodea. Recurrir a la descripción es muy enriquecedor al ganar vocabulario en general, el cual es una buena herramienta para hacer descripciones posteriores de otra índole.

La tercera posibilidad de aproximación, podrá echarse a andar en alumnos avanzados, en la que se les pregunta ¿cuál puede ser la relación entre texto e imagen? Es decir de qué manera el estudiante vincula lo que leyó en el texto con la imagen que está viendo. Esto podrá no sólo estimular la reflexión y el análisis en el alumno si no también identificar elementos de diálogo entre ambos textos. El maestro puede elegir como ir conectando la reflexión del estudiante con el siguiente punto.

El examen de las disciplinas y de sus planteamientos a la hora de acometer el estudio de los discursos relacionados con ellas es el objeto del análisis interdiscursivo, el cual es entonces análisis de los instrumentos analíticos que utilizan aquéllas, con el fin de extraer conceptos, perspectivas y estrategias que puedan ser válidas para el análisis de discursos pertenecientes a clases distintas de las que habitualmente constituyen sus objetos. El análisis interdiscursivo se caracteriza por una constante interacción teórico-explicativa y crítico-analítica, ya que todas las perspectivas y todos los planteamientos que intervienen en el mismo son a la vez instrumento y objeto de reflexión a partir del propio análisis y están abiertos a modificaciones desde los resultados del mismo (Ansón, 2010, p. 259).

Al proponer diversas posibilidades de acercamiento a la imagen, se considera la importancia de la percepción de cada estudiante en función de sus procesos conscientes e inconscientes. Es constructivo por tanto, que el estudiante tenga la oportunidad de

ahondar en sus propios conceptos, en relación a la percepción, intercambiarlos y enriquecerlos en medida que estos temas pueden llevarse al aula.

También hay que considerar que influirá su nivel de lengua en relación a su nivel expresivo, sin embargo la identificación interna que se hace con la imagen resulta especial, pues no hay una barrera lingüística en el caso de la imagen, como sí sucede en el texto. El alumno podrá leer la imagen en su lengua y en su mente, en relación a esta primera lectura de identificación el podrá traducir y expresar algunas ideas en la lengua meta.

II.3.4 Identificación de personajes o de las voces presentes (quién habla, de dónde es quién habla, cómo lo imaginas)

Los textos presentados en la presente estrategia tendrán voces y personajes predominantes que pueden ser analizados en la clase.

En este punto se pueden ejercitar los usos verbales en español de manera simple o compleja, así como en los anteriores en la propuesta de descripción de imagen, pero ahora en las descripciones de los personajes que aparecen en el texto. Algunos sólo serán voces narrativas pero con las que se pueden generar las siguientes preguntas, que más tarde se circularan en la sección dedicada a contexto.

¿Quién habla en el texto es hombre o mujer?

¿De qué edad parece la voz principal o el personaje que narra la historia?

¿De qué nacionalidad crees que es y a qué se dedica?

¿Qué más puedes inferir de este personaje, tiene alguna característica que se note más?

Notas algo en su personalidad. ¿Es amable, rudo, imperativo, alegre, esperanzador?

Comenten si están de acuerdo y por qué.

Estás preguntas que parecen simples pueden desentrañar diversos aspectos culturales, por ejemplo en el texto *Los espejos del paraíso* de Eduardo Galeano, que podemos proponer para los niveles básicos, no hay personajes, pues no es una historia sino un texto literario más ensayístico, sin embargo se puede reflexionar sobre la misma voz de Eduardo Galeano, la cual muestra una postura enérgica y crítica en torno a la industria automotriz. Esto puede, en primer momento, crear una empatía o desacuerdo con la visión personal del estudiante.

El texto escrito con datos fehacientes, también emplea un estilo poético, en donde algunas palabras del vocabulario empleado no son exclusivas del español de México, ahí el maestro puede contextualizar después de preguntar ¿De dónde creen que es el autor? Los estudiantes contestarán aproximaciones y si alguno conoce al autor y acierta, entonces se puede comentar algunas cosas importantes de Uruguay, lugar de origen de Eduardo Galeano.

También se puede comentar en el caso de alguno de los textos de Juan Rulfo, que son sumamente descriptivos, ¿cómo es el hombre que habla en el texto y en cómo es el entorno donde vive? Los estudiantes podrán acotar aquí varias cosas que avisen con su percepción, en la observación de un léxico rural o muy juvenil, según el nivel de inmersión cultural y de lengua en el que se esté trabajando.

Este ejercicio puede ser una buena conexión con la parte de contexto cultural, o ser muy útil en la construcción del marco de referencia para la lectura.

Comenzaremos por definir algunos conceptos que nos ayuden a establecer este punto, y entonces tener un mayor conocimiento de lo que se propone en tanto a la identificación de voces y personajes, que no sólo representa hacer una descripción de

los personajes en el texto, si no sugiere un proceso complejo de identificación de tipos sociales, percepción del estudiante, concepciones particulares y culturales, etc.

Los estudios literarios han puesto especial atención en el sujeto y las problemáticas que lo rodean, pues su presencia misma en la enunciación deja muchas marcas que se han tratado de asociar con identidad del autor, sin embargo, no podemos negar la existencia de ese otro, como dijo Rimbaud “Je est le autre”, significa dentro del discurso poético no sólo la aparición del yo ficcional, sino una implicación de éste, un constante intercambio con el enunciatario del mensaje poético, donde atravesado por su misma subjetividad, vendrá al lenguaje y así, el mensaje, rico en asociaciones retóricas, léxico específico, semas en conexión; dará un elemento complejo, con la presencia de ese yo, inserto en un tiempo y espacio, proveniente de una realidad lógica que se establece en el texto para correspondencia con el enunciatario.

La voz surge entonces, de las entrañas del sujeto, se establece en el texto para dar los atisbos más profundos de esa identidad. El tono y los matices de su decir se encuentran dispersos e imbricados a la par de los elementos retóricos.

Los rasgos que definen la identidad del sujeto, se verán prefigurados en un primer acercamiento a la voz, de alguna manera equiparable, a la primera impresión que nos produce el tono de un hablante, con el que no se ha tenido contacto en el pasado, y como respuesta, a una situación específica, manifestará su actitud por medio de la modulación o tono de habla.

La voz, entonces, es interioridad, signo de la presencia y reclamo de la presencia. La voz es lo que pone en presencia al sujeto, no al sujeto de la enunciación –que es una función implícita en el mensaje y pertenece al orden de

la gramática- sino al sujeto como entidad psíquica, aquel cuyo núcleo es una conciencia (Dorra, 1997, p.5).

Acudir pues al concepto de la voz, nos hará fijar la atención en los rasgos que irrumpen del sujeto que se hace presente al momento de decir y de ser leído. De nuevo pensemos en la lectura *los espejos del paraíso* de Eduardo Galeano, donde no hay un personaje ni un narrador, sin embargo la voz de Galeano, podemos asumir, asume un tono sentencioso e inmediatamente toma una postura cuando dice “Como tantos otros símbolos de la sociedad de consumo, éste es un instrumento que está en manos del norte del mundo y de las minorías que en el sur reproducen las costumbres del norte y creen, y hacen creer, que quien no tiene permiso de conducir no tiene permiso de existir.” Finalmente cierra su exposición con una hipérbole, mostrando un tono irónico y crítico ante la mediatización y la comercialización del auto como un símbolo de existencia en la sociedad moderna. Nótese que cuando leemos esa última frase el tono se agudiza, y resulta claro para el lector identificar la sentencia. Cualquiera persona sabría que no se está siendo solemne, ni alegre, ni condescendiente con lo que se dice, sino más bien crítico, sólido, argumentativo. De esta manera podemos entender una postura, sabemos que el sujeto está en una posición ante lo que está planteando, por lo tanto está manifestando una actitud que se hace presente a través de su voz.

En este caso en lo que atiende a la secuencia, se puede indagar que es lo que el alumno piensa de esa postura y si está de acuerdo con ella. En lo que refiere a este texto en que la voz tiene una definición clara, algunos estudiantes inmediatamente comentan que parece muy enérgico en su juicio, otros se sienten exaltado e incitados a expresar sus argumentos personales, coincidiendo con la postura de Galeano, que a todas luces resulta crítica y realista.

De esta manera en un texto podremos indagar, qué piensa en el alumno de esa presencia de la que se posesiona cuando es lector y con la que inmediatamente tiene contacto justo en el proceso de la lectura, donde de alguna forma, toma la voz. El trabajo sensible representa dejarse ser tomado por esa voz. Este aspecto importante no deja de ser difícil para el estudiante de segunda lengua, quien en primera instancia tiene una preocupación por entender, por decodificar el texto, por relacionar ideas y conceptos, por encontrar coherencia después de una traducción general. El maestro debe estar consiente que cualquier aproximación, en cuanto al análisis de la voz se refiere es un gran logro, y quizá este ejercicio tome más tiempo del que podría necesitar un hablante de español leyendo un texto en español, sin embargo, no es un trabajo equivoco o imposible, habla que apelar a la sensibilidad y trabajo del maestro y estudiante, al tiempo de análisis y a la buena selección de textos que sea elementos integrales para el desarrollo del estudiante.

En algunos textos quizá podamos hallar tonos más neutros, es por eso que si queremos hablar sobre el tema de la voz deberemos seleccionar textos en donde el tono sea identificable, y tratar de acercar al estudiante por medio de preguntas que no lo cuestionen teóricamente usando conceptos desconocidos para el de la teoría literaria, por ejemplo, pero sí que lo acerquen al texto y al análisis del mismo con la intención de seguir ejercitando su capacidad sensible y la expresividad en lengua meta.

Finalmente una lectura como *los espejos del paraíso*, plantea varios aspectos que se pueden identificar en la vida moderna, por lo que los estudiantes siempre podrán decir si están de acuerdo o cuál es su opinión, si se encuentran en algún nivel superior, sin embargo será interesante aproximarse a un texto argumentativo que también resulta literario, pues también se sentirán sorprendidos de la maestría en la forma de escritura de Galeano, que mantiene un estilo especial, en este caso los juegos de la voz, en ese

transitar entre tono sentenciosos e irónicos que hacen evidentes algunas contradicciones de la vida misma, que son puestas en el centro de la crítica.

En algunos casos cuando tenemos textos con narrador y algunos personajes, podremos hablar con los estudiantes sobre la identificación de los rasgos de éstos, así ellos también podrán describir y analizar en español después de haber hecho una lectura de comprensión, primer proceso complejo. El maestro deberá guiar las intervenciones con el afán de que los alumnos se sientan conectados con el texto y con la significado del mismo, de esta manera adquirirían confianza para luego emitir reflexiones finales.

En un texto descriptivo será importante poner atención en la descripción de espacios, emociones, o incluso de algún hecho, tomando en cuenta que algunos estudiantes, pueden sentir empatía con la descripción de atmosferas y espacios. Se puede abordar esta descripción con la pregunta ¿Cómo imaginas el lugar de la historia? o ¿Cuál es el escenario en el texto?

Recordemos que los indicios que se puedan avisar por el estudiante son importantes y a todos se les debe asumir como constructores de reflexiones.

II.3.5 Contextualización por el maestro

El contexto tiene una importancia esencial en la presente secuencia, pues si partimos de hacer evidente la relación entre un texto y un contexto, podremos crear marcos de referencia para el estudio de una segunda lengua.

Pensar que un texto debe estudiarse sin estudiar su contexto, es uno de los planteamientos que ha hecho la semiótica en los últimos estudios de siglo, aplicados al análisis literario, éstos han amplificado en muchos aspectos los estudios literarios, sin embargo desde una perspectiva pedagógica aplicada a los estudios de segunda lengua,

podría representar un parteaguas en la forma de enseñar una lengua inserta en una cultura específica, misma que forma parte importante de la identidad de sus hablantes.

Es importante repensar los contextos en los que se ha desarrollado la lengua española, repensar los contextos ayuda a reflexionar sobre las identidades de los hispanohablantes en el mundo, pues por la misma historia de la lengua española, se ha clasificado a los hablantes en relación a las condiciones político sociales de las colonias frente a España, de donde proviene la lengua para el continente americano en el momento de la conquista, sin embargo a lo largo de la historia de los pueblos latinoamericanos, podemos observar como el español de América asume una identidad diferente en relación a su contexto e historia.

Los maestros de español latinoamericanos deberíamos conocer nuestra historia para dar cuenta de ella y de los cambios particulares que la han construido. Dar cuenta del origen de nuestra lengua es también una forma de revalorarla en sus justas dimensiones, abrir los panoramas de estudio y proponer nuevas formas de entender realidades lingüísticas distintas a las que plantean las normas desde hace muchos años.

En el español que se habla en América Latina, se conjugan muchas influencias de las cuales aún se puede dar cuenta, pues en la actualidad los vocablos de lenguas indígenas originarias en conjunto con lenguas africanas y de vocablos de otras partes de Europa, que entraron en contacto durante y después de la conquista, constituyen una lengua por mucho distinta y rica en expresividad, en historia e identidad.

La historia escrita después de la colonia ha sido reescrita, y por mucho, anquilosada en datos generales que desdibujan aspectos importantes de la mezcla lingüística que constituye nuestro español.

Luis Fernando Lara (2013) en la Historia mínima de la lengua española:

Había más de cien lenguas diferentes en el territorio mesoamericano y lo mismo se puede suponer de la región que comprenden las actuales Colombia, Venezuela, parte de Perú y Ecuador; incluidas las amazónicas, se calcula que superaban las 300. En la región paraguaya y del norte de Argentina, otra multitud de lenguas de la familia tupí-guaraní; en el sur, en Chile y Argentina, predominaba el mapuche.

Tanto el náhuatl, como el maya, el quechua y el aymara eran lenguas muy extendidas, en la medida en que varios pueblos de diferente idioma las aprendían para poder tratar con los pueblos dominantes. De ahí que las aportaciones, sobre todo fonéticas y léxicas de estas lenguas sean mayores a gran escala, aunque región por región las lenguas locales hayan dejado su huella. (Lara, 2013, p. 279)

Esta base teórica propuesta por Lara, para comenzar a estudiar la historia del español que se habla en América, es también una perspectiva interesante para adentrarse en el estudio del español como lengua meta, que debe ser promovida por los profesores en el aula o como marco de referencia de la lengua de interés.

Aplicando esta lógica y retomando la importancia de incorporar un contexto y un texto, en este método se proponen dos opciones posibles, que ayudarán a que el maestro cree los marcos de referencia necesarios, para que el alumno pueda acercarse a la cultura que sustenta la segunda lengua que se estudia.

La primera posibilidad es que el maestro elija de la antología de textos literarios, alguno del que pueda hablar y recabar información previa, de tal manera que en relación al texto leído en clase el maestro haga una pequeña exposición que implique cultura, historia, contexto socio-político, geografía o usos y costumbres.

Un ejemplo de este punto puede ser de nuevo con el texto *La huellas de la comandanta Ramona*, en que se puede hacer una ficha introductoria de Chiapas como estado fronterizo de la república mexicana, se puede hablar del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) como movimiento de resistencia del campesino mexicano en la actualidad. Este tema puede introducir interrogantes por parte de los estudiantes, que el estudiante deberá aclarar e incentivar para la correcta difusión de los temas que conciernen a la realidad social del México actual.

La segunda posibilidad de acercar al estudiante al contexto, después de leer el texto propuesto por el maestro, es realizar un mapa de referencia en dónde anoten palabras claves o partes de la lectura que develen el contexto. Es esta parte se podrá acentuar la época en la que fue escrito el texto y algunos datos, sobre lo que lo inspirado y también como eso se revela en el texto. Siguiendo la pista de algunos fragmentos, el estudiante debe ir infiriendo algunas cosas de las que dará indicios el maestro.

Por ejemplo, si el texto habla sobre las mujeres, se puede hacer una introducción desarrollando ideas en relación al texto y a los comentarios de los estudiantes. A la par de los comentarios el maestro va lanzando datos históricos que sustenten o hagan más claro el contexto y que al mismo tiempo constituyan el marco de referencia. Puede usar estrategias como mapas mentales o cuadros conceptuales.

Es importante que el maestro siempre tenga datos certeros, que puedan construir un panorama general histórico político y social, que sustente de manera sustancial el estudio de una lengua meta.

Para ello, Álvarez Amoros constata que existen dos grandes categorías que han articulado la clasificación de las concepciones de la literatura (la específica y la

inespecífica), se examina su implantación cultural y su distribución ideológica. Miguel Alfonso inquiriere en el mismo libro las relaciones entre el discurso y la ética y el de la literatura, considerando el fenómeno literario como instrumento axiológico para la mejora de los perfiles morales del ser humano. (Derrar, A., & Choucha, Z., 2005, p. 230)

No habrá que perder de vista que la lengua no sólo representa los aspectos gramaticales, fonológicos, sintácticos o morfológicos sino también el pragmático, que tiene una importancia ineludible en el proceso de la comunicación. El lenguaje y su relación con lo social justamente, funda sus particularidades en un contexto.

La lengua se considera como una parte integrante de la realidad social y cultural, y a la vez, como un síntoma de esa realidad. Esto quiere decir, que observando cómo se comunican las personas, podemos entender una parte importante de sus normas de comportamiento, de sus valores, etc.

Las manifestaciones orales de la lengua son variadas, pero no caóticas ni desordenadas, ya que están reguladas, existen normas de uso socialmente condicionadas. Estas normas se refieren a la competencia comunicativa, a lo que un hablante tiene que saber para comportarse de forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones comunicativas propias de una determinada comunidad de habla (Gumperz, 1972) (Oliveras, p.21)

En los estudios realizados por lingüistas y sociólogos, entre otros, han surgido nuevos modelos que explican la importancia de analizar o dar cabida al estudio del contexto, refiriéndose con esto no sólo al contexto social, si no al contexto discursivo, pues un hablante al poder expresarse en otra lengua, en una situación conversacional no puede deslindarse de un contexto que lo acoge, y al mismo tiempo comparte con otro

hablante que entiende y es entendido. Ambos procedentes de contextos distintos, intercambian códigos entendibles, que han sido previamente seleccionados en un proceso interno. Habrá otros elementos que contribuyan como el lugar en donde se encuentran, la situación lingüística y los roles sociales que cada uno representen.

El alumno así pasará por diversas fases de inmersión, al principio tendrá su cultura como principal referente y luego comenzara a hacer comparaciones, entre su cultura y la cultura de la lengua meta, finalmente durante ese proceso estará emparentado el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, ambos por lo tal, deben corresponderse.

Resulta una tarea importante, que el maestro genere objetivos claros para tratar el tema cultural, pues en muchos casos, la visión extranjera y la visión tradicional de la enseñanza de lengua desvincula en lugar de generar procesos de conexión y acercamiento cultural, es por eso que muchos estudiantes tienen siempre una actitud negativa en las clases, o no quieren acercarse a la cultura cuando se les menciona en clase, sin embargo no es posible tal separación, será papel del maestro ir integrando en concordancia el conocimiento intercultural con el lingüístico de tal manera que el estudiante los conciba como parte de un todo integral al que se está aproximando.

Es importante que cuando vamos a trabajar en el contexto mediante un texto literario, quedé muy claro tanto para el maestro como para el estudiante como un objetivo bien definido pues en algunos casos, algunos estudiantes buscan estudiar el texto sólo como una representación literaria, y pretenden adentrarse en un estudio estilístico, lo cual es posible en una actividad destina a este fin, en la siguiente secuencia, el maestro debe definir que una de sus principales finalidades, por lo menos

en lo que a este punto se refiere, es el estudio del contexto que envuelve a un texto literario.

II.3.6 Agreguemos una nota gramatical

El sustento gramatical en general, ocupa un lugar central. En la siguiente secuencia, intenta más bien, integrarse a un método de lecto-escritura en la enseñanza de español, sin perder su importancia en el estudio de lengua.

Su importancia es ineludible, sin embargo debemos considerar a las reformulaciones docentes, abrir la metodología a un enfoque más multidisciplinario, que permita al estudiante desarrollarse de manera compleja en el aprendizaje de la lengua.

Es muy común que los métodos refuercen de manera sustancial el estudio gramatical, es por eso que esta secuencia ha sido formulada, como una herramienta complementaria en el desarrollo de habilidades comunicativas y de aprendizaje significativo.

Es muy importante mencionar, que el conocimiento de la gramática es básico para poner en práctica, cualquier modelo de enseñanza de español como segunda lengua, de tal manera que el maestro debe no sólo conocer la gramática, y seguir estudiando sus diferentes entrecruzamientos con la lengua si no también saber y aprender a enseñarla, circula el proceso de aprendizaje y promueve en el estudiante la valoración de la lengua meta y su estudio profundo.

El maestro como hablante nativo, deberá tomar en cuenta los dos tipos de conocimiento gramatical al que tienen que acceder los estudiantes en una formación integral.

El conocimiento gramatical que tienen nuestros estudiantes de ELE es de dos tipos: conocimiento gramatical explícito, que se refiere al conocimiento gramatical adquirido a través de una instrucción gramatical y analizado conscientemente; y el conocimiento gramatical implícito, que se trata de un conocimiento gramatical de carácter intuitivo, inconsciente. Para ser un buen hablante de ELE, los estudiantes deberán contar con ambos tipos de conocimientos gramaticales.

Los profesores de ELE deben tener en cuenta ambos conocimientos gramaticales, y el papel de la enseñanza de la gramática debe tender a activar ambos tipos de conocimientos, utilizando para ello actividades centradas en la forma, en el uso, y en la forma y en el uso al mismo tiempo (Sánchez, 2008, p. 38).

Cuando el maestro es un hablante de español como lengua materna, deberá tomar en cuenta la importancia de poder explicar implicaciones gramaticales que para él parezcan automáticas, pues el estudiante necesita una explicación a través del conocimiento gramatical explícito, para poder relacionarlo con el conocimiento de su lengua y sus conceptos aprendidos de gramática desde que comenzó a estudiar español como lengua meta. Esto no sólo constituye bases sólidas en su aprendizaje, sino que también dota al estudiante de seguridad, de habilidades para aprehender conceptos gramaticales y al mismo tiempo integrarlos en un discurso.

Es importante que el maestro pueda llevar estas explicaciones a un contexto comunicacional, lo cual ayudará al estudiante a conectar vida y conocimiento de una manera más fácil. En algunos casos es bueno servirse de oraciones escritas, como en lo

que atiende a la presente secuencia, tomados de algún texto o de alguna frase muy utilizada en la comunicación cotidiana.

Otro aspecto importante, es vincular internamente el aspecto gramatical con los objetivos a corto plazo, es decir que si un texto será usado deductivamente para ejercitar el uso del modo subjuntivo, el maestro se plantee dentro de sus objetivos que el estudiante aprenda y use algunos de los tiempos verbales del subjuntivo, acercándolo de manera que el profesor diseñe para aprender conscientemente la gramática de la lengua meta, tomando en cuenta que lograr estos objetivos a corto plazo, finalmente llevarán al estudiante a una comprensión y práctica integral de su proceso de aprendizaje.

Partiendo de la idea de que hay dos tipos de conocimiento a los que el estudiante debe tener acceso, elegiremos un mecanismo de construcción del conocimiento implícito en la siguiente secuencia, con la finalidad de clarificar el proceso de cada uno de los puntos que constituyen a la misma.

De los mecanismos propuestos por del Estal, G., & Zanón, J. (1999) en el libro *La enseñanza del español mediante tareas*, seleccionaremos el mecanismo de reestructuración (McLaughlin 1990) que incorpora de alguna manera el mecanismo de análisis del input, el cual plantea como primer paso:

En el curso de una actividad, el alumno presta atención a un fragmente del input, que sobresale por su novedad, dificultad y alta frecuencia, etc. del resto del caudal lingüístico (Schmidt 1990).

De esta manera si estamos instaurados en un texto literario, podemos seleccionar algún fragmento con algunas estructura gramatical que vamos a estudiar a posteriori, el alumno podrá identificarla de una forma primaria y después confirmar que sus hipótesis,

cuando se estudie claramente la estructura, encuentran insertas en el fragmento a analizar.

El paso número dos del mecanismo de reestructuración, es justamente la inferencia o la formación de hipótesis que según del Estal, G., & Zanón, J. (1999) se produce de dos formas:

- i. La aparición de un fenómeno desconocido, es decir, que no puede ser explicado a través de ninguna estructura interna X. El alumno activa algún mecanismo de inferencia sobre las muestras lingüísticas y elabora una o varias hipótesis sobre la forma de X (Bley-Vroman 1986)
- ii. El conflicto entre la estructura observada X y la interna X cuando el análisis del intake produce un resultado de X diferente a X se generan hipótesis que restauren el equilibrio del sistema lingüístico. (McLaughlin 1987, p.81)

En la presente secuencia, el maestro debe dar un margen de oportunidad para que alumno infiera mediante la inserción de la estructura, la comparación con la gramática de su lengua o la repetición de la misma, la función del contenido gramatical, no importando si su inferencia no se completa en absoluto o es parcial. Posiblemente lo más importante es promover en el estudiante la deducción en esta parte de la secuencia.

El paso tercero que constituye este mecanismo se refiere a la contrastación, que es justo la parte central de esta parte de la secuencia, titulada *Agreguemos una nota gramatical*, pues después de que el estudiante ha leído y comentado un fragmento de un texto literario, donde aparte de disfrutar e identificar un contenido, ha observado estructuras gramaticales, podrá contrastar con la información que el profesor proporcione donde se concreta y solidifica el conocimiento de la gramática, que ha estado estudiando durante el desarrollo de la secuencia.

La contrastación de las hipótesis se lleva a cabo a medida que el alumno consigue más información sobre las muestras lingüísticas que ha analizado o sobre las reglas gramaticales que la rigen. Esto se produce de varias formas.

- i. Mediante la acumulación de evidencia empírica. Es decir, verificando la hipótesis cada vez que aparece más input con la estructura X, objeto de indagación.
- ii. Mediante la producción en lengua extranjera. El alumno verifica los efectos de aplicar sus hipótesis cuando habla o escribe en lengua extranjera. El feedback que recibe le orienta sobre su viabilidad.
- iii. Mediante la enseñanza. El alumno puede entrar en contacto con evidencias sobre la regla X a través del profesor, un manual, la consulta u otros medios explícitos (del Estal, G., & Zanón, J., 1999, p. 81).

En el punto número dos se plantea el uso de la estructura aprendida, ya sea de forma oral o escrita. En la presente secuencia, se realizará una reflexión escrita, donde se pide precisamente el uso, pero si se puede recomendar al estudiante usar algunos de los conocimientos recientemente adquiridos. El estudiante por sí solo echará mano de su vocabulario y habilidades lingüísticas para expresar sus ideas respecto al tema que se indique, lo cual ya implica el ejercicio de la escritura que es parte importante del aprendizaje, a la que atenderemos en un punto posterior.

Es importante que el estudio de la gramática tenga varios objetivos y mecanismos de aproximación, no sólo empleando los métodos de enseñanza tradicional, si no también apostándole a los mecanismos que proponen la inducción, es decir aproximarse al conocimiento de la gramática de la lengua, desde frentes distintos para

apoyar la construcción de conocimiento gramatical implícito y explícito, mismos de los cuales el alumno podrá servirse para lograr la comunicación.

En la siguiente secuencia, no sólo se debe agregar una nota gramatical, si no desambiguar y conectar con algunos conocimientos básicos de lengua, es decir sí en alguna de las notas gramaticales es indispensable conectar con temas de la gramática básica, el maestro debe incorporar el recuerdo de éstos para conectarlos de manera clara con los nuevos, en medida del nivel en el que esté trabajando.

Posiblemente no todos los estudiantes tengan las mismas lagunas en el conocimiento básico de la lengua, en ese caso, el maestro deberá contestar algunas dudas después de haber propuesto la nota gramatical.

Los textos literarios utilizados en esa sección tendrán partes o elementos subrayados donde se pueda ejercitar la gramática que se estudia en esa sesión.

Al agregar una nota gramatical, el estudiante que no siente una empatía personal con la literatura, entenderá la importancia de estudiar el lenguaje literario, y al mismo tiempo de ejercitarse en la gramática de una lengua en su contexto expresivo, por otro lado el estudiante que sienta una afinidad especial por la literatura, tendrá el mejor panorama para aproximarse al estudio gramatical del español, por lo tanto su acercamiento será significativo y promovido por su sensibilidad literaria.

Tomando en cuenta que la asociación común, relacionada con el estudio de una lengua extranjera desde un enfoque comunicativo apela solo a la oralidad, debemos reformular la importancia de la escritura y lectura como elementos de la comunicación, es por ello que no los métodos no deberían ceñirse a uno u otro canal sino más bien, formular propuestas integrales para favorecer la comunicación, volviendo al punto inicial, esto requiere más que descartar a la gramática o servirse solamente de ella, más

bien integrarla en un todo, como en la vida cotidiana de tal manera que pueda ser parte integrada de ese proceso en el que está inmerso el estudiante.

Si concebimos la lengua como acción, definiremos el acto comunicativo como un intercambio entre interlocutores que en un determinado contexto extralingüístico comparten una competencia lingüística, estratégica, discursiva y socio-cultural de las cuales parten para codificar mensajes que reflejan sus necesidades de comunicación y de las que se sirven para descodificarlos y evaluarlos. Así se crea una cadena en la que se van manifestando intenciones, se negocia el sentido y se crea el discurso que va generando un contexto lingüístico (p.92).

En relación a las últimas propuestas enfocadas en las competencias comunicativas, es importante definir que su importancia no debe dejar en niveles inferiores habilidades a desarrollar, que constituyen bases para la comunicación como un objetivo a posteriori, es decir, la formación gramatical es básica en la incursión al estudio de una lengua y necesita de un contexto, al cual el estudiante tendrá acceso por medio de un texto y la guía de su maestro. El alumno en un momento posterior, podrá identificar la estructura gramatical por sí misma en su vida cotidiana o insertarla en un contexto que ya conoce es correspondiente a dicha estructura, de esta manera tiene más posibilidades y seguridad al momento de comunicar o repasar sus nuevos conocimientos de lengua.

En la concepción clásica de la gramática, se plantea el conocimiento basado en reglas, donde la mayoría de la teoría debería aprenderse por el estudiante al pie de la letra. Una de las primeras cosas que un maestro de lengua extranjera puede plantear a sus estudiantes, los cuales se han enfrentado a las reglas de la gramática de su lengua, es

que las reglas, si queremos continuar llamándolas así, tendrás diversas excepciones que pueden cambiar y modificar el uso de las estructuras gramaticales, en muchos casos por procesos históricos de la misma lengua, por contextos extralingüísticos que influyen, por uso o desuso, etc.

El estudiante debe tener plena conciencia de que está ante un elemento vivo, una lengua que sufre fenómenos y cambios sustanciales todo el tiempo, lo más absurdo ante este panorama es seguir encorsetando el conocimiento a un manual de reglas, que no refleja la realidad lingüística a la que se enfrentará el estudiante.

II.3.7 Inferencia de la problemática por parte del estudiante

La primera aproximación a la parte que antecede a una reflexión escrita es la inferencia del problema o la problemática en el texto, y de qué manera el estudiante puede relacionarla con alguna problemática conocida, de esta manera no sólo se promueve la reflexión crítica y la capacidad del estudiante para identificar una problemática si no también promueve su capacidad analítica, acercándose al intercambio cultural en una aula que puede ser intercultural.

En algunos casos al hacer este análisis el estudiante podrá compartir con sus compañeros los asuntos sociales de su cultura así como conocer los asuntos sociales de la cultura a la que se está aproximando a través del estudio de la lengua.

Identificar cuál es la problemática que rodea al texto, requiere de especial atención pues no se podrá trabajar de igual manera con cualquier tipo de texto. Si observamos con detenimiento una lectura, posiblemente los personajes y sus argumentos, así como las voces presentes, podrán ayudar al estudiante a desentrañar una problemática.

Así aún no sea muy evidente o no se enuncie totalmente en el texto, el estudiante podrá percibir o avisar alguna problemática, en algunos caso de manera más sencilla que en otros, pero es justo donde la guía del profesor puede generar indicios para revelar una problemática planteada muy al fondo del texto. Por ejemplo en el texto *Lllovizna* de Juan de la Cabada, hay una problemática clara pues hay un encuentro entre un hombre y unos campesinos, esto genera incomodidad en el hombre, aquí se puede plantear una primera pregunta guía, por ejemplo, cuál es el motivo de la incomodidad en el hombre narrador. Esta primera cuestión puede alumbrar diversas interpretaciones que ya van abriendo a sentando las bases para tejer la problemática del texto.

Evidentemente esta problemática más adelante puede relacionarse con el tema de la discriminación, el cual tiene mucha pertinencia en una aula multicultural, donde se podrá plantear tipos y motivos de discriminación en la actualidad y cuáles son los agentes que la generan.

A luz de la lectura y revisión hecha por Teresa Colomer (2001) recuperamos algunas nociones de cuál es la importancia de vincular a la literatura con la problematización en el aula.

El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana, y ofrece instrumentos para comprenderla, ya que al verbalizarla, configura un espacio en que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura. (...) De forma semejante la literatura ofrece importantísimos soportes y modelos para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y también modelos para representarnos, nuestro pasado, el de nuestro pueblo y de nuestra historia (Colomer, 2001, p.5).

Más tarde asevera la importancia de que el texto pueda generar en su propia naturaleza, una problematización latente al ser leída que pueda justamente conectarse con una problemática real, que el lector pueda asumir y entonces relacionar en una reflexión sobre el texto, y de la misma manera sobre su realidad.

La confrontación entre la diversidad de textos literarios, ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural, al tiempo que se inicia en las grandes cuestiones filosóficas abordadas a lo largo del tiempo. (Colomer, 2001, p. 12).

Es muy común que en la mayoría de las secuencias tradicionales de enseñanza donde se emplean textos literarios, sólo se propone la apreciación, en mucho casos reduciendo el texto sólo a su carácter estético, sin embargo es importante que los maestros de lengua puedan romper el cerco y comenzar a trabajar con mayor profundidad con los textos literarios, ya que la producción literaria ya en tiene una profundidad en su concepción. Vale la pena que el estudiante pueda indagar cuantas veces quiera en la problemática que rodea el texto, pues a partir de esta práctica no sólo e acercará más a la literatura sino ejercitará su sentido crítico en diversas circunstancias. Incluso es importante que el estudiante pueda cuestionar al texto mismo, creando un cuestionamiento constructivo de análisis en donde también logre desarrollar su capacidad argumentativa.

Hay diversos casos en donde un texto literario es el generador de una problematización, lo cual no pone al texto como herramienta sino más agrega trascendencia a su naturaleza. En el artículo *La literatura de latinos, en Estados Unidos ¿un discurso falsificado?*, escrito por Eduardo Barros-Grela (2007), se explicita como la literatura latina dentro de sistema de legitimación estadounidense, no logra su desarrollo

real, justamente porque el mismo sistema que le da un lugar de difusión, en lo profundo no lo reconoce dentro de sus parámetros en su sistema. Es muy interesante hacer una lectura crítica ante esta circunstancia, evidentemente podríamos hacerla desde que nos acercáramos a uno de estos textos literarios y así llegar a la problematización.

La literatura de latinos en los Estados Unidos, ha pasado a formar parte de los programas de estudio en los departamentos de inglés de las universidades más prestigiadas del país. Esta entrada en el canon literario anglosajón, se problematiza con la afirmación de una esencialidad fundamental de ese tipo de literatura: que su subjetividad se halla en el ámbito de lo subalterno. Una legitimación desde discurso dominante es, por lo tanto, una negación de su propia identidad, y muchos autores latinos han recogido el testigo de esta aporía para cuestionar los mecanismo de transculturación de una sociedad como la norteamericana, que se define a sí misma como cimiento de la globalización, y que califica desde un positivismo condescendiente, la latinidad que redefine su nación (p. 11).

Como podemos observar en la misma naturaleza de la literatura latina ya hay un problemática que desentrañar, y que deberá tomarse en cuenta cuando se lee un texto que pertenece a esta corriente, que no sólo tiene un raigambre estético y un estilo que lo define, sino también un origen social que se debería comentar en todas las aulas donde se lea.

Problematizar sigue siendo en muchas circunstancias de la enseñanza un camino muy favorable para la construcción de una pedagogía crítica. Justo en el ámbito de español de México como segunda lengua hay diversos acercamientos y temas que

atienden a las circunstancias del mismo español y de la relación que tiene esto con la realidad social en Latinoamérica.

Es de gran importancia, que después de que el estudiante pueda identificar algún problema que rodea al texto, también pueda relacionarlo con algún problema en su contexto, de esta manera tendrá más de un referente para entender la situación en la historia y podrá alumbrar reflexiones en su propia realidad.

II.3.8 Reflexión escrita por el estudiante

Posiblemente esta sea una de las partes más trascendentes en el toda la secuencia, pues es justo aquí donde el maestro podrá observar que tanto el alumno pudo adaptar, en un texto breve, algunas nociones de vocabulario, gramática y cultura de la misma lengua.

Resulta por esto tan importante dejar que el alumno tome las notas precisas, que tome el tiempo restante para escribir y que después a modo de taller el maestro realice sesiones grupales, y en algunos casos individuales, donde revisé el texto generado con el mismo estudiante, en medida de lo siguiente estará integrando en un producto final, todos los niveles de la lengua y también desarrollando habilidades comunicativas, un pensamiento analítico y pensando en las estructuras que ha aprendido a lo largo de sus clases de gramática.

Esta secuencia busca generar una forma organizada que el estudiante piense en la lengua meta, ayudado por elementos varios que contribuyan de manera emotiva y reflexiva, de tal manera que se sienta incentivado a participar y al mismo tiempo logre una conexión y empatía con la lengua y el contexto de la lengua que estudia.

Es indispensable que el maestro guíe al alumno más allá de sólo una corrección, pues cada estudiante tiene acercamientos diferentes al estudio de las lenguas, algunos podrán expresar mejor su reflexión de manera oral, otros de manera escrita, etc. El maestro debe poner atención en los casos presentes en su grupo, de tal manera que pueda generar algunas acciones dirigidas que permitan la finalidad de la secuencia.

Los estudiantes decidirán si quieren exponer su texto en público, o si deciden sólo conservar su reflexión final como una muestra del trabajo complejo que han realizado, si se decide en el grupo hacer lecturas en voz alta, se deberá proponer después una ronda de comentarios a modo de taller de escritura creativa.

La parte escrita de la clase permite al estudiante incorporar vocabulario más específico y servirse de diferentes estrategias para dar a entender su idea, pues evidentemente no puede servirse de algunos elementos extralingüísticos como señas o gestos, también será más complejo mostrar la intención y el uso de deícticos tendrá que ser distinto, y un con una cierta especificación. Evidentemente esto ayuda al estudiante de muchas formas a construir discursos, a fijar conocimientos y al mismo tiempo a ejercitar su capacidad de análisis y práctica de una segunda lengua.

Según Pinilla Gómez (2004) cuando habla de poner en práctica en una clase las cuatro destrezas, hablar y escribir y escuchar y leer, no importa el orden, constituye un acercamiento a situaciones comunicacionales reales.

En el caso que atiende a la presente secuencia, adoptaremos la definición de Pinilla Gómez (2004), de la integración sucesiva.

La integración sucesiva es cuando dentro de una misma actividad o tarea se desarrolla una a continuación de otra, las destrezas de comprensión auditiva,

expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita – no necesariamente en ese orden (p. 882).

Resaltamos la importancia de esta combinación integral, tomando en cuenta entre las adversidades que en algunos de los casos las actividades no podrán plantearse y tener el mismo resultado entre ellas, pues hay otros factores que influirán en los resultados, uno de ellos es el tipo de inteligencia del estudiante, es decir, si un estudiante ha desarrollado mucho más su expresión oral pues ha aprendido la lengua extranjera por experiencia, para él será mucho más simple desarrollar actividades donde tenga que expresarlo todo de manera oral, y en algunos casos encontrará a la escritura o a la lectura actividades con menos importancia para su formación lingüística.

El maestro debe estar consciente de estas situaciones y que en la práctica real suele diferir de la planeación, aunque la presente secuencia busque la paridad en la práctica de las destrezas, los resultados pueden estar modificados por diversos aspectos extralingüísticos y en algunos casos incluso fuera de la didáctica de la clase, como no medir correctamente los tiempos para cada actividad, pues cabe mencionar que no se podrá pedir al estudiante emplee el mismo tiempo para su participación oral, que para realizar un trabajo escrito.

La escritura resulta, por muchos aspectos un aspecto no tan fácil de proponer en una clase, pues si bien los estudiantes pueden seguir las instrucciones para realizar un escrito no todos muestran la mejor actitud ante la escritura, justamente por lo que hemos descrito anteriormente.

Es muy importante que el maestro ayude a los estudiantes con estímulos antes de que realicen actividades escritas, específicamente que enuncien los beneficios sustanciales de aprender una L2 con la escritura como vehículo.

Se puede comentar que la escritura no sólo consolida, si no que refuerza los conocimientos adquiridos, y en el caso concreto de español la escritura requiere sus especificaciones particulares como la acentuación, la sintaxis, etc. Algunos esquemas de textos o escritos ayudarán al estudiante a sentir mayor seguridad en el momento de escribir, por ejemplo cuando se les pide escriban una carta, dar al estudiante un modelo o una estructura a seguir puede mejorar su actitud ante la actividad.

En cuanto a la escritura libre o creativa, como lo plantea la presente secuencia, proponemos crear un ambiente propicio para la reflexión, es decir que el estudiante pueda servirse de lo que se ha comentado o estudiando antes para poder realizar una reflexión más compleja, aunque no precisamente grande, habrá que incentivar al estudiante para que se texto refleje su reflexión resultado de la actividad, de esta manera el tendrá de alguna manera material una concreción de su trabajo anterior, al que podrá volver cuando él decida y agregar información, corregirlo, trabajarlo e incluso extenderlo, con aspiración a realizar un texto con características ensayísticas.

Esta actividad, en diversos talleres, ha servido para la identificación por parte del maestro y del estudiante mismo de sus habilidades de escritura. El maestro deberá revisar y poner especial atención en esta parte para identificarlas.

También es importante que se desambigüe el motivo de la escritura y se plantee que una reflexión implica opinión y de alguna manera parafrasear lo que se ha comentado anteriormente.

Para niveles básico, está práctica resultará muy difícil y especialmente frustrante en algunos casos, pues es muy común que los estudiantes en niveles básicos experimentan un miedo o aprensión ante las conjugaciones, la acentuación y otros aspectos que aún no han estudiado, los cuales los harán sentir desarmados a la hora de la

escritura, es por eso, que esta práctica será especialmente para los niveles intermedios avanzados y a consideración del maestro para algunos niveles básicos.

Es importante que le maestro dé continuidad a los alumnos que decidan formalizar su texto o que tengan intenciones literarias, como puede suceder en un taller de literatura o escritura creativa.

Se debe mencionar que en la reflexión no necesariamente deben usar un lenguaje formal y que pueden usar cualquier estrategia o elemento creativo para expresar sus ideas, lo más importante es el ejercicio de practicar la lengua española escrita y promover la reflexión en el salón de clase.

CAPÍTULO III

REFLEXIONES FINALES

III.1 Las planeaciones y reformulación de los métodos

Es de vital importancia considerar, que en toda práctica docente tanto el maestro como el estudiante, se enfrentarán a una realidad distinta a la que se busca al elaborar un plan de clase, lo cual no califica a este margen de diferencia, como una adversidad propiamente dicha, ni tampoco se debe pensar como un error del estudiante o el maestro, más bien, se debe estar consciente de que como actividad humana, que implica la reunión de diversas subjetividades y factores extra lingüísticos, la clase devendrá siempre de manera diferente a como se es concebida en las planeaciones.

En las nuevas propuestas educativas, es indispensable que el maestro adquiera la conciencia de que la docencia, como práctica humana, estará sujeta a diversos aspectos que él no sólo debe considerar, sino que en algunos casos, no estarán en sus manos pues pertenecen a procesos personales de los alumnos, mucho más cuando se trabaja con personas de otras culturas. Por todo esto las planeaciones deben ser para el maestro una guía, pero no una estructura rígida, que no permita situaciones diversas, que no serán siempre adversas si no sólo las correspondientes a la situación de sus estudiantes. El maestro deberá observar el panorama al que se enfrenta, y después de una primera fase de análisis, encaminar la planeación en función de las necesidades de los estudiantes, es decir, el maestro jamás deberá priorizar a la educación desde la teoría, sino desde la práctica que siempre estará en mira de las necesidades de los estudiantes y exigiendo una constante reformulación.

Considerando que reformular todas las propuestas, constantemente representaría un caos en muchos aspectos, debemos tener claro que los pequeños aportes en métodos y planeaciones en la educación, permiten avances significativos y continuos, por lo

tanto el maestro debe estar comprometido con la crítica hacia su propio sistema y a la constante retroalimentación en su quehacer.

En diversas situaciones, los estudiantes extranjeros atraviesan por un sinnúmero de adversidades culturales y emocionales, que en conjunto con prejuicios lingüísticos, discriminación, etc., los enfrentan a situaciones adversas en su inmersión cultural y lingüística. Es por eso que el maestro deberá poner especial atención, en el comportamiento que el alumno tiene hacia el aprendizaje de español como segunda lengua, pues así podrá advertir algunos asuntos externos a la clase que estén afectando o pueda potencializar el aprendizaje.

Si se trabaja con un grupo, el maestro debe valorar que tanta compatibilidad cultural tiene un grupo multicultural, que puede presentar situaciones de choque o adversas en el trabajo grupal, si se ha identificado alguna dificultad en este punto, es importante privilegiar la inclusión, que en algunos grupos termina por rezagar educativamente a la minoría o a alguno de los estudiantes.

III.2 Valoración de la segunda lengua

Partiendo de la idea de que estudiar una lengua es estudiar y aproximarse a una cultura, la valoración que el estudiante pueda desarrollar por la lengua meta, representara su valoración por y hacia la cultura, lo cual pone en práctica valores humanos y evolución social.

Por desgracia, bajo el sistema capitalista que pone a la lenguas en la categoría de mercancía, los estudiantes se aproximan a la lengua que les dará mayor estatus o posibilidades económicas en un mundo de competencia laboral, en el que las escalas de

valor se miden desde la política de los países y sus intereses económicos, dejando a un lado el valor cultural que la lengua en sí misma tiene.

Es decir, en las escuelas los padres preferirán que los niños estudien alguna lengua europea o anglosajona, que les permita, según el estereotipo, tener una mejor vida en el futuro laboral, aunque en la práctica esa idea se ha promovido desde el siglo pasado y no ha representado para toda la población las posibilidades de superación que se fueron anunciadas por los empresario dueños de la educación. Por el contrario, en la actualidad nos enfrentamos a panoramas desoladores, como que al ser hablantes de una lengua tan rica y de tal importancia a nivel mundial, como es el español, siga sin tener el valor para la mayoría, pues no hay una promoción para valorar a la cultura hispana ni se ha propiciado un verdadero estudio formal de ella.

El hispanohablante migrante debe hablar inglés, y enseñar a sus hijos a olvidar su lengua, siendo el español la segunda lengua más hablada, como lengua materna, después del chino mandarín.

El hispanohablante latinoamericano que vive en su país, también debe estudiar otra lengua extranjera, que le permita comunicarse con los extranjeros en su propio país, pues eso le dará mayores posibilidades, ante esto la pregunta es por qué la mayoría de los extranjeros no se preocupan por entender algunas cosas mínimas de la cultura en la que se encuentran, o por qué la mayoría se deciden a aprender español cuando esto se relaciona a un valor monetario o laboral. Habrá que reformular algunas cosas, y quizá es el punto donde la educación y la enseñanza de lengua pueden promover una mayor valoración del español, tanto para los hispanohablantes como para los extranjeros estudiantes de español como segunda lengua.

El maestro tiene la tarea de prepararse en el estudio de lengua, de tal manera que pueda dotar a un grupo de estudiantes extranjeros, del conocimiento necesario para sentar estas bases de valoración, y por otro lado enarbolar un conocimiento de la cultura y lengua de manera integral.

El maestro de español como segunda lengua, debe informar y formar a sus estudiantes, en las diferencias que constituyen nuestra identidad lingüística y clarificar nuestra historia como hispanohablantes. Es importante decir que nuestro español, tiene una identidad distinta del español que se habla en España, y tiene sus características particulares las cuales atienden al contacto lingüístico con nuestras lenguas indígenas originarias, y que el español vino desde una imposición cultural lo cual ha sido resignificado, y convive con las lenguas indígenas que aún sobreviven en América Latina, en la mayoría de los casos.

Algunos de los materiales que se pueden encontrar en la red, son en su mayoría creados desde una academia española de la lengua, por lo que es importante que los docentes latinoamericanos se preocupen no sólo por crear nuevos materiales, que reflejen la realidad lingüística en la que están viviendo y formándose sus estudiantes, sino que también puedan generar nuevas propuestas didácticas, que den cuenta del español que enseñan, en lo que atiende a esta secuencia, al español de México.

Por desgracia es común observar a maestros que reproducen concepciones erradas de la lingüística, o conceptos tergiversados por varias instituciones dominantes, como la RAE que busca de manera categórica instaurar al español castellano como único y elevado, sirviéndose de una clasificación jerárquica donde la lengua es sobre el dialecto.

El lingüista Manuel Alvar intenta también diferenciar lengua y dialecto; sus definiciones muestran aspectos lingüísticos con otros extralingüísticos y de evidentes propósitos ideológicos. Por ejemplo, al definir lengua, hace a ésta caracterizarse por “ser vehículo de una importante tradición literaria”, con lo que está incurriendo en el mismo error que la RAE. En cuanto al dialecto lo define como “desgajado de una lengua común”. El problema es que no existen dos tipos de sistemas lingüísticos del mundo, desde el castellano hasta el inglés, pasando por el chino o el hindú, se han desgajado de otros que existieron antes que ellos, como por ejemplo el latín, el indoeuropeo y así ad infinitum (Muñoz, 2009, p. 9).

De esta manera se formularan nuevas preguntas y surgirán nuevas necesidades en la docencia, mismas que elevan la exigencia y la creación de métodos distintos y nuevos esquemas, en este caso más incluyentes, que contemplen un espectro lingüístico más real, pues es muy común, acorde a la lógica de la actualidad, que las lenguas sean símbolos de poder y dominación, por lo tanto se cataloga con prestigio lingüístico a algunas lenguas de naciones dominantes y se excluye y discrimina a lenguas originarias que deben tener el mismo reconocimiento que cualquier otra.

Valorar una lengua es entender su importancia en la historia del desarrollo de la humanidad, aprender de manera consiente y comprometida sobre la cultura de la que es parte y asumir con ese conocimiento, un aporte evolutivo en la relación entre sujetos de diferentes culturas, pues establecer vínculos con una lengua, más allá de hablarla correctamente, representa estudiar y tratar de entender una cosmovisión diferente y acercarse a la sensibilidad de otra cultura.

III.3 Privilegiar las actividades colectivas que generen conciencia social

La educación es una de las principales actividades humanas, que pueden establecer vínculos importantes de colectividad y al mismo tiempo promover una conciencia social en los estudiantes, partiendo de la idea de que la educación debe favorecer una crítica constante y un tratamiento que implique lo social, no importando la materia, la actividad educativa es una práctica social, por lo que en ese ámbito es propicio practicar la colectividad, el análisis de problemas sociales y la crítica de nuestra realidad.

Los avances en este campo no podrán ser del todo medibles, pues depende de los estímulos y la sensibilidad del alumno, entre otros aspectos que pueden variar como tener tiempo limitado, un salón con muchos estudiantes y quizá en el caso de los maestros, tener que ceñirse a un método específico.

Aun así, es importante generar actividades que lleven al estudiante a problematizar una situación de su realidad y por otro lado que lo sensibilicen, de tal manera que pueda el mismo romper el cerco del individualismo y comenzar a interactuar de una manera distinta con los que los rodean, llámense compañeros de clase, maestros, familia o gente en general.

Cuando se tiene a estudiantes extranjeros que viven en México, se tiene todo un escenario propicio para realizar actividades de sensibilización y de práctica colectiva. El maestro podrá servirse de todo su contexto para lograrlo.

Todo esto con el afán de sensibilizarlo en la vida, y en la inmersión real en otra cultura, con la intención de aprender de una realidad tangible y al mismo tiempo de poder contrastar, opinar y generar ideas fuera de los cercos mediáticos, el racismo, los discursos del poder dominante que nos aplastan.

El maestro de lengua también debe ser un observador de la sociedad y un principal promotor de crítica y pensamiento, de análisis y reconocimiento cultural, es por eso que su tarea es más compleja e implica más que sólo conocimiento gramatical y técnicas docentes, pues el mismo deberá criticar su propio sistema, cuando vaya incluso, contra la realidad lingüística de sus estudiante y promover otras formas, hasta que los avances más pequeños comiencen a generar cambios importantes en favor de la construcción del conocimiento y la transformación social.

III.4 Ir en contra del supremacismo lingüístico

Define Muñoz Navarrete (2009):

Llamaremos supremacismo lingüístico a la arbitraria consideración de que, dentro de un mismo sistema lingüístico, existen variedades mejores o superiores y otras peores o inferiores. (Muñoz, p. 19)

Referir al supremacismo lingüístico en una primera instancia, es importante pues a partir de identificar las estructuras, que han permeado en la educación de lenguas a partir del predominio y occidentalización del mundo, podremos mirar con una perspectiva más crítica el desarrollo del español, y así como docentes transmitir a nuestros estudiantes, no una retahíla de conceptos mal planteados, y utilizados por las academias que legitiman el poder y funcionan a su favor, sino para construir verdadero conocimiento y valoración de las lenguas y sus procesos sociales.

Es importante que el maestro tenga conocimiento y continuamente se forme en lo que a este punto se refiere, pues es muy común que los estudiantes se acerquen a la lengua con muchas dudas e intereses, que en muchos casos van a preguntar a sus maestros, por lo tanto la responsabilidad docente adquiere mayor peso y mayor

implicación en la construcción del pensamiento y valoración de la lengua que está enseñando.

Valorar una lengua no significa ponerla por encima de otra, sino más bien estudiar sus bases culturales y asumir su implicación, conocer su historia y su desarrollo y entender esto como parte de un proceso complejo, que aún se vive y continua en movimiento constante.

Es responsabilidad del maestro, señalar ideas mal concebidas en sus inicios, ser portavoces de una realidad lingüística observable, que en muchos casos no se refleja en las grandes gramáticas y que sí podemos hallar en la vida cotidiana.

Justamente el maestro como mediador deberá proporcionar el conocimiento lingüístico al estudiante, que le permita después mirar al mundo desde otros conceptos, ampliar su visión de la realidad, aprender de otras culturas y sobre todo aprender de todo este proceso, que no sólo puede ser lingüístico y conlleva algo complejo y constructivo.

III.5 Trabajar contra los prejuicios lingüísticos

Trabajar en contra de la reproducción de prejuicios lingüísticos, es de suma importancia en el ejercicio docente en cuanto al campo de las lenguas se refiere. Los maestros no podemos ser promotores de ideas mal concebidas de un sistema educativo deficiente y aparte, reproducir estos prejuicios, que adoptamos de una teoría escrita desde un pensamiento eurocentrista, con el que no podemos identificarnos y el que atenta contra nuestra naturaleza.

Cómo podríamos atrevernos a hablar de un buen o mal español, tan categóricamente, siendo que el español que hablamos proviene del latín vulgar y que al

mismo tiempo nuestro español mexicano deviene de una historia de conquista, dominación e imposición que ahora nos hace comunidad hispanohablante, con características propias e igual de auténticas que las de un argentino o peruano, igual de auténticas que las de cualquier hablante en el mundo.

A qué grado de ignorancia y falta de conciencia, puede llegar un docente que atenta contra la misma lengua que enseña, calificándola, poniéndole marcas de valor y de prestigio, y de la misma forma catalogando negativamente otras manifestaciones humanas del lenguaje. Es digna acaso esa actitud para un docente de lengua, que si actúa y enseña sin formación lingüística, humanista, política y social, atenta contra la vida misma de su lengua, participando de ese genocidio lingüístico que promueven todos los negociantes de las lenguas, como las escuelas de idiomas y los colegios de acreditación de lengua que se han vuelto monopolios a lo largo y ancho del mundo, promoviendo a la lengua como una mercancía y también como una marca de poder, olvidándose de que la lengua es un elemento íntimamente relacionado con la existencia misma.

III.6 La enseñanza del español para extranjeros: una alternativa en el mundo laboral para los egresados de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica y una posibilidad de desarrollo para el pensamiento intercultural

Al egresar de la licenciatura en Lingüística y Literatura hispánica, los retos y posibilidades se complejizan, puesto las áreas laborales en las que se pueda incursionar se centran en el área de edición y docencia en el nivel medio superior, en la mayoría de los casos.

Aunque una de las terminales de la licenciatura es la docencia, la mayoría de los estudiantes deciden especializarse en el área de lingüística o de literatura respectivamente, así pese a la importancia que adquiere en la realidad la docencia no hay una visualización de lo que a este campo refiere.

Una de las posibilidades con mucha pertinencia en la realidad global, es la enseñanza de español como segunda lengua, pues en el pasado ha sido en su mayoría realizada por estudiantes de lenguas extranjeras, sin embargo la incursión de egresados de la carrera de lingüística y literatura hispánica sería un gran acierto en la enseñanza de español para extranjeros, pues el conocimiento de la lengua española es justo la especialización de estos egresados, aparte de las posibilidades interdisciplinarias que pueden construir un aprendizaje integral.

Habrá que mirar a la posibilidad de la aportación cultural y de que los alcances no sólo sean gramaticales si no también atiendan a una formación humanista.

Pensar en el campo de la enseñanza de español como segunda lengua, como posibilidad para crear una consciencia intercultural, en la cual el español emerja en su importancia cultural e histórica, es sin duda uno de los nuevos retos ante el mundo global, en el que debemos tomar partido como sujetos conscientes de la realidad social y lingüística de nuestro país.

Es muy importante que los egresados asuman la importancia de su quehacer, para el desarrollo del área de enseñanza de la lengua española mexicana y decidan continuar trabajando, para generar nuevas perspectivas y modelos para estudiar y enseñar la lengua, en medida de que esto constituya nuevos paradigmas para la educación intercultural, en el que se dé cuenta de nuestra identidad como hablantes y docentes.

CONCLUSIONES

La presente secuencia didáctica cumple la hipótesis planteada en medida que, al ponerse en práctica de manera complementaria en clases de español como segunda lengua, ha permitido al estudiante un acercamiento distinto a la lengua española, comenzando a tejer con la lengua meta una relación afectiva y valorativa, no sólo utilitaria, como lo proponen la mayoría de los programas de estudio de idiomas en el mundo.

Acercar al alumno a la gramática, a la expresión oral, a la retórica y los sonidos del español en un entorno literario, cambia el panorama de aprendizaje, el cual es logrado a través de diversos canales sensibles por los que el estudiante puede aproximarse al aprendizaje significativo.

El objetivo de crear una secuencia que pueda conectar estudio de lengua, con la lectura y apreciación literaria, el análisis contextual, y la generación de opiniones y reflexiones en torno a una realidad social, es crear más de una posibilidad de acercamiento integral a una cultura, la creación de conciencia social y el camino a una forma distinta de concebir la educación y la implicación de ésta, con miras a la interculturalidad crítica y a construir en las aulas un pensamiento de-colonizado.

Llevar textos literarios al aula de español como L2 no es una tarea fácil, pues requiere de una práctica de análisis y apreciación sensible, sin embargo debemos creer en la posibilidad de que la práctica puede generar en diversos contextos, en primera instancia una manera distinta de estar en contacto con la lengua meta y una forma de penetrar en la cultura y la sensibilidad de un pueblo, lo cual abre las posibilidad a una verdadera relación intercultural promovida por la educación, la literatura en este punto genera un ambiente propicio, no sólo por cómo es entendida por las academias que

asocian lo literario a lo culto, sino más bien por su implicación sensible y por el acercamiento auténtico que esta puede generar hacia subjetividades propias de la cultura mexicana, los temas y los análisis profundos a los que se puede llegar en cuanto a ésta serán una de las mejores formas de lograr una verdadera inmersión cultural, que promueva el acercamiento a la experiencia cotidiana, a la vivencia y no a la situación artificial creada por los manuales y los centros turísticos.

Al trabajar con una secuencia didáctica se genera un camino de acercamiento al texto, que evidentemente por sus características literarias requiere un tratamiento especial. Aproximarse a la profundidad de un texto literario y al mismo tiempo lograr los vínculos significativos para la reflexión final del estudiante, es una tarea compleja que exige una organización horizontal, que incorpora en un trabajo conjunto los elementos que irán tejiendo el entramado final, donde el estudiante no sólo habrá entrado al texto de manera progresiva sino que también habrá conectado conceptos y vocabulario, con usos respectivos de la gramática, enraizado en un contexto que le permita retroalimentar las concepciones del propio, en un tenor sensible y crítico. Emergiendo en un todo imbricado, la secuencia didáctica permitirá la interrelación de los elementos que trabajan en conjunto en una clase de español para extranjeros, poniendo al proceso mismo del estudiante como actor transcendental en su formación académica.

Es importante mencionar que si bien esta secuencia puede utilizarse como actividad paralela a la clase, lo más recomendable en relación al tratamiento que requiere por su naturaleza literaria, es que se lleve a cabo a modo de taller complementario u semanario optativo, lo cual le da la posibilidad al estudiante de

acercarse al taller por sus propios intereses, con miras a incorporar actitudes y reflexiones que pueda permear en su vida cotidiana.

La idea será generar en el futuro propuestas diversas que puedan integrar prácticas distintas, de tal modo que no sólo la actividad de los maestros en cuestiones de estrategias y reformulaciones didácticas sean diversas, sino que también los estudiantes desde una perspectiva crítica de su propia educación puedan generar debates diversos y abran la reflexión del cambio educativo en los métodos clásicos que ya no atienden al momento que vive la sociedad.

El estudiante deberá ejercitarse en sus clases para ser un sujeto activo en la sociedad, y esto en el marco de un aprendizaje de segunda lengua tiene una gran implicación en el intercambio y acercamiento cultural a todos los aspectos que rodean e interconectan al mundo en un sistema que ha penetrado profundamente en la educación mundial.

Esta primera aproximación a través de la educación plantea iniciar un proceso con miras a ser un proyecto de transformación social, en el que se retome la reflexión de la identidad de los pueblos y la historia de la cultura, a través de la enseñanza de español como segunda lengua, que se adquiera un postura crítica ante el pensamiento impuesto que ha permeado en la educación y que en conjunto se puedan reformular y seguir planteando y dando cuenta de nuestra realidad latinoamericana, como una tarea obligada para los profesores.

Concluimos que es indispensable que en nuestra realidad lingüística y social la educación genere sus propio métodos, pues una de la primeras grandes contradicciones que encuentra el estudiante ante la educación es que la realidad que le es contada en la aulas es muy distinta a la realidad que enfrentan en la vida cotidiana.

El español tiene un proceso de cambio y evoluciones que se deben explicar, para que el alumno pueda alejar de sí, diversos prejuicios lingüísticos que evidentemente son promovidos por una estructura capitalista que marca y califica de acuerdo a sus propios intereses e ideología, cómo explicar que el segundo país con más hablantes de español es ahora Estados Unidos sin entender y analizar el tema de la migración.

La segunda cuestión es cómo explicar la migración a estudiantes extranjeros. El maestro deberá plantear desde una postura crítica la realidad de una cultura, las causas reales de la migración, la forma en que un cambio de postura podrá develar otras realidades que ayuden al estudiante a entender los verdaderos orígenes del tal movimiento migratorio.

Huir de las categorizaciones y enseñar una nueva manera de mirar será el trabajo del maestro, después de que el acercamiento sea más que obligado a través de la sensibilidad, podrá arrojar resultados distintos, generar actitudes más empáticas pero sobre todo más autocríticas en el caso de los estudiantes.

Habrá que mencionar aquí la importancia de la interdisciplinariedad, considerando que los actores que logran establecer vínculos entre diversas disciplinas apelan a nuevas perspectivas desde donde concebir la educación, tal es la posibilidad del egresado de una carrera en lingüística y literatura hispánica al adentrarse en la enseñanza de español como segunda lengua, puesto que tendrá las bases y conocimientos gramaticales necesarios y al mismo tiempo una sensibilidad por el mundo literario, mismo que podrá dilucidar en él diversas formas de aproximar al alumno al conocimiento, no sólo a través de la formación en la gramática de la lengua, sino también pudiendo dar cuenta de las expresiones sensibles que son parte intrínseca en la cultura y su relación profunda con la lengua. Este entramado de canales posibles

para la enseñanza devala nuevas posibilidades, abre caminos en la formulación de modelos mixtos y sobre todo genera educación integral.

Observamos que en algunos casos de docentes de español como segunda lengua, ciñen sus clases al uso de materiales en línea y de materiales didácticos como libros y manuales, en muchos algunos casos viejos o que atienden a realidades lingüísticas distintas, lo cual puede confundir a algunos alumnos de niveles básicos. También se observó el poco material extra de calidad que se utilizaba en las clases por lo que resaltamos la necesidad de que los maestros se apoyen del basto contenido cultural de nuestra cultura mexicana, como cine, literatura, arte popular, etc.

Como conclusión generar la hibridación en una secuencia didáctica genera diversas posibilidades de acercamiento al conocimiento pero sobre todo, la aproximación del estudiante a través de diversos canales de expresividad lo dota de mayores posibilidades de asir conocimiento de manera significativa, a la par que comprobamos que la enseñanza vía sensibilización y análisis puede generar nuevas formas de vislumbrar, no sólo la realidad lingüística de la lengua meta, sino también cultural, política y social, en un ámbito mucho más crítico y comprometido.

ANEXOS

Textos literarios para ejercicios en diferentes niveles de español como L2. La mayoría de los textos fueron tomados de la antología *Lo fugitivo permanece*, seleccionada y presentada por Carlos Monsiváis. Ediciones Cal y Arena

A1

Siempre y nunca contra a veces. Subcomandante Marcos

La historia del aire de la noche. Subcomandante Marcos

A2

La muerte tiene permiso. Edmundo Valadez

La llovizna. Juan de la Cabada

B1

Baby H.P. Juan José Arreola

Tenga para que se entretenga. José Emilio Pacheco

B2

Chac mool. Carlos Fuentes

Nos han dado la tierra. Juan Rulfo

C1

La tía Nela. Enrique Serna

Hombre con minotauro en el pecho. Enrique Serna

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, M. L., Fernández, C., Menegotto, A. C., & Palacios, M. (1992, May). Actitudes frente a la lengua en la enseñanza de español a extranjeros. In *Actas del III Congreso Argentino de Hispanistas (I)*. Buenos Aires (pp. 245-255).

Alatorre, A. (2002), *Los 1001 años de la lengua española*, Tercera edición, Fondo de Cultura Económica, México.

Andonegui Cuenca, Delgadillo Macías, Rosa Esther, María de los Ángeles, Ramírez Vasquez, Magdalena. 2007. *Cuántas cosas quiere decir Así hablamos*. Lingüística Mexicana, Volumen V, número 1. El colegio de México. México.

Angulo, F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 281-299.

Aparici, R., & Matilla, A. G. (2010). *Lectura de imágenes* (Vol. 2). Ediciones de la Torre.

Balboni, P. E. (2007). *Modelos operativos para la educación lingüística*. Guerra Edizioni. *Enseñanza del español como lengua extranjera, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá*, 227-239.

Barriga, Á. D., & México, E. U. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿ Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.

Barroso, C. (2004). La preparación de una clase de ELE: pautas para una secuencia didáctica. *VIII Encuentro*, 25.

Bixquert, J. C., Pescador, J. E. P., Domínguez, M. R. F., & Anadón, C. T. (1990). La expresión oral libre, de Jean Villégier, en el contexto de los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (8), 65-86.

Bolaño, S. (1982), *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*, Editorial Trillas, México.

Calleja, F. B. (1994). Verbos de cambio o devenir en español. In *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: Español para extranjeros: didáctica e investigación: Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990* (pp. 47-60). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Capdevilla, N., & Puertas, E. (2006). El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencia. *Revista Electrónica Elenet*, (2), 4.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(1), 6-23.

De Jonge, B. (2006). Significado y uso del subjuntivo en español: una alternativa relevante. *Haciendo Linguística: Homenaje a Paola Bentivoglio*.

Del Estal, G., & Zanón, J. (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español. *La enseñanza del español mediante tareas. Madrid: Edinumen*, 73-101.

Díaz Barriga Frida, **Hernández Rojas** F. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Mc Grawhill, México.

Díaz, L., & **Hernández**, M. J. (1993). Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera. *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Expolingua.

Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162.

Díaz-Barriga, Á. GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDACTICA.

Erdösová, Z. 2011. *El español de México en los ojos de sus hablantes. Un estudio desde la sociolingüística y la dialectología perceptiva*, Lengua y voz, Año 1, no. 1.

García, M. D. A. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de didáctica*, (5), 3.

García, M. V. (2003). *El español, segunda lengua en los Estados Unidos: de su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo*. EDITUM.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.

Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

Gómez, A. B. (1996). *El español coloquial: situación y uso* (Vol. 38). Arco Libros.

González Barajas, Ma. Teresa; Kaplan Navarro, José César; Reyes Osua, Guadalupe; Reyes Osua, Mara Alejandra. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Universidades*, Julio-Septiembre, 27-33

Grela, E. B. (2007). La «literatura de latinos» en Estados Unidos:¿ un discurso falsificado?. *Garozá: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, (7), 1.

Gutiérrez, L. R. (1994). La enseñanza de la gramática en los cursos de español como lengua extranjera. In *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 335-348).

Halliday, M. A. K. 1995. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, Fondo de Cultura Económica, México.

Howard-Malverde, R. (1997). Narraciones en la frontera: la autobiografía quechua de Gregorio Condori Mamani y sus traducciones al castellano y al inglés. *Amerindia*, 22, 63-84.

Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(20), 49-75.

Kaben, A. (2009). El docente como mediador intercultural. *Actas del I taller de literatura hispánicas y E/le*, 29-31.

Lara, L. (2013). *Historia mínima de la lengua española*. El colegio de México, México.

Larrea, A. O. (2007). Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros. In *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso*

Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, celebrado en Valencia, en 2007 (pp. 311-324).

Lifszyk, A., & Schammah Gesser, S. (1998). La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel: metodología para un enfoque cultural. In *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Llobera, M. (2000). Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa. In *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 13-33).

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Paidós, Barcelona.

Merino, M. M. G. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, (16), 431-441.

Monsiváis, C. (1990). *Lo fugitivo permanece*. Cal y arena, México.

Naranjo, F. G., & García, C. M. (2000). Cuentos, cuentos, cuentos variación y norma en la presentación de un texto literario. *Qué español enseñar*, 819-829.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito: y temas aledaños*. Paidós, México.

Parejo, I. G. (1994). La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas. In *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de*

ASELE (*Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*) (pp. 289-300).

Pérez, A. S. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad general española de librería.

Piñeiro, M. G. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, (14), 7.

Piquer, M. J. L., & Magán, P. M. (2007). La literatura, un recurso lingüístico en las aulas de E/LE. In *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, celebrado en Valencia, en 2007* (pp. 29-49).

Puga García, A., & Madieto Albolatrach, M. (2007). Consideraciones sobre la clase taller en la formación del profesional en Ciencias Médicas. *Educación Médica Superior*, 21(3), 0-0.

Sánchez, M. Á. M. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (3), 29-41.

Serrano, J. (2007). *¿Quién impone los límites de la lingüística? Una reflexión sobre la lingüística en México*, *Lingüística Mexicana*, Vol. IV, no. 1. El colegio de México, México.

Seseña, L. M. S. (1997). Cuentos para una soledad desvelada. Textos zapatistas. Autor: Subcomandante insurgente Marcos. 1997. *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, (172), 167-169.

- Soler-Espiauba, D.** (1987). Lo no verbal como un componente más de la lengua. *Espéculo*, 5, 1-20.
- Stembert, R.** (1999). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 247-266.
- Stembert, R.** (1999). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 247-266.
- Torrecillas, A. B.** (2007). ¿ Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?. *Boletín Millares Carlo*, (26), 241-260.
- Van Dijk, T.** (2006). De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica. *Universidad Pompeu Fabra*.
- Vázquez, F. C.** Sistema Abierto para el Desarrollo Docente SADD EL PROGRAMA EDUCATIVO Y SUS RELACIONES INTERDISCIPLINARIAS. *Coleccion Dialogica*, 87.
- Vélez V., C.,** (2008) Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), pp. 103-112.
- Vilaseca, A. O.** (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos. Editorial Edinumen.
- Walsh, C.** (2009). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48).
- Walsh, C.** (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.

Walsh, C. E. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Editorial Abya Yala.

.

