



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN LETRAS

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

La literatura como medio para incrementar
las competencias lingüística, pragmática y socio cultural en los
estudiantes de español como segunda lengua (L2) o como
lengua extranjera (LE)".

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LETRAS MEXICANAS

P R E S E N T A :

MARÍA CRISTINA SIMÓN RUIZ

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. RICARDO ANCIRA

MEXICO, D.F. , 2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Paco y para Daniela.

Índice.

INTRODUCCIÓN.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1. Construcción.
2. El método contrastivo.
 2. a. La gramática contrastiva y su lectura en esta propuesta.
 2. b. Precisiones a la teoría del análisis contrastivo. Un poco de historia.
 2. c. El papel de la gramática.
 2. d. Propuesta metodológica para la adquisición de la gramática.
3. El enfoque intercultural.
4. La teoría de la recepción.
 4. a. El texto literario.
 4. b. El lector.
 4. c. El proceso de lectura.

CAPÍTULO 2. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA UNA DIDÁCTICA DEL TEXTO LITERARIO.

1. Selección y tratamiento de los textos literarios.
2. *Ébano* de Kapuscinsky.
3. Estrategia básica para el tratamiento de los textos literarios.
4. El papel del alumno y del profesor.
5. Tipología de actividades y de ejercicios.

CAPÍTULO 3. CONCLUSIONES GENERALES.

"La literatura como medio para incrementar las competencias lingüística, pragmática y socio cultural en los estudiantes de español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE)".

INTRODUCCIÓN

En mi calidad de extracontinental en México, vine, vi y me maravillé. Muchas veces comprendía lo que decía la gente, sin entender lo que quería decir¹

Para empezar –y a modo de modesto homenaje–, me he permitido citar estas palabras de la Dra. Marlene Rall ya que, en ellas, está una clave fundamental para entender la necesidad de un abordaje diferente del tema que movió la presente investigación, a saber: La literatura como medio para incrementar las competencias lingüística, pragmática y sociocultural² en los estudiantes de español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE). La investigación cristalizó en una propuesta metodológica basada en algunos resultados con textos literarios trabajados didácticamente y probados en el nivel 3 (actual Intermedio 1) del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE desde ahora) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Como se irá viendo en las siguientes páginas, apropiarse de una lengua diferente a la materna no es sólo adquirir una competencia lingüística aceptable, sino también comprender el cúmulo de connotaciones sociales y culturales compartidas por

¹ Rall, M., *Mañana te hablo*. La deixis temporal en el acto de la promesa y su entorno cultural, *Paralelas*, México: UNAM, pp. 567-576.

² Seguiré la nomenclatura del Marco de Referencia Europeo, 2002. Para sus definiciones, ver el capítulo del marco teórico.

los miembros de la comunidad portadora de esa lengua. Tan es así que, incluso entre hablantes del español, hay muchas anécdotas que nos avisan que esta aseveración es cierta, como una de las narradas por don Ángel Rosenblat (Rosenblat, 1973) en la que cuenta cómo un turista español simplemente, no entiende la connotación cultural de una muy mexicana expresión, lo que provoca la siguiente divertida escena:

- ¿Le gusta la paella?

- ¡Claro que sí! La duda ofende.

- Pos si no tiene inconveniente, comemos una en la casa de usted.

No podía tener inconveniente, pero le sorprendía que los demás se convidaran tan sueltos de cuerpo. Encargó en su hotel una soberbia paella, y se sentó a esperar. Pero en vano, porque los amigos también lo esperaban a él *en la casa de usted*, que es la de ellos...

Si estos desencuentros existen entre hispanohablantes, ¿cuáles no sucederán cuando el diálogo se da con un no hispanohablante? Y es que la enseñanza del español a no hispanohablantes es una tarea hartamente compleja en la que están involucradas e interrelacionadas varias disciplinas que es deseable poner a dialogar para conseguir resultados más cabales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores del CEPE de la UNAM tenemos precisamente como misión la enseñanza del español a no hispanohablantes y la difusión de la cultura mexicana, tanto en situación de inmersión

(español como segunda lengua, EL2) en las instalaciones del Distrito Federal y de la ciudad de Taxco, como en las de no inmersión (español como lengua extranjera, ELE), en los campus de San Antonio (Texas), Gatineau (Québec), Chicago (Illinois) y Los Ángeles (California); esta misión ha sido el hilo conductor de dicho Centro desde su creación, en los ya lejanos años de la década de los 20 del siglo pasado.

Concretamente en el Área de Español, durante esta larga historia, las metodologías de enseñanza-aprendizaje han ido modificándose, con base en las diferentes propuestas generales que han ido apareciendo en los terrenos de la lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje de LE/L2; desde los planteamientos netamente gramaticalistas, hasta las metodologías comunicativas, pasando, claro está, por los presupuestos estructuralistas, los profesores de español hemos intentado que nuestros estudiantes aprehendan la lengua española con buen éxito y comprendan una parte de nuestra cultura.

No obstante estos esfuerzos, en los últimos años, un grupo de profesores en un sano ejercicio de autocrítica nos percatamos de que no estábamos dando a nuestros alumnos las herramientas necesarias para una cabal apropiación del español, ya que continuábamos dando un énfasis excesivo a la apropiación de estructuras gramaticales y de campos semánticos. Nos dimos cuenta de que era absolutamente necesario tomar una nueva actitud ante esta realidad, comprometiéndonos teórica, creativa e

intuitivamente con el reto.

Entonces, institucionalmente, trabajamos en la revisión de nuestros materiales didácticos y de la metodología usada en la impartición de nuestros cursos; varios y muy positivos han sido los resultados de este trabajo pero, para los fines de esta investigación, me interesa destacar la obtención de los contenidos mínimos y de nuevos programas para nuevos materiales didácticos que contemplan el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y socio-cultural, así como la adecuación de los parámetros de evaluación para cada una de las cuatro habilidades. A esta renovación, se sumó la consideración de una nueva perspectiva de abordaje en el desarrollo general del proceso de enseñanza-aprendizaje: el enfoque intercultural.

Con base en la poca aceptación³ por parte de los alumnos de la serie de libros “Pido la Palabra” que, entonces, era el material didáctico de los cursos de español en el CEPE y que me evidenciaba la necesidad de una renovación de dichos materiales didácticos, inicié, desde el año 2002⁴, las primeras investigaciones encaminadas a la elaboración de unidades didácticas de apoyo para mis cursos de español; en ellas, los textos literarios fueron el hilo conductor, buscando que, mediante dicho apoyo, los estudiantes se sintieran más satisfechos y

³ Sin embargo, he de puntualizar que, en su momento – 1988– esta serie fue vanguardista en este tipo de materiales didácticos y tuvo un excelente recibimiento entre muchos profesionales del tema.

⁴ Un primer producto fue mi participación en el III Taller Internacional de la enseñanza del Español como LE, en La Habana, Cuba, con la ponencia titulada *El teatro: Aportaciones para la adquisición de una LE*, en abril de 2003.

podieran desarrollar armónicamente sus competencias lingüística, sociocultural y pragmática.

Comencé esta investigación sobre el nuevo enfoque apoyándome en los postulados propuestos por lingüistas europeos, sobre todo los de la escuela inglesa, como Michael Byram y Michael Fleming; poco a poco fui ampliando estas perspectivas con ciertos postulados de la Teoría de la Recepción literaria, sobre todo en las lecturas de Iser, Vital y Dietrich y Marlene Rall. Así, hermanando ambas disciplinas, y tratando de ponerlas a dialogar, continué la investigación-experimentación que presento en este trabajo.

Los objetivos fueron dos; por una parte, demostrar cómo, mediante una adecuada selección de textos literarios y un apropiado tratamiento didáctico de los mismos, los alumnos de español como L2 pueden mejorar sus competencias lingüística, sociocultural y pragmática. Por otra, proponer una base metodológica cimentada en la selección y tratamiento de textos literarios que permitiera al alumno entablar un diálogo intercultural menos prejuiciado con la comunidad hispanohablante en la que se moviera y, por ende, lograra una mejor apropiación de una parte de la otredad o alteridad –en este caso de algunas parcelas de la cultura hispanoamericana.

Para poder sustentar los objetivos, me basé en una hipótesis, acompañada de una serie de preguntas-guía; la hipótesis buscaba probar cómo, desde la perspectiva teórica y

metodológica del enfoque intercultural, de la Teoría Recepcionista y sin perder de vista los planteamientos de la gramática contrastiva se incrementarían las competencias lingüística, sociocultural y pragmática del estudiante de español como L2. Las preguntas guía –4– concretaron y especificaron esta hipótesis en los siguientes sentidos:

- I. El efecto que provoca en el desarrollo de las competencias generales de los estudiantes de EL2 el trabajo en el aula con textos literarios seleccionados y trabajados didácticamente desde el punto de vista de la metodología propuesta.
- II. La probabilidad de que dichos estudiantes incrementen sus competencias lingüística, pragmática y sociocultural gracias a dicha metodología.
- III. La manera en la que se deben seleccionar y trabajar didácticamente los textos literarios en la enseñanza del español como L2.
- IV. Finalmente, las condiciones en las que se puede poner en práctica esta metodología.

La dinámica de este trabajo se dividió en dos partes: una práctica (experimentación, elaboración del material didáctico con base en la metodología y sistematización de resultados) y otra teórica (investigación bibliográfica y construcción del marco teórico); de la conjunción de ambas, surge la propuesta

metodológica que sustenta este trabajo. La parte práctica –dada su gran extensión– se presenta en los tres anexos que acompañan en CD el presente trabajo de investigación.

Antes de concluir esta introducción, me parece importante señalar que el punto central de esta investigación es el papel que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de EL2, tanto el receptor –sujeto de la comunicación intercultural y actualizador del texto literario– como el propio texto literario. Éstos son los motivos por los cuales el sustento teórico de la investigación descansa en los presupuestos de la gramática contrastiva, las teorías del aprendizaje intercultural y en ciertos principios de la teoría de la recepción.

La reflexión y construcción del Marco Teórico busca tanto continuar la brecha abierta por otros colegas –de la UNAM y de otras instituciones nacionales e internacionales – en las investigaciones actuales de nuevos caminos en las metodologías que siguen el enfoque comunicativo, como proponer una vía concreta, a saber: la selección y el tratamiento didáctico de textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE.

De la UNAM, me fueron de gran utilidad las invaluable aportaciones teórico-prácticas para la apropiación de lenguas extranjeras de estudiantes mexicanos, sobre todo del alemán, de los doctores Marlene y Dietrich Rall del CELE y del Dr. Alberto Vital del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.

En el caso concreto del español como L2/LE, sólo hallé una tesis –entre las cuatro que encontré y revisé– que hablara sobre esto, la de la Dra. Rosa Esther Delgadillo, excesivamente teórica y muy poco aterrizada en la parte práctica, lo cual me animó aún más a continuar con la investigación.

De los trabajos de colegas fuera de la UNAM, las obras aparecen explicitada en la parte final de este trabajo bajo el rubro general de bibliografía y se irán comentando cuando se haya tomado algo de ellas, aunque es necesario decir que ninguna se refiere al caso concreto de la enseñanza del EL2.

Ante este vacío, la investigación que presento puede ayudar a resolver problemas reales, relativos a la metodología de enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE. Si tenemos en cuenta la cada vez mayor importancia internacional otorgada al aprendizaje del español como L2/LE, se comprenderá más cabalmente la necesidad de mejorar y aportar metodologías que conduzcan a un mejor éxito del objetivo de dicho proceso.

Desde el punto de vista teórico, con esta investigación se pretende, si no llenar huecos en el conocimiento, sí demostrar, como se ha hecho en otros países –principalmente en el Reino Unido y Alemania – cómo con el trabajo metodológico con textos literarios, el proceso de enseñanza-aprendizaje del español L2/LE se puede mejorar y propiciar en los estudiantes una más profunda apropiación de la lengua y de ciertos aspectos de la cultura hispanoamericana mediante la aplicación de algunos de los

presupuestos de la Teoría de la Recepción y de determinados postulados del enfoque intercultural⁵.

Además, este trabajo pretende apoyar –y adaptar en el caso concreto del CEPE – la teoría del aprendizaje cultural en el campo de LE/L2, analizando el comportamiento de algunas variables – léase grupos e individuos concretos del CEPE, sobre los que se han recabado los datos (variable 1, Anexos 1 y 3) y los textos literarios del Material Complementario (variable 2, Anexo 2)– que son emblemáticas del perfil general de estos estudiantes de español como L2/LE.

Esta investigación pretende demostrar –mediante la inmersión de campo con búsqueda específica y el análisis de datos – aseveraciones que colegas de otras latitudes del mundo, europeos sobre todo, proclaman ya como válidas en los actuales programas de estudio de L2/LE: que el apoyo de textos literarios – hace algunos años casi satanizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que nos ocupa – no sólo es deseable, sino necesario para una mejor apropiación de una L2/LE.

Finalmente, este trabajo puede sugerir ideas para que futuros investigadores continúen por este camino y complementen o amplíen las sugerencias metodológicas que aquí se proponen.

En lo que respecta a la utilidad metodológica, la aportación principal de esta investigación se ubica en la ayuda que se da para la definición del concepto de interculturalidad y recepción de

⁵ Todos estos presupuestos aparecerán debidamente reflexionados en el marco teórico de la presente investigación.

los textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1. Construcción

Como se mencionó líneas antes, en la construcción de la metodología que propongo me basé en la puesta en práctica interdisciplinaria de ciertos presupuestos pertenecientes a tres teorías de tres campos de acción diferentes, pero interrelacionadas entre sí, a saber: *el método contrastivo* para la enseñanza-aprendizaje de las competencias lingüísticas; *el enfoque intercultural* inserto en el marco de las nuevas teorías y metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE/L2 y *la teoría de la recepción*, en lo que respecta a las nuevas búsquedas de la ciencia literaria. En los apartados siguientes me centraré en destacar dichos principios básicos que representan el sustento teórico de esta investigación, añadiendo que la presente reflexión está dentro de un proyecto personal más abarcador que busca la elaboración de material didáctico ya que, hasta el momento, la oferta de este tipo de material en español es escasa.⁶

Ahora bien, dada la pluralidad de significados del término *competencia*⁷, nos detendremos para definir lo que se entenderá por ella, pues es fundamental para precisar y desarrollar el tema de esta tesis. Así, se define como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que le permiten a una

⁶ Hay algunos intentos hechos en España, como el libro de Concepción Bados Ciria, *Textos literarios y ejercicios*, Madrid: Anaya. Es un trabajo serio pero, desde mi punto de vista, deficiente para entablar un diálogo intercultural.

⁷ Como ya se especificó, dichas *competencias* serán leídas bajo los lineamientos del Marco de Referencia Europeo.

persona realizar diferentes tipos de acciones”.

Obviamente, todas las competencias del individuo contribuyen a su capacidad comunicativa y pueden ser consideradas como aspectos de una competencia general comunicativa. No obstante, para los procesos de enseñanza-aprendizaje de LE/L2 resulta útil distinguir entre las *competencias generales*, menos relacionadas con el uso de la lengua, y las *competencias lingüísticas* propiamente dichas. De esta manera, el Marco de Referencia Europeo (MRE desde ahora) sigue una primera división en dos grupos, a saber:

1. *Competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para llevar a cabo acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
2. *Competencias comunicativas* son las que posibilitan la actuación de las personas mediante la utilización específica de medios lingüísticos.

Ahora bien, aún cuando las competencias generales no estén explícitamente mencionadas en el tema de esta tesis, todas ellas han sido consideradas en la elaboración de la metodología propuesta, como se irá mencionando en su momento. Es por ello que procedo a delimitarlas a grandes rasgos, mismos que se irán precisando en el desarrollo del presente marco teórico.

Las competencias del primer grupo (MRE) son las siguientes:

Competencias generales:

1. Competencia y destrezas declarativas:

- 1.a. Conocimiento del mundo.
- 1.b. Conocimiento sociocultural
- 1.c. Conciencia intercultural

- 2. *Competencia existencial.*
- 3. *Competencia para el aprendizaje.*

1. Las competencia y destrezas declarativas, a su vez, engloban los siguientes conocimientos y destrezas:

1.a Conocimiento del mundo: En general, todo ser humano adulto tiene un modelo desarrollado y articulado del mundo y ese modelo tiene una estrecha relación con el vocabulario y la gramática de la lengua materna (LM) con la que ha sido construido. Este conocimiento del mundo puede derivar de muchos factores, tanto de la propia experiencia, como de la educación, tipo de escolaridad, fuentes de información a las que se recurre, entre otros.

Es importante comentar que este conocimiento es fundamental para los siguientes aprendizajes de la vida, ya que, como se señaló, conforma el modelo sobre el cual el individuo continúa construyendo el mundo y sobre lo que se abundará en el punto correspondiente a la teoría de la Recepción.

De este bagaje del alumno, uno de los elementos importantes a considerar en esta investigación es, desde luego, su conocimiento factual relativo a México y, por extensión, al resto de los países en los que se habla español (geografía, medio ambiente, demografía, economía y política).

Las destrezas para aplicar este conocimiento se demuestran en las áreas prácticas de la vida, interesándonos a nosotros, por los fines de este trabajo, las de “actuación social apropiada” que los estudiantes extranjeros no siempre ejecutan con eficacia.

1.b. Conocimiento sociocultural: Éste engloba los conocimientos que el estudiante posee, tanto sobre la sociedad y la cultura a la que él pertenece, como sobre las que están adscritos los individuos de la lengua de la que quiere apropiarse. Este último merece especial interés en esta investigación ya que puede ser desconocido por el alumno –por no tenerlo en su experiencia previa– y es probable que lo distorsione a causa de los estereotipos que actúen sobre él. Así, se tendrán en cuenta las características distintivas de sociedades diferentes –como las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal o las convenciones sociales, entre otros– que pueden no coincidir con su propio comportamiento cultural.

1.c. Conciencia intercultural: Ésta supondría el conocimiento, la percepción y la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” –referidas tanto a las similitudes como a las diferencias– que, bien desarrollada, debe incluir la conciencia de la diversidad entre ambos mundos pero que, a menudo e igual que ocurre con el conocimiento sociocultural, está fuertemente influenciada por los estereotipos nacionales.

Obviamente, el trabajo en el aula sobre esta conciencia será, asimismo, un factor muy importante en la metodología que se propone y sobre el que nos explayaremos en el apartado concerniente a la Teoría de la Recepción.

Aquí, las destrezas de los estudiantes para aplicar estos últimos conocimientos que me interesa destacar son las dos siguientes: la capacidad para identificar y utilizar estrategias que le permitan establecer un diálogo válido con los individuos de la cultura meta y su capacidad, tanto para superar sus propios estereotipos, como para abordar los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas que se deriven de los mismos.

2. De la competencia existencial, entenderemos los factores individuales relacionados con la personalidad, mismos que se caracterizan por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los gustos, los estilos cognitivos que contribuyen a la identidad personal del individuo y que inciden determinadamente, tanto en el lugar que toman en cualquier interacción comunicativa, como en su capacidad de aprender.

Ahora bien, a este respecto es importante para mí aclarar que la metodología que propongo, aún cuando una de sus metas es lograr que los estudiantes tomen conciencia o mejoren su desarrollo de la parte intercultural de su personalidad, en ningún momento osaría forzarlos a abjurar de cualquiera de sus convicciones o de sus rasgos de personalidad, por lo que,

principalmente busqué estrategias para incrementar sus motivaciones en el proceso de apropiación del español y para abrir, en la medida de lo posible, sus filtros afectivos a fin de que puedan relativizar su propia competencia existencial y enriquecerla.

3. De la competencia para el aprendizaje, entendida como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar los conocimientos nuevos en los ya existentes, modificándolos cuando sea necesario, me parece interesante destacar que ésta se desarrolla en el curso de la propia experiencia de aprendizaje.

Todos los individuos sometidos a actividades cognitivas desarrollan sus propias estrategias, mismas que, en el caso concreto de esta investigación, aprovechará el maestro para que las apliquen al reto que enfrentan en el nuevo curso, principalmente en lo que respecta a sus estrategias para la lectura y para la interacción oral.

Del segundo grupo, es decir, de la competencia comunicativa se deberán contemplar todos sus componentes que se muestran a continuación; sin embargo, es pertinente aclarar que todos estos componentes fueron leídos e interpretados con base en el nivel de apropiación lingüística de los estudiantes que, según los parámetros del MRE (2002), correspondería a un B1.

Competencia comunicativa.

1. Competencias Lingüísticas:

1.a. Competencia Léxica:

1.a.1. Elementos léxicos: Expresiones hechas y Polisemia

1.a.2. Elementos gramaticales

1.b. Competencia Gramatical:

1.b.1. Morfología

1.b.2. Morfofonología.

1.b.3. Sintaxis

1.c. Competencia Semántica:

1.c.1. Semántica léxica

1.c.2. Semántica gramatical

1.c.3. Semántica pragmática

1.d. Competencia fonológica

1.e. Competencia ortográfica

1.f. Competencia Ortoépica

2. Competencias sociolingüísticas (coinciden con el conocimiento sociocultural de las competencias generales).

3. Competencias pragmáticas:

3.a. Competencia discursiva

3.b. Competencia funcional

1. La competencia lingüística es la habilidad de usar la lengua, entendiéndola por ésta el “corpus formal para la expresión de significados”.

Como no existe una descripción exhaustiva de dicho corpus, la lingüística descriptiva trata de presentar la lengua en uso, codificando su práctica, relacionando la forma y el significado y usando una terminología lo menos hermética posible; se trata de dar los recursos formales de la lengua que capacitan a un individuo para usarlos en la práctica cotidiana mediante la

articulación de mensajes bien formados y significativos. Para la descripción del contenido lingüístico y su reflexión, el MRE propone el desarrollo de las siguientes competencias:

1.a. La competencia léxica es el conocimiento del vocabulario y la capacidad para usarlo; se compone, a su vez, de *elementos léxicos* y de *elementos gramaticales*.

1.a.1. Elementos léxicos que se clasifican en dos grupos:

- Los que comprenden “expresiones hechas”.
- La polisemia, es decir la posibilidad de que una palabra pueda tener varios sentidos diferentes.

1.a.2. Elementos gramaticales: Comprende las clases cerradas de palabras.

1.b. La competencia gramatical es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de usarlos. En ella se engloban tres bloques:

1.b.1. Morfología, que se refiere a la organización interna de las palabras.

1.b.2. Morfofonología, referida, concretamente, al conocimiento de vulgarismos –/pos/pus/p´s/ por pues– y ultracorrecciones – /bacalado/ por bacalao.

1.b.3. Sintaxis, que se centra en la organización de las palabras en las oraciones y que, frecuentemente, se presenta como un conjunto de reglas.

1.c. La competencia semántica es el conocimiento y control sobre los significados; en esta competencia se agrupan, asimismo, tres grupos:

1.c.1. Semántica léxica es la que se centra en los asuntos relacionados con el significado de las palabras, tanto en la relación de las mismas con el contexto general –referencias, connotaciones– como en las propias relaciones semánticas –sinonimia/antinomia, metonimia, o equivalencias de traducción.

1.c.2. Semántica gramatical que es la que se enfoca en el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales.

1.c.3. Semántica pragmática que es la que se ocupa de las relaciones lógicas como la vinculación, la presuposición, la implicación, entre otras.

1.d. La competencia fonológica es el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de fonemas y alófonos, rasgos distintivos – por ejemplo: sonoridad/sordez– estructura silábica y acentual de las palabras, prosodia, acento y ritmo de las oraciones y la entonación.

1.e. La competencia ortográfica, o sea, el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de los que está compuesto cualquier texto escrito; incluye, tanto las

forma de las letras en sus modalidades cursiva y script y las mayúsculas y minúsculas, como los signos –y las normas de uso– de puntuación y los de aquellos no alfabetizados, como la arroba o el signo de dinero.

1.f. La competencia ortoépica es el conocimiento de una correcta lectura o interpretación de las palabras partiendo de su forma escrita. Esto supone el conocimiento de las convenciones ortográficas, el conocimiento de la repercusión que las formas escritas – sobre todo los signos de puntuación– tienen en la expresión y en la entonación, y la capacidad de resolver la ambigüedad en función del contexto (homónimos, ambigüedades sintácticas, etc.).

2. La competencia sociolingüística es aquella que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. El MRE lo hace coincidir con la competencia sociocultural, puesto que la lengua es vista como un fenómeno sociocultural; así, contemplaría lo referente a los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento.

3. La competencia pragmática es la que se refiere a los conocimientos que tienen los individuos sobre los principios bajo

los cuales los mensajes

a. se organizan, estructuran y ordenan: la llamada competencia discursiva

b. se utilizan para realizar funciones comunicativas: la competencia funcional

c. se secuencian según esquemas de interacción y transacción: competencia organizativa.

3.a. La competencia discursiva es, entonces, la capacidad que tiene el hablante para ordenar oraciones en secuencias a fin de producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende, tanto el conocimiento de la ordenación de las oraciones, como la capacidad de controlar dicha ordenación, en función de los temas y las perspectivas desde las que se está produciendo, las relaciones de causa-efecto o el “principio de cooperación”⁸ por citar algunos ejemplos.

3.b. La competencia funcional es, por su parte, la destreza del usuario, del discurso oral o escrito, con fines funcionales específicos. Por ejemplo, para ser un hablante *competente* en una función, el individuo no sólo conoce las formas lingüísticas que expresan determinadas microfunciones⁹, ya que los participantes

⁸ Mencionado en el MRE. Grice: “Realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas de intercambio en el que usted participa, observando las siguientes máximas: calidad, cantidad, relación y modo.”

⁹MRE que da como fuente: *Threshold Level 1990*. Microfunción: categorías para el uso funcional de enunciados aislados y generalmente breves como preguntar y responder, expresión de una actitud (por ejemplo; mostrar desacuerdo o invitar, entre otras).

mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su específica finalidad, a través de una sucesión de etapas cuyos procesos y destrezas implicadas conocen los participantes de dicha interacción; es decir, hay un conocimiento de las macrofunciones¹⁰. Además, la competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas o modelos de interacción social que subyacen en toda comunicación. Es cierto que no es posible desarrollar escalas ilustrativas para todas las posibles áreas de competencia relativas a la capacidad funcional¹¹, sin embargo, hay dos elementos clave para trabajar en las aulas con los estudiantes de LE/L2: la *fluidez* – entendiéndose por ésta la capacidad de articular, seguir adelante y desenvolverse acertadamente en situaciones complicadas, en las que parece haberse llegado a un punto muerto- y la *precisión* – entendiéndose por ésta la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir- ya que, de su apropiado manejo, se obtendrá el buen éxito funcional del alumno.

Después de estas precisiones, podemos entrar en los presupuestos teóricos de los campos disciplinarios en los que se basa esta investigación para la construcción de la metodología.

2. El método contrastivo.

¹⁰ *Ídem*. Macrofunción: categorías para el uso funcional del discurso oral o escrito que consisten en una secuencia a veces ampliada de oraciones como, por ejemplo, una narración, una argumentación o una persuasión.

¹¹ *Ídem*. En el capítulo 8 del *Threshold...*, se puede ver una escala para la compra de bienes y servicios pero, aclarando, que es sólo una aproximación.

2.a. La gramática contrastiva y su lectura en esta propuesta.

Antes de iniciar la reflexión sobre la teoría del método contrastivo, he de hacer una acotación importante frente a la difundida afirmación –no compartida por mí– del rechazo de los aprendices durante su proceso de adquisición de una LE o L2 por la lingüística en general y la gramática en particular, fomentada en gran medida con el advenimiento de los métodos audiovisuales. Pues bien, este rechazo es inexistente entre la mayoría de mis alumnos – independientemente de su nacionalidad, edad, formación escolar, etc.– quienes siguen pidiendo explicaciones de este tipo tanto en muchas situaciones comunicativas –por ejemplo en fórmulas de registro cortés–, como frente a ciertos aspectos morfosintácticos del español –por ejemplo el uso del artículo determinado. La mayoría de ellos no sólo desea, sino que exige explicaciones gramaticales ya que, sin ellas, se encuentran muchas veces perdidos en su proceso de adquisición.

Ahora bien, aun cuando efectivamente esta demanda es real, también lo es la exigencia de que dichas explicaciones sean presentadas mediante un lenguaje no especializado y claro y, sobre todo, que responda a sus necesidades comunicativas cotidianas, por lo que cobra importancia considerar la competencia lingüística, bajo la lectura del MRE, sin perder de perspectiva todas y cada una de las competencias que la conforman, como quedó explicitado en el apartado anterior.

Frente a esta realidad y gracias a la apertura metodológica que

el enfoque comunicativo (EC) ha experimentado en las últimas décadas¹², creo que es un hecho que la discusión sobre el papel y el tipo de gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no está centrada en si ésta tiene o no que formar parte del diseño curricular, sino en los caminos que hay que seguir para hallar la manera sencilla, atractiva y eficaz de presentarla a los aprendices. Así, creo y sostengo que los contenidos gramaticales que sean seleccionados para esta labor deben dar respuesta, tanto a las cuestiones planteadas una y otra vez en las aulas por los alumnos, como a los análisis del interlenguaje adquirido por ellos hasta ese momento, y no a aquellas que se toman del campo de la teoría lingüística por los especialistas.

La afirmación anterior se basa en algunos resultados positivos que he obtenido con determinado tipo de alumnos gracias a la puesta en práctica de ciertos supuestos de la gramática llamada contrastiva –desde luego, tomada de la modalidad débil, como después explicaré–, mismos que me han funcionado positivamente, tanto para la apropiación de ciertos aspectos lingüísticos del español, sobre todo morfológicos (como la distinción funcional de los accidentes del género y del número en sustantivos y adjetivos) y sintácticos (como la oposición de los modos indicativo/infinitivo-subjuntivo)¹³.

¹² La cantidad de aportaciones, en este sentido, es inmensa. Ver, como una breve muestra, la bibliografía al respecto al final de este trabajo.

¹³ Me basé, adaptándolos, en los ejercicios de Enrique Pastor. y Gisele Prost, *Grammaire active de l'espagnol*, France: Librairie Generale Française y también en los de Rodney Williamson, y Fernando de Diego, *Explicando la gramática*, Ottawa: Cahiers Legas.

Si partimos de la premisa de que, salvo los niños, prácticamente ningún adulto que quiera apropiarse de una L2 o LE podrá lograrlo con éxito y obtener una competencia confiable si no conoce y se ha apropiado del sistema de reglas –lingüísticas y culturales– que la conforman, se comprenderá mejor la necesidad de considerar la gramática en el proceso que nos ocupa. Además, habrá de leerse por el sistema de reglas, no sólo las estructuras morfosintácticas y semánticas, sino también el funcionamiento de los códigos expresivo y apelativo que son los que en verdad nos permiten hacer uso de esa lengua adquirida como lo hacen los hablantes nativos de la misma.

Ahora bien, es importante nuevamente hacer una pausa para reflexionar, aunque sea brevemente, sobre un hecho conocido por todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza del español como L2/LE, a saber: La procedencia lingüística y cultural de los estudiantes es determinante en el proceso de apropiación del español, por lo que la metodología usada debería variar según los casos que el profesor enfrentara, situación tremendamente compleja en el CEPE, dado que los grupos son heterogéneos. Para ubicar esto en su justa medida, voy a hacer mía, pero reinterpretándola con base en mi experiencia con los alumnos del CEPE, una interesante comparación que Dietrich Rall (Rall, 1999) realizó para distinguir las diversas dificultades que enfrentan los alumnos de diferentes procedencias lingüísticas para apropiarse del alemán como LE:

–Los hablantes de lenguas romances, principalmente francés, italiano o portugués, para los cuales los parentescos lingüístico y cultural facilitan en gran medida la apropiación del español. Definitivamente, éstos son quienes presentan el grado menor de frustración en su proceso de apropiación dado que sus dificultades comunicativas a nivel receptivo son reducidas y logran efectuar producciones, orales y escritas, eficaces desde los primeros niveles, gracias a que las coincidencias lingüísticas y culturales entre los sistemas los auxilian constantemente por lo cual el papel de la gramática, sobre todo en los primeros niveles de adquisición, no parece tan importante como para los grupos a los que aludiré a continuación¹⁴.

–Los hablantes de lenguas anglosajonas –como el inglés y el alemán–, nórdicas –sueco, danés, noruego o finés– y eslavas –ruso y checo sobre todo– para quienes todavía una porción significativa del léxico, gracias a las raíces greco-latinas e indoeuropeas de sus lenguas, les es conocida y cierta cercanía cultural les permite desentrañar algunos significados, aun cuando las gramáticas de estas lenguas respecto a la del español sean tan diferentes. Así este grupo, a diferencia del primero, requiere de otro tipo de estrategias metodológicas que les permitan

¹⁴ Otros son, desde luego, los problemas de esta población estudiantil, ya que muchos de ellos jamás se apropian cabalmente del sistema lingüístico del español, precisamente por esas mismas interferencias con la LM que tanto los ayudan inicialmente.

acelerar su proceso de adquisición. La instrucción gramatical cobra con este tipo de alumnos un lugar importante para garantizarles un mínimo de comprensibilidad sobre la L2/LE.

–Los hablantes de lenguas orientales –japonés, coreano y chino principalmente– y los hablantes árabes para los que las dificultades en su proceso de apropiación se acrecientan de una manera contundente con respecto a la de los dos grupos anteriores. No podemos olvidar que, para que puedan acceder a la apropiación del español deben efectuar, entre otros, los siguientes pasos:

-Adquirir un nuevo sistema gráfico.

-Adquirir un nuevo sistema gramatical.

-Habitarse al hecho de que el español no es tonal ni monosilábico

-Reconocer que las transferencias léxicas son inexistentes, con excepción de aquellos alumnos que ya hablan una L2 misma que, casi siempre, es el inglés.

-Aceptar y apreciar nuevos conceptos culturales.

Frente a este cúmulo de pasos, es fácil comprender que el esfuerzo que tienen que hacer estos aprendices para apropiarse del sistema de la lengua y para desarrollar su competencia comunicativa en español es tan grande como la que tendríamos que hacer nosotros si quisiéramos o necesitáramos apropiarnos

de alguna de estas lenguas; para este tercer grupo, el papel que la gramática juega es tan o más necesaria que para el anterior y no en balde son los alumnos que más demandan este tipo de explicaciones en el aula.

Por lo expuesto hasta aquí, parece razonable pensar que es necesario un diferente tratamiento metodológico –tanto gramatical, como cultural– que debe darse a los alumnos según su LM y, aunque sé que es inviable separar a los alumnos en grupos lingüística y culturalmente homogéneos, sí creo que es importante individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de los grupos de alumnos, apoyándonos en las modalidades de autoaprendizaje.

Con base en lo anterior, me adscribo a la postura de muchos investigadores de la UNAM, entre ellos de Dietrich y Marlene Rall¹⁵ del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), que ven la necesidad perentoria de introducir en los nuevos materiales didácticos explicaciones y ejercicios que se sustenten en los principios de la gramática pedagógica¹⁶ y rescatar, asimismo, ciertos lineamientos de la gramática contrastiva¹⁷ que tomen en cuenta tanto las condiciones específicas de cada grupo destinatario, como los contrastes entre la lengua y la cultura meta y la materna, de las que se podrían dar –en caso necesario– unas sesiones previas al enfrentamiento con el español, a fin de

¹⁵ Rall, D. y M, 1999, Una enseñanza focalizada del alemán, en *Paralelas*, México: UNAM.

¹⁶ Más adelante trataré de precisar el término *pedagógica*.

¹⁷ Como se señalará en el siguiente apartado, en su versión débil, siguiendo principalmente a Wardhaugh (1970, vide Bibliografía).

sensibilizar a los estudiantes con la estructura de su propia LM y, al mismo tiempo, facilitarles el entendimiento de ciertas categorías usuales aún en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2/LE.

En mi experiencia con dos grupos –intermedio e intermedio-avanzado– de aprendices de español en la Escuela de Extensión en Canada (ESECA) en Hull, Quebec, cuya lengua materna era la misma –el francés– y cuyo nivel socio-económico y cultural era muy similar, así como su motivación en el aprendizaje del español, el resultado de poner en práctica ciertos principios de esta gramática contrastiva fue muy positivo, en el sentido de que se evitaron ciertos problemas de interferencia entre ambas lenguas como, por ejemplo, el cruce en el uso del pretérito y del antepresente de indicativo¹⁸.

Sin embargo, y como ya lo comenté líneas arriba, no desconozco la dificultad de poner en práctica esta propuesta en la mayoría de los centros que enseñan español como L2/LE, tanto por los diferentes niveles de apropiación de los estudiantes que llegan a las aulas y, sobre todo, por su multiplicidad lingüística y cultural, así como por la premura con la que muchos de ellos –ya sea por presiones académicas o laborales– pretenden apropiarse del español; no obstante y aun cuando parezca paradójico lo que a continuación afirmaré, con base en los resultados que pude observar en mi experiencia en la ESECA y en las frustraciones de muchos de los aprendices del CEPE a las que antes he aludido,

¹⁸ Ver la nota 13.

creo que sería un eficazísimo medio que ayudaría a los aprendices a apropiarse con mayor prontitud y corrección del español.

2.b. Precisiones a la teoría del análisis contrastivo. Un poco de historia.

Cuando tuve las primeras noticias de la teoría del análisis contrastivo, me pareció una veta digna de ser investigada sobre todo porque es una teoría que marca un camino intermedio entre las dos posturas tradicionales, fundamentales e incompatibles, que mantienen los lingüistas con respecto a los mecanismos de adquisición de la lengua, sea la LM o una LE/L2: la de Sapir-Whorf y la de los generativistas.

Además, este tipo de análisis, como lo señala Nemser (Nemser, 1971) entre otros, cobra sentido cuando se ocupa del estudio y análisis de los sistemas aproximados, dialectos transicionales o interlenguajes –según al autor que se siga– que crean los estudiantes de L2/LE en su proceso de apropiación y que son claros indicadores del nivel en el que se encuentra el aprendiz; concretamente en el CEPE, aun cuando todavía carecemos de investigaciones serias y abarcadoras sobre el tema en español, los mismos presupuestos (aunque sean principalmente los que se refieren a la apropiación morfosintáctica de los aprendices) sobre el estado de estos interlenguajes o sistemas aproximativos son los que ponemos en práctica para

ubicar el nivel en el que debemos colocar a los alumnos.

Ahora bien, desde los inicios de los presupuestos de la teoría del análisis contrastivo, dos han sido sus principales vertientes: la fuerte o predictiva y la débil o explicativa (Muñoz, 1992, pp. 41-49).

La primera de ellas asegura que es posible contrastar los sistemas de las lenguas (LM y LE/L2) en sus tres niveles lingüísticos (morfosintáctico, léxico y fonológico) para poder prever las dificultades que hallará el aprendiz y poder así elaborar los materiales pedagógicos adecuados para que logre satisfactoriamente su proceso de apropiación.

Expuesta así la teoría, parecería que habrían terminado nuestros problemas, pero este enfoque no resiste la evaluación profunda de la mayoría de sus planteamientos básicos, sobre todo del que se refiere a uno de sus axiomas principales en la inteligencia de que, evidentemente, la actual teoría lingüística no tiene disponible un conjunto de universales lingüísticos – ¿existirán? Y si existen ¿cuáles serán? – que, además, se hallen formulados en una teoría lingüística global que pueda tratar adecuadamente los tres niveles de descripción señalados. No obstante, y como lo señala Juana Muñoz Liceras (Muñoz, 1991): *la mayor parte de los que escriben sobre análisis contrastivos intentan crear la impresión de que ésta es la versión de la hipótesis en la que han basado su trabajo o, al menos, podrían basar su trabajo si fuera absolutamente necesario hacerlo.*

Así pues, no afirmo que la panacea metodológica para nosotros, profesores de LE/L2, se halle en los planteamientos de este tipo de análisis para poder elaborar una gramática contrastiva y, menos aún, en su versión fuerte dado que, en ningún momento de mis investigaciones sobre el tema he estado de acuerdo con sus planteamientos, principalmente porque, además de lo señalado anteriormente y como lingüistas mucho más avezados en la materia que yo, no coincido con otro de sus axiomas iniciales: la afirmación de la coincidencia universal de las estructuras profundas de las lenguas. La imputación básica a este presupuesto radica en el hecho de que es teóricamente insostenible, dado que la propia definición de estructura profunda no es unívoca entre los lingüistas, aún cuando exista alguna coincidencia entre quienes se han dedicado a definirla (básicamente Chomsky, McCawley y Fillmore) como la afirmación de su relación con el significado.

Ahora bien, la versión llamada débil de este análisis contrastivo me parece mucho más interesante y útil en mi quehacer docente ya que parte del presupuesto de la evidencia – por demás enfrentada cotidianamente por quienes nos dedicamos a esta profesión – que proporciona la interferencia lingüística, misma que podemos ejemplificar, entre otras en las falsas traducciones o en los acentos extranjeros residuales; esta interferencia es una base sobre la cual podemos explicarnos a nosotros mismos y a los aprendices, ciertas diferencias y

semejanzas entre los sistemas lingüísticos que están en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, el interesante trabajo realizado por Stockwell, Bowen y Marín (1965) sobre el inglés y el español nos muestran cómo, con base en una teoría ecléctica que no duda en mezclar lo que se cree rescatable, tanto de los diferentes tipos de gramáticas, como de sus propios conocimientos lingüísticos, y sin desdeñar jamás algo que nosotros profesores sabemos invaluable en nuestro quehacer cotidiano: la intuición y nuestra propia experiencia con las que se pueden obtener resultados por demás alentadores en este campo aún poco explorado.

2.c. El papel de la gramática.

Éste es uno de los aspectos que más controversias ha desatado entre los que nos dedicamos a la enseñanza de L2/LE. Indiscutiblemente, la enseñanza gramaticalista de metodologías decimonónicas está fuera de discusión pero en nuestros días, se siga la metodología que se siga, es un hecho que las explicaciones gramaticales –mejor o peor expuestas– están presentes en las clases de una u otra forma.

Creo justo señalar un doble discurso y una flagrante contradicción en muchos centros dedicados a la enseñanza del español a extranjeros, en donde discursivamente se pondera hasta la saciedad las bondades de los MC, incluso de los más radicales, dando por ende énfasis en las habilidades netamente

productivas pero que, a la hora de evaluar, proponen ejercicios principalmente gramaticales a sus estudiantes para decidir si éstos pueden o no acceder al siguiente nivel. Con esto, no pretendo sino señalar algo conocido por la mayoría de los que nos dedicamos a esta profesión y hacer hincapié en dirigir una parte de la discusión sobre el papel que debe jugar la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tratar de llegar a un acuerdo, tanto en su definición de pedagógica – el cómo introducirla–, como en la progresión –el qué , el cuándo y el cuánto proponerla– de su presentación a los aprendices.

Querría agregar que la gramática que sugiero –y que pongo en práctica en mis grupos del CEPE– no podrá perder de perspectiva, además de un compendio de reglas del sistema interno de la lengua, el conjunto de regularidades observables por la pragmalingüística y la lingüística del texto, sin el cual ningún aprendiz podrá tener una competencia eficaz de la lengua meta.

En este sentido, aunque no abundaré en el tema, quiero señalar que comprendo perfectamente que la introducción y la enseñanza de la gramática de una L2/LE está íntimamente ligada a los intereses de los aprendices y puede estar bien diferenciada cuando las instituciones que lo enseñan tienen cursos bien planeados con fines específicos –español para negocios, por ejemplo. Sin embargo, en cursos generales como los que se imparten en el CEPE es mucho más difícil conciliar los intereses de los estudiantes, por lo cual una nueva selección de los

contenidos y progresiones gramaticales deberá hacerse tras una investigación minuciosa sobre dichos intereses.

2.d. Propuesta metodológica para la adquisición de la gramática.

No insistiré en que el modelo general de gramática que debe usarse en un curso de lengua sea la contrastiva pero, con base en las confusiones que seguramente todos nosotros hemos detectado –sobre todo en lo que se refiere a la falta de consenso sobre el modelo descriptivo lingüístico de base–, me permitiré aludir a dos puntos básicos:

-La necesidad de que el eclecticismo continúe siendo el eje central de esta gramática y en que su manejo y enfoque traten cabalmente de dar respuesta, no a preguntas generales de la disciplina lingüística, sino tanto a las preguntas que emanan de los salones de clase, como a los resultados de las investigaciones sobre el estado de los interlenguajes de los aprendices.

- La prioridad de enmarcar la disciplina en la perspectiva conceptual del diálogo intercultural – sobre este punto se abundará en el siguiente apartado– con el alumno a fin de que exista una verdadera retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, de muchas maneras, significa una contemplación mutua de la otredad que enriquece, matiza y amplía el conocimiento del mundo de las dos partes del proceso.

Finalmente, me permitiré hacer referencia a la necesidad de elaborar gramáticas contrastivas entre el español y la LM de los aprendices. En mi experiencia personal, las ponencias que en el Primer Simposio Nacional, celebrado los días siete y ocho de octubre de 1999, presentaron las profesoras Tokiyo Tanaka Nishiwaki y Hyejeong Jeong¹⁹ sobre las dificultades en el aprendizaje del español por alumnos japoneses y coreanos respectivamente me representaron una valiosa ayuda para comprender la causa de ciertos problemas de adquisición en este tipo de alumnos. Si con solamente dos ponencias, la ayuda fue tal, ¿no sería valiosísima la redacción de gramáticas contrastivas?

Además, hay que pensar en el diferente ritmo de apropiación que los estudiantes tienen, para lo cual los programas que contemplan la intervención autodidacta del propio alumno representan una de las propuestas más novedosas que existen en las nuevas metodologías pedagógicas; concretamente, en nuestra especialidad, muchos aspectos de apropiación gramatical podrían ser manejados de dicha manera, ya que esto permitiría al grupo poder dedicar la mayor parte del tiempo a las actividades productivas, sin tener que detener la clase para dar explicaciones a un grupo de alumnos, mientras que la otra pierde la concentración y se distrae.

¹⁹ Tanaka. T., *Ocho misterios del español para alumnos japoneses* y Jeong, H., *Dificultades gramaticales y pragmáticas en el aprendizaje del español por coreanohablantes*, en *La enseñanza de la lengua y de la cultura para extranjeros*, Memorias del Primer Simposio Nacional, México: CEPE.

Una de las propuestas para estas gramáticas contrastivas sería mediante cuadernillos sueltos, lo que no se contrapone, sino al contrario, con un aprendizaje contrastivo, ya que dichos materiales se podrían elaborar en diferentes lenguas, según la LM del alumno y esto no entorpecería la labor grupal heterogénea como se ha mencionado líneas arriba.

Ahora bien, y para terminar este apartado, me permito añadir que dichas gramáticas contrastivas deberían ser elaboradas tanto para estudiantes, como para los profesores, a fin de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todas las partes del mismo vayamos de la mano.

3. El enfoque intercultural.

Antes de entrar de lleno en este punto, es necesario volver a hacer ciertas puntualizaciones, ya que –como se ha visto– las actuales tendencias de la enseñanza-aprendizaje de LE/L2 también se han adscrito al área académica conocida como “comunicación intercultural” desde hace algunas décadas. Para muchos investigadores, es un hecho prácticamente incuestionable que el aprendizaje de una lengua no puede estar aislado del entendimiento de la cultura, o de una parte de la misma, de la cual esa lengua es portadora, por lo que es importante precisar qué lectura concreta se ha hecho en esta investigación sobre determinados conceptos.

Independientemente de que, por el tema y los límites de este

trabajo, no se pretenda entrar en la crítica epistemológica general sobre los problemas concernientes al área académica llamada comunicación intercultural, sí me parece importante señalar cierta discusión básica, ya que ésta se relaciona con la definición de conceptos como “alteridad”/“otredad”, “identidad cultural” o “identidad nacional” que son importantes en la fundamentación teórica de la investigación. Como dice textualmente Jan Gustafsson (en Cristoffanini, 1999: 123 y ss.):

El paradigma preponderante en esta área académica está –a mi parecer– fuertemente influido por una tradición científica positivista o empiricista, tanto en su parte “comunicativa” como en la que concierne a los estudios culturales o, dicho de otra manera, el efecto de la globalización crea una necesidad de comunicación entre culturas distintas y distantes y, para que el mensaje llegue mejor, hay que conocer la cultura con la que se quiere entablar la comunicación.

Uno de los objetivos del investigador danés es poner en tela de juicio el hecho de que se consideren las culturas como una serie de identidades más o menos dadas, sobre las cuales se pueden hacer descripciones empiricistas –de la lengua o costumbres, entre otros elementos– cuyos resultados pueden caer en una serie de estereotipos que nada aportan de nuevo a esta discusión. Para él, ninguna “identidad cultural” está dada de antemano, por lo que los estudios de la comunicación cultural deberían centrarse en el proceso de su constitución misma, ya que las identidades culturales son, más bien, “artefactos sociales”

en constante transformación y esta transformación depende, en gran medida, “de las imágenes creadas, desechadas y vueltas a crear en un devenir histórico, tanto por el sujeto mismo, como por los otros, los que lo contemplan e imaginan en función de la alteridad”.

Así pues, no se daría ninguna identidad nacional en sí, sino siempre en función de su diferenciación frente a “los otros” mismos que, a su vez, adquirirían su propia identidad al diferenciarse de los demás.

Haciendo la distinción entre las reflexiones sobre el sujeto individual (nivel de reflexión ontológico) y los sujetos colectivos (reflexión cultural), para Gufstansson (*op. cit.*: 127), los estudios culturales han favorecido una definición del concepto de la “alteridad/otredad” desde la *imagología*²⁰ perdiéndose de perspectiva el sentido ontológico de la reflexión²¹ por lo que, para él, se corre el peligro de usar el término como un concepto de moda pero, realmente, vacío de significado. Así, y a fin de sentar alguna base como punto de arranque, propone considerar la identidad cultural y la alteridad/otredad como fenómenos indisociables, inconcebibles el uno sin el otro y en donde no se puede establecer primacía de ninguno de ambos componentes.

Personalmente, me adscribí a esta consideración pues, a partir de ella, se infiere que las dos (identidad cultural y alteridad) son

²⁰ Entendiendo por ésta los estudios de las imágenes que mantienen los sujetos colectivos de “los otros” y de sí mismos.

²¹ Señala, a este respecto, las reflexiones de algunos pensadores como Husserl, Sartre, Buber, Levinas, Derrida, Roccoeur o Lacan.

relativas, ya que lo que se diga u opine acerca de la alteridad no tendrá nunca un valor absoluto porque siempre estará en función de la estimación personal y propia misma que, a su vez, sólo podrá afirmarse en relación a la valoración de la alteridad.

Ahora bien, para aterrizar concretamente en mi proyecto, y con base en estas ideas de Gufstansson, es importante advertir que se leerá desde una perspectiva sincrónica la idea de *identidad cultural* la cual, asimismo, se relacionará con la idea de *identidad nacional* es decir, como una forma de identidad colectiva, sin entrar tampoco en la discusión sobre los matices entre identidad nacional, identidad étnica²² o nacionalismo que rebasan los límites de esta investigación.

Para el establecimiento de un parámetro histórico de definición identitaria nacional, me basé en mis propias investigaciones (Simón, 2002) sobre el tema –en las que me remití, tanto a las reflexiones más clásicas²³, como a estudios contemporáneos, principalmente los hechos por Solange Alberro²⁴ y, para señalar la(s) alteridad(es) concreta(s) frente a la(s) cual(es) se debería definir dicha identidad busqué también en autores contemporáneos²⁵ que hubieran abordado el problema y, por

²² En el sentido de que, en la formación moderna de los estados nacionales –como Gran Bretaña o Francia- se creó un Estado territorial a partir de una etnia que impuso, entre otras cosas, su lengua y dominancia política a otras etnias.

²³ Principalmente a David Brading y J. Lafaye.

²⁴ Sobre todo a sus obras: *Del gachupín al criollo O de cómo los españoles de México dejaron de serlo*, México:COLMEX, 1997 y *El águila y la cruz*, México: COLMEX y FCE, 1999.

²⁵ Antonio Caso, José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Samuel Ramos y Leopoldo Zea en México; Manuel González Prada, José Carlos Mariátegui y Haya de la Torre en Perú y Manuel Gálvez, Ricardo Rojas y Ezequiel Martínez Estrada en Argentina, entre los más destacados.

supuesto, recurrí al *Laberinto de la soledad* de Octavio Paz, para quien, España, los indios y Europa son los componentes principales de la identidad hispanoamericana. Además, y concretamente en lo que respecta a México, la interlocución/comparación con la cultura de los Estados Unidos de Norteamérica (EUA) es fundamental en su definición de la identidad nacional mexicana.

Sin embargo, independientemente de las reflexiones anteriores, me percaté de que, en mi salón de clases, el diálogo intercultural se daría con un conjunto mucho más disímil de culturas no necesariamente adscritas al pensamiento occidental, ya que en él confluyen estudiantes de prácticamente los cinco continentes de manera tal que la presentación de dicha identidad nacional no podía darse en su diálogo con una sola de las muchas maneras de identificarse culturalmente que hay en el mundo.

Ante esta situación, decidí entonces hacer uso de mi experiencia, tanto de mi proceso de identificación cultural como mexicana, como también de mi diálogo de más de dos décadas con los estudiantes del CEPE y me di a la tarea de revisar en el Departamento de Español, las respuestas a ciertas preguntas de muchos cuestionarios practicados en nuestro Centro a lo largo de los años, con el fin de identificar, del maremágnum de lo que significa esa identidad cultural nacional mexicana, los aspectos concretos que más problemas habían y han causado entre la

comunidad a la cual va dirigida esta investigación y que aparecerán especificados líneas abajo.

Ahora, es importante señalar las correlaciones entre lengua, literatura y cultura, a fin de justificar la propuesta que mueve esta reflexión. Para ello, vuelvo otra vez a la aseveración de que el aprendizaje de una lengua no puede estar aislado del entendimiento de la cultura, a lo que le añadiremos –como después se justificará – que los textos literarios son textos culturales y, por ende, una extraordinaria vía de apoyo para los alumnos en su proceso de adquisición. Pero, ¿qué es la cultura?

Entre las centenas de definiciones que hay sobre cultura, entenderemos aquí por ésta un sistema que es representativo de la vida social y colectiva de los grupos humanos y que está regulado principalmente por la lengua y representado por diferentes tipos de manifestaciones a las que podemos llamar textos.

Es importante señalar, siguiendo a Lourdes Miquel²⁶, que esta lectura de la cultura –y concretamente en la identidad nacional mexicana– referida al proceso de enseñanza-aprendizaje de EL2 se centrará, principalmente, a la escrita con “c” minúscula –ya que es ésta la que la mayoría de los estudiantes demanda conocer y reflexionar (ver Anexos 1 y 3²⁷)–, a la llamada “cultura esencial”

²⁶ Estas reflexiones las tomé de un curso impartido por Lourdes Miquel en el CEPE en el otoño de 2005. Para ella, la cultura es un ente mayor formado por tres esferas: la primera, “la legitimad, la del Olimpo”, es la que engloba las manifestaciones artísticas. la segunda, la “dialectal” está conformada por la gastronomía, los refranes y las tradiciones. Por último, “la esencial” es la que más me interesa.

²⁷ Concretamente del cuestionario 1, las respuestas a las preguntas 6,16 y 18 y del cuestionario 2.a. las respuestas a las preguntas 5,6,13,14 y 15 y, finalmente, del cuestionario 2.b. las respuestas a las preguntas 2,3,4,5,10,12 y 14.

que es aquella que se refiere a las actuaciones imprescindibles de las sociedades que todos sus integrantes conocen y practican y que les da a los individuos su sensación de pertenencia social y cultural; esta cultura esencial encierra todos aquellos elementos que nos permiten entender el entorno, actuar en él (no sólo lingüísticamente) y poder entablar una interacción comunicativa con los demás. Como ejemplos de esta “cultura esencial” baste mencionar –por ser las más demandadas por los estudiantes del CEPE– reflexiones como la consideración del tiempo –y por ende de la puntualidad –, de la cortesía o de las relaciones intrafamiliares. De la cultura con “C” mayúscula –o “Cultura del Olimpo”–, tomaré concretamente las manifestaciones artísticas de la literatura para, mediante ésta, proponer una reflexión y un diálogo entre algunos aspectos de las culturas esenciales de los participantes en el proceso.

Partiendo de una primera premisa que afirma que todo *texto literario es aquel que represente una reelaboración estética de la realidad cultural que está doblemente codificado, tanto lingüística, como culturalmente*²⁸, se puede afirmar que, para entender cualquier texto literario, es necesario decodificarlo. Y es precisamente la decodificación en el aula una vía para proveer a los estudiantes de un vehículo y de una fuente de información, lingüística y cultural, que le permita entablar dicho diálogo intercultural entre el texto y él mismo, entre una parte de la cultura

²⁸ Morena Carla Lanieri, “Lecturas literarias y de artículos de prensa como iniciación al comentario de textos” en Memorias del tercer simposio internacional, CEPE, pp. 207-212.

de la lengua meta y una parte de la(s) cultura(s) de los estudiantes inmiscuidos en el proceso.

Para llegar a las aplicaciones prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español L2 que mueve este trabajo, es menester recurrir a una de las premisas básicas del enfoque intercultural –hecho, por demás, comprobable– que afirma que, cuando alguien aprende otro idioma, *adquiere experiencia y absorbe algo de una o más sociedades distintas a la suya y a sus prácticas culturales*. Muchos son ya los investigadores adscritos a este enfoque que han intentado profundizar y ampliar nuestro conocimiento tanto sobre la naturaleza de este aprendizaje, como el potencial de su enseñanza.

Dicho lo anterior, nos interesa ahora definir la naturaleza de dicho aprendizaje, la conveniencia del mismo y la manera como ciertas estrategias docentes pueden moldearlo, abordándolo desde una perspectiva que busca reexaminar el papel que la literatura puede desempeñar en este proceso y considerar su potencial para el aprendizaje cultural, además del lingüístico.

Este interés por la dimensión cultural del aprendizaje de idiomas no es nuevo pero, como ya se mencionó, durante décadas se siguió dando énfasis al aprendizaje de la gramática; lo demás era sólo un trasfondo para lograr el fin de la adquisición gramatical. Sin embargo, desde que se impuso la idea de que aprender idiomas es aprender a comunicarnos para fomentar la interacción social, la gramática pasó a ser un elemento más, pero

no la columna vertebral de la metodología.

Ahora bien, para lograr una comunicación eficaz, uno de los objetivos fundamentales de este enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2/LE es propiciar una comunicación menos malentendida y prejuiciosa entre las culturas que entran en contacto en dicho proceso; para acercarnos a este objetivo es fundamental activar en los alumnos sus competencias y destrezas declarativas, recalcando que, a menudo, incluso las palabras más simples pueden encerrar un significado diferente al que él les confiere cuando las usa en el contexto de esa otra cultura.

Como ya se mencionó, se parte de la premisa de que las lenguas no son sólo un medio para referirse al mundo objetivo que nos rodea, sino que también constituyen connotaciones compartidas que ayudan al hablante a mantener su sensación de pertenencia a cierto grupo cultural y social. Sin embargo, cuando uno de los participantes en el diálogo es extranjero, esta afirmación se relativiza, ya que no es posible asegurar que los significados y valores sean compartidos, lo cual se hace evidente cuando se rompe la comunicación debido a la falta de compartimiento de dichos significados y valores.

Como estrategia para tratar de superar este inconveniente, se propone que el alumno reflexione primero sobre su propia idiosincrasia y su propio comportamiento cultural – es decir, sobre su conocimiento del mundo, su conocimiento sociocultural y su propia conciencia intercultural– por lo cual este enfoque ha

introducido la noción denominada *sensibilización cultural*, entendiéndolo por ésta el desarrollo en los alumnos del propio entendimiento de sí mismos y de su particular modo de vivir; es decir, la propuesta se basa en la idea de introducir en la enseñanza/aprendizaje de LE/L2 un *impacto reflexivo*, una estrategia que podrá llevar al estudiante a establecer una comparación entre la cultura propia y la de aquellos de cuya lengua quiere apropiarse. Así, mediante estas propuestas, se busca llevar a los alumnos hacia el perfil del llamado *hablante intercultural* que, en palabras de Byram y Zárate (Byram y Zárate, 1994), se define como “aquel que tiene conocimiento de una o más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de manera intencional”. Se pretende, entonces, propiciar un acercamiento cognitivo del aprendizaje, mediante la reflexión sobre ciertos comportamientos culturales propios y los de aquellos de la lengua meta.

Para ello, se deberá animar a los alumnos a poner en duda la naturalidad y el carácter incuestionable de su propia cultura en la que ellos sociabilizan; para lograr esto, se buscará incidir en las competencias declarativas del alumno y confrontarlo con la alteridad/otredad, dado que ese conjunto de costumbres y valores diferentes también serían naturales para los “otros”.

Ahora bien, como ya se dijo (Gustafsson, *op.cit.*), se parte de la base de que la apropiación de la “otredad/alteridad” (lingüística

y cultural) se basa en la comparación con lo propio, por lo cual el *método contrastivo* al que nos referimos en el apartado 2.b.1. puede representar una excelente vía para cumplir el objetivo antes señalado, pero remarcando la necesidad de que, en dichas comparaciones, se consideren tanto las diferencias, como las semejanzas.

Específico esto último porque, como ya se señaló, la mayoría de las identidades culturales se definen por su oposición a los “otros” y es claro que, en dicha oposición, pesan más –por significativas– las diferencias; esto ha provocado que un porcentaje considerable de los seguidores de este enfoque se incline por propiciar la reflexión sobre las mismas. No obstante, personalmente estoy segura de que la reflexión sobre las similitudes culturales crean un acercamiento afectivo del estudiante hacia la cultura y la lengua meta y, también, una mejor comprensión hacia la alteridad/otredad a la que se puede apreciar como similar, en ciertos aspectos, a la propia de modo que se deben rescatar dichas similitudes para impulsar el entendimiento en el diálogo propuesto. Por lo tanto, opino que la introducción del método contrastivo en la estrategia general del proceso de enseñanza-aprendizaje puede resultar positivo y es uno de los principios en la metodología que propongo.

A manera de ejemplo, baste recordar otra vez como, en la historia de la metodología de enseñanza de L2/LE, tras el enfoque estructuralista con la consideración del papel que la gramática

tiene que jugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la aparición de las modalidades de la gramática contrastiva que tan eficaz es en la apropiación de ciertos fenómenos morfosintácticos, creo, como ya lo dije, que el principio que la sustenta puede ser igualmente válido en el proceso de entendimiento y de acercamiento a la cultura ajena.

Así pues, primero la reflexión sobre sí mismo y sobre lo relativo de su comportamiento cultural y después el encuentro y comparación con la alteridad serían el punto de arranque de esta metodología. Y la función primordial del profesor en este momento sería precisamente, propiciar que el alumno pueda relativizar la carga sociocultural propia, animarlo a establecer una comparación –similitudes y diferencias– entre su propio comportamiento y el de la alteridad, y entrar en diálogo con la cultura de la lengua meta y la de los demás participantes del proceso.

Ahora bien, para que el alumno pueda iniciar ese acercamiento con la alteridad, uno de los puntos fundamentales es que entre en contacto con material auténtico de la cultura portadora de dicha lengua meta. Y es entonces cuando la propuesta de algunos especialistas en el tema, sobre todo europeos, de introducir textos literarios seleccionados y trabajados didácticamente cobra su sentido más pleno; si pensamos que el significado real de un texto sólo se entiende cuando se considera la realidad social y el contexto en el que se encuentran las palabras, entonces se puede entender que el trabajo en el aula con textos literarios puede

permitir la creación de contextos para la práctica de la comunicación intercultural, a partir de la reflexión y la simulación de experiencias auténticas.

Los textos literarios, además, permiten la exploración de ciertas actitudes humanas y de muchas experiencias cotidianas lo que se complicaría mucho si quisiéramos abordarlas desde otra perspectiva, en la inteligencia de que la literatura es ficción; este abordaje representa entonces una vía para la exploración cultural, tanto propia, como la de la otredad.

Al abordar los textos literarios desde la esfera de lo irreal, éstos, a diferencia de la vida real, nos permiten sujetar a la reflexión ciertas circunstancias que sí aparecen en los contextos reales pero que, en ellos, no podemos desmenuzar; así, en la esfera de la recreación de los textos literarios, los estudiantes pueden tener la oportunidad de detenerse a analizar ese conjunto de subtextos e implícitos de la comunicación real. Esto les conferirá una mayor seguridad para cuando tengan que enfrentar directamente dichas experiencias reales, cotidianas o no.

Ahora bien, para conseguir exitosamente esta reflexión mediante el trabajo en el aula de los textos literarios, los alumnos pueden congelar ciertos momentos del tiempo real, desacelerar la acción, repetir dicha acción pero con soluciones diferentes, yuxtaponer los pensamientos con las palabras pronunciadas, repetir acciones con entonaciones diferentes, centrarse tanto en el aspecto formal, como en el intencional de la lengua, reflexionando

sus posibles consecuencias, etcétera. El énfasis se haría en que la apropiación de cualquier L2/LE conlleva el uso de la misma en un contexto cultural.

Me parece importante asimismo destacar la paradoja de que la literatura, amén de ser considerada como perteneciente a la esfera de lo irreal al mismo tiempo refleja, en cierto modo, la realidad misma. Conceptos como “mimética” o “representación” han buscado, precisamente, describir la relación entre el objeto de arte y la realidad. Fleming (Byrham 2001: 160-161) cita a Halliwell ²⁹ de quien rescata la idea de que interpretar la “mimética” con “imitación” es simplificar demasiado sobre todo si, siguiendo a Gombrich (1960: 24, sobre todo) (cito por la traducción al español) “ Las perspectivas figurativas del arte han sido cuestionadas a causa de la idea básica de Kant de que lo que ve el artista depende de la perspectiva subjetiva (y esto incluye las ideas culturales preconcebidas) en que la percepción, de forma necesaria, está arraigada; en este sentido, la imitación pura de las cosas del mundo no sería posible.”

En este sentido, cualquier representación artística conllevaría una “transformación” de lo real, lo que nos lleva a otra noción importante que es la de *desfamiliarización* –o impacto reflexivo–, entendiendo por ésta la desestabilización y el cuestionamiento de las maneras cotidianas en las que se ve y se experimenta el mundo. De esta noción de desfamiliarización, adapté la Unidad

²⁹ La referencia es la siguiente: Halliwell, S, 1990, “Aristotelean Mimesis Re-evaluated”, *Journal of the History of Philosophy*, 28: 487-510.

introdutoria del Material Complementario (Ver Apéndice 2) en la que se desarrollan algunas escenas bajo la situación de un grupo de alienígenas que están de visita en la Tierra con un objetivo antropológico. Una de las aportaciones de esta Unidad es la comprensión que logra entre los participantes en el sentido de cómo los malentendidos entre dos maneras de ver y conformar la realidad pueden ser una fuente de diversión y de humor pero, al mismo tiempo, ayudan a desfamiliarizarnos con ciertas actitudes culturales que tenemos por naturales, lo que nos permite entender mejor la perspectiva del “otro”.

Finalmente, para terminar este apartado, me parece interesante ampliar la idea anterior, con una reflexión propuesta, entre otros, por Schewe (en Byrham y Fleming: 2001: 207-222), a saber: la idea de que un entendimiento “completo” de una cultura extranjera es imposible de lograr pues, *stricto sensu*, ni siquiera somos capaces de comprender cabal y totalmente la nuestra propia y, en este sentido, la relación de las concepciones del enfoque comunicativo vertidas a lo largo de este apartado se relacionan íntimamente con ciertas propuestas de las teorías sobre la Estética de la Recepción que tocaré en el siguiente apartado. Como afirma Schewe (*op. cit.*: 221), releendo a Hans Magnus Enzenberger: “Si diez personas leen un mismo texto, tendremos diez lecturas diferentes... Hay factores que influyen en el acto de la lectura y que no pueden ser controlados, por ejemplo el historial social y psíquico del lector, sus intereses y

expectativas, el estado de ánimo en el que se encuentra el lector en el momento de hacer la lectura; todos estos son factores que no solamente son legítimos y merecedores de ser tomados en cuenta, sino que constituyen además la auténtica condición necesaria para que tenga lugar el proceso de lectura. El resultado no está determinado y no puede ser determinado.”

Así, y como una primera conclusión sobre lo reflexionado, para la selección de los textos literarios y para el trabajo didáctico de los mismos en el aula, es fundamental que éstos traten temas y situaciones que sean significativos y del interés de los estudiantes a fin de que los preparen, precisamente, para enfrentarse a ellas y lograr entablar una acertada interacción dialógica con la alteridad; no podemos perder de perspectiva que una de las ventajas de esta propuesta es otorgarles a los alumnos seguridad para enfrentar lo cotidiano fuera del salón de clases.

Ahora bien, hay que dejar asentado que la incorporación de los textos literarios en el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma sólo puede darse mediante un trabajo de adecuación al salón de clases de LE/L2 y que dicho trabajo requiere de tiempo y debe estar inscrito en un proceso abarcador y general que conllevará el mejor cumplimiento de los objetivos propuestos en este trabajo de investigación.

4. La teoría de la recepción.

De la Teoría de la Recepción, me interesa destacar varios de

sus planteamientos en lo que respecta, principalmente, a las apreciaciones sobre los términos de “lector”, “obra literaria” y “proceso de lectura”. Sabiendo de antemano la interrelación profunda de estos tres conceptos, las siguientes líneas desarrollarán ciertas reflexiones encaminadas a precisar lo que en este trabajo se entendió por cada uno de dichos conceptos y, en consecuencia, cómo se adaptaron a la metodología propuesta.

Una de las más interesantes aportaciones de la Teoría de la Recepción es el cambio de abordaje sobre el estudio de las obras literarias en el que se propone considerar al receptor y su actualización de las mismas como una parte fundamental y activa de dicha teoría. Hasta entonces, el texto literario siempre había sido abordado desde otros puntos de vista, como la intención del autor, la estructura misma de la obra o el psicoanálisis, sin prestar atención a la función del lector y su personal recepción del texto.

Dietrich Rall (Rall, 1980:45) cita como antecedentes de la Teoría de la Recepción, primero a Carlos Marx con su *Crítica de la economía política* en donde se anticipa ya esa futura nueva corriente y, después, a algunos autores de la década de los treinta del siglo XX como Sartre y Hauser, aunque el planteamiento cobra verdadera relevancia a partir de la década de los años sesenta del siglo XX, cuando, como apunta Alberto Vital (en Cohen: 1995, 237-256), autores como Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser se encargaron de sentar las bases de esa nueva concepción que debía dar cuenta de los problemas relativos a la

percepción de cualquier obra artística. Esta nueva propuesta –cito textualmente a Vital– “intentaba superar las estrecheces metodológicas en las que había caído el estructuralismo, condenado por sus propios fundamentos metodológicos a excluir cualquier enfoque histórico y social en el tratamiento de textos literarios”.

La intención de dichos vanguardistas era romper ese cerco; la metodología restrictiva y estrictamente intratextual propuesta por el estructuralismo impedía el análisis de la relación entre la obra y el receptor, proponiendo como hipótesis crucial la apreciación de que el texto literario está construido de manera tal que permite la participación del lector, con lo cual éste no es considerado ya como mero elemento extratextual, sino que se constituye como un factor previsto en la comunicación literaria. Concretamente para Iser, (en Rall: 1987: 99) “...un texto sólo despierta a la vida cuando es leído”.

De hecho, como varios investigadores han apuntado, la importancia otorgada a la interrelación autor-obra-lector es un indicio del interés que muchas otras disciplinas le otorgan al proceso comunicativo, como la lingüística del texto que se abre hacia una pragmática de los actos verbales y hacia el análisis de la conversación y otras ciencias como la semiótica, la antropología, la sociología, la etnografía o la filosofía que, desde sus propias perspectivas, hacen lo propio.

4.a. El texto literario.

En el tema de esta investigación se propone la “literatura como medio para incrementar” las competencias de los estudiantes. Pero, ¿qué es la literatura? ¿cómo saber cuándo un texto es literario?

Para Dietrich Rall, (Rall: 1999: 105-ss), “lo literario” no tiene hoy una definición unívoca. Si ésta se busca en los criterios de la estética tradicional (“lo bello”, “las grandes obras”, “los valores eternos”...) o del estructuralismo no se llega a nada concreto por lo que, en la actualidad, existe una tendencia para explicar “lo literario” a partir de criterios comunicativos y sociales, aceptando de antemano “un tratamiento hermenéutico de los textos por parte de los lectores”; es decir, los textos se leen e interpretan sin perder de perspectiva la situación social, histórica y cultural del lector, y midiendo la distancia estética entre los horizontes de producción y recepción originales y el horizonte de recepción de cada lectura.

Rall acude a Juri Lotman, (citado por César González en su libro *La función de la teoría en los textos literarios*) para quien la literatura como expresión social podría definirse desde la siguiente reflexión: “El análisis de un texto literario debe partir de la doble función del mismo; por una parte, desde el punto de vista de su función, ya que un texto literario es “cualquier texto verbal que, en los límites de una cultura, es capaz de cumplir una función estética que pueda contar como literatura”. Por otro lado,

desde el punto de vista de su organización interna, ya que, para que un texto sea literario debe también “estar semánticamente organizado de alguna manera definida y contener ciertas señales que dirijan la atención hacia esa organización”. Desde esta reflexión podría darse una primera definición del texto literario como aquel texto que *tiene ciertas características estructurales y cumple un papel social específico*.

Sin embargo, a esta definición habría que agregarle otra reflexión de A. Percival (en Rall: 1993: “El lector de *Rayuela*, pp. 381-397) quien, bajo la teoría del lector implícito de Iser, trata de dar una explicación a la fascinación que representa la lectura de un texto literario; parafraseándolo, expone que cuando alguien lee una obra de ficción entra, casi siempre, en un mundo que es diferente al mundo cotidiano en el que vivimos. Sólo podemos aceptar el texto ficticio como representación convincente de una realidad posible, si dejamos que nuestra imaginación lo confirme como una ilusión³⁰. Úsese o no el realismo en la ficción³¹, no podríamos disfrutar de estas obras si no pudiéramos darle cierto grado de coherencia mediante la formación de una ilusión, aun cuando debamos después destruirla. Leer implica un trabajo constante de configuración y destrucción de ilusiones, en la medida en la que avanzamos en la lectura y nuevos datos nos obligan a destruir la ilusión coherente que habíamos conformado y

³⁰ Si no dejamos actuar a la imaginación, abandonaríamos el texto por incoherente; si nos entregamos por completo a la ilusión, seríamos lunáticos, como don Quijote con las novelas de caballería.

³¹ El realismo en la ficción nos hace aceptar los sucesos narrativos como una imitación de la realidad.

nos empuja a construir otra. El lector, entonces, participa de una actividad creativa que consiste en poner a prueba hipótesis, aceptarlas o rechazarlas por lo cual –como ya se mencionó anteriormente–es posible hablar de la lectura como una actividad transformadora re-creativa ya que el lector, re-crea lo creado previamente por el autor. Así, a la definición anterior habría que agregarle que el texto literario, además de *tener ciertas características estructurales y cumplir un papel social específico, también representa una visión creativa ficticia, pero convincente, de una realidad posible.*

Finalmente, para completar la definición de texto literario y recurriendo ahora a Gumbrecht, (en Rall: 1993:”Sociología y estética de la recepción”, pp. 223-244) el texto literario podría cumplir también *una función social y práctica*, en el sentido en el que el texto literario utiliza la capacidad de la lengua para “expresar lo no previsto socialmente y hasta lo inadmisibles”. Estas alternativas ofrecidas por el texto literario pueden provocar “cambios de estructura, sin que exista una amenaza al sistema, por así decir, a partir de su interior”.

Desde esta perspectiva, la literatura puede ser entendida como un acervo de las posibilidades de acción utilizadas por los sistemas en la constitución del sentido, pero también en especial como un acervo de esas posibilidades alternativas, con ello rechazadas: la recepción literaria hace accesibles al lector las variaciones preservadoras de la contingencia frente al horizonte

de su praxis vital, fijado socialmente. Es por ello que, según Gombrich, Wellershoff cuenta a la lectura entre los “espacios de simulación para una acción alternativa de prueba como un riesgo reducido. Lo no dominado operacionalmente, lo no usual, lo peligroso y lo prohibido, lo temido y lo deseado pueden hacerse accesibles aquí a la experiencia, porque las experiencias permanecen ficticias o teóricas y por ello sólo se puede morir ficticia o teóricamente. La eliminación del riesgo práctico abre el espacio de las posibilidades no actualizadas y relativiza de esta manera la praxis actual³².

Además de esto, y de lo dicho en el apartado del enfoque intercultural, es entendible que la recepción literaria pueda alcanzar, en los lectores, una relativización de la realidad social, internalizada por ellos, ya que les permite la ejecución imaginaria de posibilidades de acción que están eliminadas por los sistemas sociales correspondientes. Entonces, y recordando ahora a Hyde (1982: 76 y ss.), es conveniente y necesario estimular a los estudiantes para que se arriesguen con la lengua meta; es decir, debemos tratar de plantearles desafíos comunicativos que rebasen su apropiación del sistema lingüístico para que, mediante su propio esfuerzo comunicativo y el respaldo de sus destrezas declarativas –principalmente de su conocimiento del mundo– vayan avanzando, probando y rechazando o no esas nuevas posibilidades. Es un hecho que los alumnos que más avanzan son

³² A estas afirmaciones volveré más detenidamente en el apartado correspondiente al “proceso de lectura”.

quienes más se arriesgan.

Por todo lo asentado en este apartado, la definición definitiva adoptada en esta investigación es la siguiente: El texto literario es aquel texto que, además de *tener ciertas características estructurales, cumplir un papel social específico y de representar una visión creativa ficticia pero convincente, de una realidad posible, asimismo permite, en su proceso de actualización, la posibilidad de modificar ciertas acciones en la práctica social, cotidiana o no.*

4.b. El lector.

En lo que respecta a la reflexión sobre el lector, es necesario recurrir primero a algunos de los acercamientos al mismo que, desde diversas perspectivas, se han hecho dentro de la teoría recepcionista, para lo cual volveré a recurrir a Rall (Rall: 1999: 105-114).

a. Desde una perspectiva más bien “pragmática y semiológica que considera “la situación comunicativa entre el lector y el texto literario”, cada texto contendría, en sí mismo, a su propio lector ya que, como cada texto literario posee implicaciones, presuposiciones, intenciones y estrategias integradas en sí mismo, el autor piensa en un “lector ideal” (Iser)³³ que sería capaz de actualizar adecuadamente dicho mensaje. Evidentemente, este tipo de lector es un constructo más bien consciente creado

³³ Como Rall lo relaciona, lector modelo en Eco o lector femenino en Cortázar.

por el propio autor, pero que pocas veces se encuentra fuera de la teoría. Este lector poseería una serie de competencias concretas³⁴ que lo capacitaría tanto para poder recibir el mensaje propuesto en el texto literario y hallar toda su potencialidad significativa, como para responder acertadamente al mismo. Sería una suerte de cómplice del autor que podría moverse en el texto tal como él lo planeó.

Desde luego, el tipo de lector de mi investigación, no es este lector ideal iseriano; las especiales características del lector sujeto a esta investigación, entre las cuales hay que destacar el hecho de que es un lector cuya lengua materna no es el español y cuya procedencia cultural tampoco se correspondería con las de los autores seleccionados en el Material Complementario, lo alejan de ese lector “ideal”.

b. Desde una perspectiva más bien sociológica, empírica e histórica, se considera “la relación sujeto (lector)-objeto (obra literaria)” y, al tratarse de lecturas literarias, se puede hablar de metodología socio-literaria o investigación empírica de la recepción de textos, o de historia de la lectura de textos literarios por muy diferente tipo de lectores. Sería entonces lo que Rall llama el “lector real” que es sobre el que se centran los sociólogos y todos los interesados en los estudios empíricos de la recepción

³⁴ Las principales serían las siguientes: Lingüística- norma estándar, dialectológica, idiolectológica-, sociocultural y literaria –conocimiento de la corriente estética y del autor.

y de la didáctica de la lectura.

Ahora bien, aun cuando es éste el tipo de lector de mi investigación, es un hecho que hay muchos tipos de lectores, tantos cuantas personas saben leer. Pero este “saber leer” es también muy relativo y cada lector se transforma, a lo largo de su vida, en diferentes lectores que cambian con cada nueva experiencia, de lectura “real” o vivencia “real”. Además, habría que diferenciar también otra categoría de tipos de lector real según sus intereses, edad, procedencia social, etcétera por lo cual definirlo, en abstracto, es una tarea imposible.

Independientemente de los problemas que dicha definición conlleva, sí podemos dar una, más o menos delimitada, del protagonista de esta investigación diciendo que *este lector es un lector real, capaz de transformarse con cada nueva experiencia de lectura o de vivencia y cuyo código lingüístico y procedencia cultural no pertenecen a la esfera de influencia del mundo hispánico pero que tiene un interés especial en acercarse a él por lo cual, con una adecuada dirección por parte del profesor, puede desarrollar –o afinar– ciertas competencias que le permitan, tanto hacer su propia actualización del texto, como acercarse al lector ideal iseriano.*

Para finalizar este apartado, es importante referirnos al problema que enfrenta la teoría de la recepción sobre la circunstancia de la subjetividad del lector, ya sea éste el lector

ideal o el real. Evidentemente, esta discusión ha marcado modificaciones en la didáctica de la literatura en muchas universidades europeas y, como lo señala concretamente Rall, en Alemania, este nuevo enfoque “repcionista” al “combinar el estudio de los procesos de lectura, analizar las pautas estéticas de diferentes épocas y su interdependencia con las respectivas situaciones socioculturales, hacer estudios empíricos sobre la subjetividad y objetividad de la crítica literaria, investigar el comportamiento de grupos de lectores definidos, el papel de la propaganda y de las editoriales” entre otros, ha dado resultados fructíferos en los estudiantes de Letras y, con base en lo expresado en el punto correspondiente al enfoque intercultural, que dichos resultados fructíferos también han beneficiado a estudiantes de idiomas extranjeros y, concretamente, a los grupos de estudiantes objeto de este estudio.

4.c. El proceso de lectura.

Para los fines de esta investigación, era importante reflexionar sobre el proceso de la lectura, es decir, sobre el conjunto de acciones que realiza cualquier lector cuando actualiza un texto, a fin de encontrar claves que me ayudaran a orientar la interpretación que hacen los alumnos del texto.

Se parte de la premisa –y sin entrar en la psicología del acto de la lectura– de que el acto de la lectura es la *disminución de la indeterminación* (Iser en Rall, 1987, pp. 121-143) y que, en el

proceso de esa reducción de la incertidumbre, el lector, como se señaló líneas antes, es un ente activo y se torna en un “recreador” (Percival, *op. cit.*) de ilusiones, tantas como sean necesarias en el desentrañamiento del mensaje. En este proceso, el lector puede, además, vivir una vida ficticia y alternativa – incluso rechazada socialmente– mientras lee y arriesgarse a ser, a pensar o a sentir de otra manera. Esta capacidad recreativa del proceso de lectura es, quizás, uno de los elementos más gozosos y podría explicar, en parte, esa fascinación absoluta que, para muchos, representa la literatura.

Recurriendo nuevamente a Vital (en Cohen: 1995, 237-256) es preciso remitirnos a una serie de conceptos que me fueron fundamentales para el trabajo didáctico con los textos literarios.

1. *Horizonte de expectativas*: Todo acto nuevo de conocimiento presupone en el sujeto una serie de conocimientos o presuposiciones previas (prejuicios) que, como explica Vital son, en suma, “todos los juicios que nos hemos ido formando a lo largo de nuestra experiencia con respecto a cada uno de los aspectos y regiones de la vida y de la sociedad; éstos se organizan como puntos de referencia que posibilitan enmarcar cada nueva percepción”³⁵.

Así por ejemplo, cualquier palabra que enuncia un género puede alentar o no las expectativas de los lectores³⁶, de manera

³⁵ Es lo que correspondería a la competencia declarativa, concretamente al conocimiento del mundo.

³⁶ Vital ejemplifica diciendo que, en la actualidad, ningún autor hace referencia a la

que los autores, muchas veces intuitivamente, han usado palabras que alienten a sus receptores a iniciar o a continuar la lectura. En mi experiencia, me fue muy revelador el hecho de que, en mis clases –y antes de iniciar formalmente esta experimentación– he usado parte de una obra del escritor mexicano Jorge Ibargüengoitia con mis alumnos extranjeros; la obra se titula *Instrucciones para vivir en México* lo que es suficiente para que las palabras del título susciten las expectativas de prácticamente todos mis alumnos, pues dichas palabras pueden aprehenderse con las necesidades prácticas que ellos enfrentan cotidianamente en nuestro país.

Para Jauss (en Rall: 1987:55-59) el horizonte de expectativas del público es “aquella instancia ante la cual se realiza la articulación de cuestiones de la práctica de la vida en el arte, así como también el cambio de experiencia estética en una preformativa comprensión del mundo”.

Esta definición es necesaria para explicar las interpretaciones parciales o subjetivas que se deben muchas veces a la distancia estética entre el lector y la obra.

Así, *grosso modo*, el éxito o la recepción positiva de una obra literaria podría definirse como resultado de la congruencia entre el horizonte de expectativas de un grupo social y la intención (o, para los fines de esta investigación y como después se abundará, de las posibilidades de explotación) de la obra. Cuando la distancia estética es mínima, se puede esperar un éxito

“epopeya”, género totalmente fuera de las expectativas actuales.

espontáneo; cuando es grande, el público puede reaccionar de manera reservada y, con esta actitud, retrasar o impedir el éxito. Acá sólo un cambio de horizonte, debido a nuevas experiencias estéticas, sociales, etcétera, del público y/o de la crítica traerá consigo la recepción respectiva, sea del lector individual, sea de la comunidad sociocultural.

Para los fines concretos de este trabajo, y restringiéndome a los horizontes de expectativas colectivos de mis alumnos como grupo y, tanto para hacer una selección medianamente aceptable de textos literarios para mi experimento, como para su tratamiento didáctico he seguido dos de las estrategias propuestas por Iser (en Rall: 1989) que consisten en lo siguiente:

- a. Detectar en los propios textos literarios datos que funcionan como réplicas a preguntas o hábitos de los lectores (elementos intratextuales).
- b. Analizar, sobre todo, los temas que más polémica y entusiasmo causan en los alumnos (elementos extratextuales)³⁷.

Concretamente, para la selección de los textos literarios que usaría en clase, debía pensar en que éstos atraparan a mis estudiantes y los hicieran comprometerse con el trabajo de interpretación de los mismos. Por supuesto que, como se señaló antes, la revisión de los cuestionarios y la sistematización y análisis de las respuestas, sobre todo de las preguntas referentes

³⁷ Como ya lo señalé, seguí la estrategia de los cuestionarios y, también, de entrevistas informales.

a los temas que eran de interés para ellos, fue determinante (Ver Anexo 3), pero también necesitaba pautas para el trabajo didáctico sobre los mismos, teniendo en cuenta las operaciones que se llevan a cabo en el proceso de la lectura.

2. *Vacío de información* y 3. *Estructura apelativa de los textos*.

Estos conceptos aparecen juntos porque juntos se explican y, como se verá, la reflexión sobre los mismos fue determinante para la elaboración de muchas de las actividades que construí para las Unidades Complementarias.

Para Iser (en Rall, 1987, 99-119), todo texto está construido de manera tal que genera preguntas en el lector. Las respuestas provisionales que éste va dando o las salidas propuestas por el autor son lo que mantiene la atención y el interés del lector, así como también la coherencia interna del propio texto.

Las preguntas se dividen en dos grupos:

a. Las que porta el texto para garantizar, tanto su funcionamiento, como el interés del lector. Éstas se construyen a partir de los *vacíos de información* que deja el texto para provocar una actitud participativa en el lector y en lo que se insistirá más adelante, al abordar la estructura apelativa.

b. Las que los lectores llevan consigo al elegir un texto entre la amplia gama de la oferta existente.

Iser retoma un modelo que ya había propuesto Karl Bühler en 1934 para explicar las funciones básicas de todo signo: *Expresiva*

(emisor), representativa (objeto representado) y apelativa (receptor) y considera que los vacíos de información son uno de los elementos fundamentales en la apelación de cualquier texto literario que, a diferencia del científico, por ejemplo, no pretende llenar todos los vacíos existentes. El texto literario se diferencia de todos aquellos tipos de texto que hacen comunicable o representan un objeto que posee una existencia independiente del texto. Cuando un texto habla de un objeto que existe fuera de él con la misma determinación, entonces ofrece sólo una exposición de ese objeto. Ampliando lo especificado en el apartado 2.d.2. de este capítulo, los textos literarios no poseen ninguna correspondencia exacta con objetos del “mundo vital”, más bien, crean nuevos objetos.

Tampoco, como los textos legales, convierten lo dicho en normas obligatorias de conducta en las relaciones humanas. Entonces, no es de extrañar que se designe a los textos literarios como *ficciones*, pues la ficción es forma sin realidad, pero ¿está realmente la literatura desprovista de toda realidad o posee una realidad que se diferencia de los textos expositivos, exactamente como de aquella que produce objetos, en tanto que éstos formulan normas de conducta reconocidos por una o más sociedades? Un texto literario no reproduce objetos, ni los crea en el sentido ya descrito; en el mejor de los casos se podría describir como la representación de reacciones a objetos. Es decir, habría que reconocer que el arte no expresa la sensibilidad actual, sino

las ideas de dicha sensibilidad, como la lengua no expresa cosas actuales y eventos, sino las ideas de los mismos.

Es por esto que muchas veces, cuando leemos, reconocemos en la literatura tantos elementos que también juegan un papel en nuestra experiencia. Sin embargo, dichos elementos están reunidos de una manera diferente, lo que significa que constituyen un mundo que nos es familiar en apariencia, pero en una forma que difiere de nuestras costumbres. Entonces, al no poder comprobarlo totalmente en nuestra experiencia— lo que sí es factible en los textos expositivos— surge una parte de indeterminación que es propia de todos los textos literarios, pues no se pueden remitir a ninguna situación del mundo vital de tal manera que se fusionaran en ella o que fueran idénticos a ella. Así, las situaciones del mundo vital son siempre reales y los textos literarios son, por el contrario, fictivos, por lo que sólo se pueden cimentar en el proceso de la lectura, mas no en el mundo.

Cuando el lector ha recorrido las perspectivas ofrecidas por el texto, sólo le queda la propia experiencia en la que se puede apoyar para hacer declaraciones sobre lo transmitido por el texto. Si esto es cierto, entonces el lector puede reducir un texto a las experiencias propias por medio de la auto confirmación; sin embargo también es factible el caso de que un texto contradiga de forma tal las ideas del lector, que produzca reacciones que pueden ir desde interrumpir la lectura, hasta la disposición para una corrección reflexiva de la propia opinión. El proceso de la

lectura es, entonces, una forma de *disminución de la indeterminación* que representa la posibilidad de asociar el texto con las experiencias propias o con las propias concepciones del mundo.

Para los fines de esta experimentación, llamo la atención sobre el hecho de que, para trabajar didácticamente con textos literarios en el aula, la consideración de las competencias generales³⁸ es fundamental para orientar al estudiante en su actualización del texto.

Ahora bien, como se ha dicho, el texto literario no puede cotejarse con una realidad extratextual a fin de verificar su validez (como el texto científico), ni puede imponerse a una comunidad con el fin de que sirva para modificar o regular la realidad (como el texto legal). Su única posibilidad de sobrevivencia está en la adecuada relación de su estructura signifiante (la masa de sus contenidos) con su estructura apelativa, la cual puede analizarse, ampliando ciertas consideraciones hechas antes y considerando otras nuevas como se relaciona en los siguientes puntos:

1. *Vacíos de información*, detectables cuando el lector o alguna voz interna del texto formula una pregunta cuya respuesta, o bien se halla más adelante en el texto (si sigue las normas de la literatura clásica), o simplemente no aparece y debe ser respondida por el lector que pone en juego su experiencia individual y cultural para responderla.
2. *Comentarios de alguna voz interna*, casi siempre del narrador, que sirven para orientar o distraer al lector en cuanto a

³⁸ Y acá me refiero a las tres: competencia declarativa –sobre todo en lo concerniente a su conocimiento del mundo–, la existencial y la competencia para el aprendizaje.

las intenciones del autor,

3. *Lugares privilegiados o peritextos* que, como los títulos, se ubican en el inicio del texto y son, a la vez, indicios de la intención del autor y factores fundamentales de la estructura apelativa de los textos.

4. *Marcas de lectura*, que son los elementos útiles para responder cualquiera de las siguientes preguntas: ¿quién habla?, ¿dónde ocurren los hechos?, ¿cuándo ocurren? y ¿a quién se habla? Un hábil manejo de estas cuestiones provoca un mayor número de lectores, mientras que un manejo muy parco de las mismas, disminuye, pues es mucho más exigente con el lector.

5. *Líneas de acción*, líneas argumentales o discursivas que se hallan tendidas en el texto y cuya alternancia es un equivalente de la alternancia entre trasfondo y tema que, para ser, es el fundamento de las perspectivas esquematizadas, sólo susceptibles de ser textualizadas o actualizadas por medio de la lectura.

Como ya se señaló líneas arriba al tratar el problema de la definición de lector, sólo un lector “ideal” podría hacer una lectura plena del texto, pues es el constructo intratextual en tanto que es la suma de requisitos que incluyen la plena competencia en todos los códigos del texto (lengua, corriente estética, dialecto, idiolecto, etcétera), así como la capacidad para responder a todas las preguntas planteadas en el texto y a todas aquellas que el potencial de sentido del mismo son capaces de provocar y que deben cumplirse para hacer posible una lectura plena. Además, este lector ideal es también *un elemento extratextual* (pero previsto en el texto) porque se consume sólo en el acto de la lectura. Como asimismo se dijo ya, evidentemente, el alumno

extranjero no es ese lector "ideal" y, como se seguirá proponiendo, será tarea del profesor guiar al estudiante para que sea capaz de acercarse a este constructo.

Todos estos elementos fueron, asimismo, claves fundamentales para el tratamiento de los textos de esta experimentación ya que, mediante la elaboración de ciertas actividades basadas en ellos, se facilitó a los alumnos ciertas decodificaciones del texto, como se demostrará en su momento.

Para terminar, y siguiendo nuevamente a Iser (en Rall: 1987: 99 y ss.) no es posible continuar con la interpretación de textos que busca, principalmente, desentrañar el significado del texto literario y es mejor virar hacia la consideración de que cualquier configuración perceptible del texto, en su sentido último, sólo puede ser descubierto por medio de la interpretación ya que si esto no fuera así ¿por qué el significado se esconde muchas veces tan pertinazmente de sus intérpretes? y, yendo aún más lejos, ¿por qué los significados de una misma obra se transforman con el tiempo, cuando el texto mismo no se modifica? ¿Por qué un mismo texto puede tener tantas lecturas distintas como lectores lo lean? Entonces, ¿no será que la interpretación de los textos no es sino una experiencia cultivada de lectura y, con ello, sólo una de las posibles actualizaciones del texto? Si esto fuera así, querría decir entonces que los significados literarios son generados apenas en el proceso de la lectura; son el producto de la interacción entre el texto y el lector y no son ningún factor,

oculto en el texto, cuyo rastreo esté reservado tan sólo a la interpretación.

Siguiendo con Iser, la *interacción* central para todo texto literario entre su estructura y su receptor se lleva a cabo, precisamente, en el proceso de lectura. El texto literario, *per se*, sólo ofrece “perspectivas esquematizadas” (Iser aclara que toma este concepto de Indergarden) que hay que concretizar, de lo que deduce que el texto literario posee dos polos:

1. El artístico que designa al texto creado por el autor.
2. El estético que designa la concretización efectuada por el lector.

De esta polaridad resulta que la obra literaria no es exclusivamente idéntica, ni al texto, ni a su concretización. Así pues, en donde el texto y el lector convergen se halla el lugar de la obra literaria y éste, necesariamente, tiene un carácter virtual, ya que no puede ser reducido ni a la realidad del texto, ni a las predisposiciones que caracterizan al lector.

De esta virtualidad de la obra literaria nace su dinámica que, a su vez, forma la condición para el efecto provocado por la obra. El texto alcanza su existencia a través del trabajo de constitución de una conciencia que lo recibe, de manera tal que el texto puede desarrollarse hasta su verdadero carácter como proceso sólo en el curso de la lectura. La obra es el hecho constituido del texto en la conciencia del lector.

La interpretación orientada hacia el significado creía tener la obligación de decirle al lector lo que éste tenía que reconocer como significado del texto, lo que reducía tanto el carácter de acontecimiento del texto, como la experiencia del lector pero, desde esta nueva perspectiva en vez de descifrar el significado, la interpretación debe aclarar las potencialidades del significado que ofrece un texto, por lo cual la actualización que se efectúa en la lectura, se realiza como un proceso de comunicación que se debe describir.

CAPÍTULO 2. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA UNA DIDÁCTICA DEL TEXTO LITERARIO.

Con base en los presupuestos del capítulo anterior, se construyó la propuesta metodológica con la que se trabajaron las Unidades sujetas a esta investigación-experimentación (Anexo 2) y se fundamentó, como ya se especificó, en dos perspectivas, a saber:

1. Teóricamente, desde una perspectiva interdisciplinaria en la que dialogaron las teorías de la gramática pedagógica contrastiva, la teoría recepcionista y del enfoque intercultural para la enseñanza-aprendizaje de LE/L2.
2. Empíricamente, tanto de mi propia experiencia docente como, en un primer momento, de la revisión cuidadosa de los resultados de viejos cuestionarios del CEPE; en un segundo momento de la revisión de las respuestas de los cuestionarios elaborados ex profeso por mí para buscar saber las expectativas y necesidades (ver Anexos 1 y 3) de los alumnos y,

asimismo, de mis propias anotaciones en clase (también Anexo 3) y de las charlas informales que mantuve con ellos:

Esta metodología está inscrita en el rubro conocido como “método o enfoque intercultural” referido a la enseñanza-aprendizaje de L2/LE y en ella releí también experiencias anteriores de algunos de los investigadores del marco teórico para adaptarlas a las concretas necesidades de mis grupos de estudiantes del CEPE.

Su objetivo general es incrementar las competencias lingüística, sociocultural y pragmática de los estudiantes de español L2, mediante el trabajo en el aula con textos literarios.

Como ya se ha dicho, se parte de la premisa de que la lengua no es sólo un conjunto de estructuras para definir lo que nos rodea, sino que también representa un código de connotaciones compartidas que le dan al individuo su sensación de pertenencia, por lo cual abordar la enseñanza de la misma como L2 en clase es un proceso complejo en el que hay que considerar todas las competencias de los individuos comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los componentes básicos de esta metodología son el *lector* y el *texto literario* que coinciden en el *acto de lectura* (actualización o recepción).

Del lector hay que considerar los tres tipos de *competencias* en el proceso de la decodificación y recepción del texto literario. De su *competencia declarativa* no se puede perder de perspectiva

circunstancias como su situación sociocultural, sus conocimientos y experiencias previas sobre el tema a tratar, su experiencia y motivación para la lectura e, incluso, su propia etapa de desarrollo personal. De su *competencia lingüística* es fundamental conocer el grado de adquisición de la morfología, la sintaxis y el léxico. De su *competencia sociocultural* es importante saber, tanto el conocimiento que el alumno tiene de su propia cultura, como de la cultura meta. Finalmente, de su *competencia pragmática* hay que tener en cuenta el grado de apropiación del uso discursivo y funcional de la L2.

Del texto literario: se deberá tomar en cuenta, principalmente, el tipo de lengua usado en el texto, sus referencias culturales y sociales y, en menor medida, el autor y la corriente estética en la que se inscribe el texto³⁹.

A continuación, se desarrollarán los lineamientos de dicha metodología y las actividades concretas que puse en práctica en el Material Complementario (variable 2) de esta investigación (ver Anexo 2).

1. Selección y tratamiento de los textos literarios.

El alumno del CEPE, además de los problemas lingüísticos que enfrenta al llegar a nuestro país, se encuentra ante diferentes situaciones complejas, ya que le suele ser difícil identificarse con ciertas perspectivas y comportamientos culturales de los

³⁹ En esta metodología, estos dos últimos componentes son menos significativos, dado que no se trata de cursos de literatura, sino de lengua.

mexicanos. Como ya se dijo, el trabajo con textos literarios en el aula puede ayudar a suavizar estos problemas, en la inteligencia de que este trabajo lo auxilia a prepararse para mejor comprender otras perspectivas; pero, ¿cómo?

Por lo dicho líneas arriba, tanto para la selección de los textos literarios, como para el trabajo didáctico de los mismos en el aula, es fundamental que éstos traten y desarrollen temas y situaciones que sean del interés de los estudiantes⁴⁰ a fin de que los motiven a continuar su proceso de apropiación, comprendiendo que el esfuerzo cognitivo que tienen que realizar para ello es significativo y útil. No se debe perder de perspectiva que una de las ventajas de esta propuesta estriba en el hecho de otorgarles a los alumnos seguridad para enfrentarse y actuar en lo cotidiano fuera del salón de clases con una fluidez y precisión aceptables.

La selección de los textos que forman parte de esta experimentación no fue hecha arbitrariamente y lo que se consideró fue, sobre todo, la potencialidad de este arte para alcanzar el objetivo propuesto.

Independientemente de que esta selección haya sido hecha bajo mi subjetividad y mi parcial conocimiento de la literatura, en todo momento busqué que dichos textos fueran ricos culturalmente hablando, que respondieran al horizonte de expectativas de los estudiantes y que satisficieran una de sus principales demandas: poder usar la lengua en su práctica

⁴⁰ Personalmente, como ya dije, me basé en el análisis de viejos cuestionarios, en la elaboración y análisis de nuevos y en charlas informales con los estudiantes.

cotidiana. Para ello, entonces, traté de que el trabajo con los textos les permitieran introducirse con mayor facilidad en algunos de los aspectos más importantes de la cultura esencial en México que ellos mismos habían demandado (ver Anexos 1 y 3).

2. *Ébano* de Kapuscinsky.

He de detenerme un momento para justificar la elección del fragmento de *Ébano* de Kapuscinsky, toda vez que el mismo pertenece a un escritor polaco y el texto original no está escrito en español.

La primera justificación a esta elección es el hecho de que los cursos en los que se centra la presente investigación eran de lengua y no de literatura y que el tiempo para el análisis estético-formal de los textos era muy escaso, así que seleccioné este fragmento por la cantidad de elementos de reflexión cultural que entraña.

La segunda es que me adscribo a la visión de aquellos que piensan que la traducción, aún con sus gravísimos retos, es factible y deseable. Recorriendo brevemente las visiones que sobre la traducción ha habido en la historia del pensamiento occidental y con base en el pensamiento de Steiner, (Steiner, 1980: 275) puede observarse como –cito textualmente:

Después de dos mil años de discusiones y de preceptos, las idas y los desacuerdos sobre la naturaleza de la traducción han sido,

por así decirlo, los mismos. Casi sin excepción, desde Cicerón y Quintiliano hasta nuestros días, reaparecen en el debate las mismas tesis y refutaciones.

La dilucidación sobre la viabilidad o no de la traducción se remonta a los escrúpulos religiosos –en nuestra tradición, representado en la leyenda de la torre de Babel– y psicológicos relativos a la legitimidad del paso de una lengua a otra y, tradicionalmente, la discusión se ha centrado en la poesía, aunque sus argumentos abarcan por igual, tanto la prosa literaria, como la filosofía. *Grosso modo*, las tendencias se agrupan en dos, a saber:

– La de quienes han postulado que la traducción es inviable y representa una “traición” al texto original sobre todo por, en términos modernos, los problemas reales de la disonancia semántica entre las lenguas ya que éstas están hechas de señales que, si bien son arbitrarias, están intensamente convencionalizadas, por lo cual la significación no puede dissociarse completamente de la forma expresiva e, incluso, los términos más puramente externos en apariencia neutros, se hallan incrustados en la particularidad lingüística, insertos en un molde intrincado de hábitos históricos y culturales. Así, siguiendo a Croce (en Steiner: 280), para quien el lenguaje era intuición, ningún enunciado es íntegramente repetible ya que todo acto lingüístico es instantáneamente creador en la medida en la que “modela, magnifica o modifica el potencial intelectual y sensible”.

Traducir es, entonces, elevar la imposibilidad de la repetición a un segundo o tercer grados.

– El otro grupo, el de aquellos que postulan que sí es posible, han basado sus argumentos en antecedentes religiosos, del mismo modo que los del grupo anterior y, asimismo con base en ellos, han fundamentado sus teorías⁴¹. Llevándolo a sus lecturas más radicales, se postula que cualquier comunicación cotidiana es, en última instancia, una traducción.

Como sea, es un hecho que las lenguas viven en perpetuo movimiento, en una mutación permanente. Su evolución es rápida y variable, y se halla íntimamente ligada al desarrollo de la experiencia humana misma.

De esta manera, cualquier lectura profunda de un texto del pasado de nuestra propia lengua y literatura constituye un acto múltiple de interpretación, dados los cambios capitales en los hábitos de nuestra actual sensibilidad. He tenido la ocasión de comprobar lo dicho en mis cursos monográficos, principalmente en aquellos sobre la obra de sor Juana Inés de la Cruz a hispanohablantes en los que, tanto yo misma como mis estudiantes mexicanos hemos tenido que convertirnos en *traductores* para tratar de llegar a una *interpretación* más cabal de la obra de la jerónima. Como se abundó en el apartado referente a la teoría de la recepción literaria, el lector tiene que re-crear la

⁴¹ En este sentido, la necesidad de expandir la palabra de Dios, los Evangelios, fue el argumento más que válido para los seguidores de esta tendencia.

obra en cuestión.

He usado, conscientemente, el término interpretación porque es ésta la forma en la que, en última instancia, se da la vida a la lengua cuando ésta se encuentra alejada del momento de su enunciación. El lector se torna en traductor⁴² y la interpretación es, entonces, el punto de partida; traducimos cuando entramos en contacto con el pasado.

Si esto es cierto, el esquema de la traducción –de cualquier traducción– es el mismo; es decir, un mensaje proveniente de una *lengua-fuente* pasa a través de una *lengua-receptora* luego de haber sufrido un proceso de *transformación*. Sin embargo, una lengua difiere de otra y, para que el mensaje de la lengua-fuente “pase” correctamente a la lengua-receptora, debe haber una interpretación y es dicha transformación *interpretativa*, el principal escollo de cualquier traducción. En el caso concreto de que este proceso se dé en una misma lengua (traducción diacrónica en la misma lengua), el esquema de traducción es igual; lo que cambia es que la distancia que separa a ambas lenguas es el tiempo y, seguramente, el mejor ejemplo de esto es la propia consideración sobre la Historia.

Sea como sea, es un hecho comprobable en la práctica docente que no existen dos lecturas, dos traducciones idénticas, pues cada una se hace desde un ángulo único.

Ahora bien, en lo que respecta a la literatura, ésta sólo puede

⁴² A este respecto, vale la pena recordar como, desde el primer diccionario de la lengua española, ya Cobarruvias hacía sinónimos los términos de *traducción*, *traslación* e *interpretación*.

vivir gracias al juego de una traducción constante en el interior de la lengua propia e, incluso, podríamos ir más lejos aún y afirmar que, *stricto sensu*, sin la interpretación no habría cultura, si se entiende por ésta la difusión de los significados a través del tiempo. Entonces, si la cultura depende de la difusión de los significados a través del tiempo, también depende de una transferencia de sentido en el espacio – los dialectos regionales, dialectos sociales, lenguaje infantil, lenguaje de las mujeres, demuestran, claramente, maneras de ajustar la lengua a cada mundo –, por lo que la tarea de la traducción es siempre aproximada; debe haber una adaptación continua para lograr la comunicación entre los diferentes dialectos.

Así, todo modelo de comunicación es un modelo de traslado, de transferencia vertical (estructura diacrónica) u horizontal (estructura sincrónica) de significado. El ser humano se entrega a un trabajo de traducción cada vez que recibe un mensaje, en un juego de codificación/decodificación, hartamente complejo.

Con base en estos argumentos seleccioné el fragmento de Kapucisky que fue, junto al de Jorge Ibarquengoitia, el más gustado por los alumnos de los grupos sujetos al presente estudio (Ver Anexos 1 y 3).

3. Estrategia básica para el tratamiento de los textos literarios.

La estrategia básica para el tratamiento didáctico de los textos

buscó que el estudiante pudiera prever tanto el tema, como una parte de la forma del tratamiento de los mismos y apreciarlos desde su propia individualidad; con ello, su proceso de recepción del texto resultaba más fácil y alentador y provocaba una mejor disposición a comprometerse con el trabajo sobre el texto. Así y teniendo en cuenta la consideración sobre el lector en este trabajo, el tratamiento didáctico de los textos literarios se basó, principalmente, en dos sentidos:

- a. Los alumnos debían entender los textos propuestos en el contexto de su propio mundo, su época y sus circunstancias personales.
- b. Los alumnos tenían que proponer su primera lectura personal, después compararla con la del resto de los integrantes del grupo para, finalmente, escuchar –si procedía– la del profesor.

Además, se tuvieron en cuenta algunas de las etapas propuestas por Rall (Rall: 1999: 45 y ss.) para la explotación didáctica de los textos literarios, a saber:

1. Aceptar la proyección subjetiva de los estudiantes como una etapa necesaria e imprescindible de la recepción y reforzarla al máximo para estimular la creatividad. Leer significa, también, aprender a expresarse.
2. Hacer ver al estudiante, cuando las haya, las

discrepancias entre la concreción individual y la intención del autor, tomando en cuenta el lugar histórico-cultural de cada uno, mediante la creación –o afianzamiento– de la conciencia en los estudiantes de los procesos de recepción y, a través de una etapa de relativismo, tratar de objetivar los resultados.

3. Reflexionar sobre si el texto, visto desde su contexto histórico y social, puede ofrecer alternativas de pensamiento y comportamiento para la praxis vital del lector actual, a pesar de las posibles diferencias de situación histórica, estructuras socioculturales, lenguaje.

Con base en lo dicho anteriormente, las estrategias principales para el tratamiento didáctico de los textos literarios fue la siguiente:

1. Trabajar con actividades de “sensibilización” y “predicción” en las que el alumno pudiera reactivar todos sus conocimientos y experiencias sobre el tema que se iba a abordar y se establecieran referencias mínimas que permitieran el inicio de un diálogo real entre él mismo y el texto y, en una segunda etapa, entre todos los participantes del grupo.

2. Alertar a los estudiantes para que pusieran en práctica sus propias estrategias de lectura, es decir, aquellas que generalmente usan cuando leen textos en su propia lengua.

3. Conocer el grado de apropiación lingüística de los

estudiantes, prever las posibles dificultades y elaborar ejercicios sobre los planos morfológico, sintáctico y léxico. Como se detallará en el siguiente apartado, es importante partir primero del trabajo sobre la forma (estructura superficial).

4. Impacto reflexivo: la comparación con la “otredad”, tanto a partir de sus propias consideraciones y estereotipos, como de lo capaz que sea para relativizarlas.

5. Una vez obtenidas tanto la reflexión personal y colectiva sobre el tema a tratar como el entendimiento de la estructura superficial del texto, trabajar actividades referentes a la cohesión y coherencia del texto.

6. Finalmente abordar, mediante diversas actividades, la intención comunicativa del autor y las operaciones que éste ha establecido en el texto para lograrlo.

4. El papel del alumno y del profesor.

Después de todo lo asentado, puede comprenderse que el papel del alumno en esta metodología es totalmente activo. Concretamente, para el trabajo con los textos literarios y recordando la premisa básica iseriana –“todo texto sólo cobra vida cuando es actualizado” –, el estudiante debe comprometerse con su proceso de apropiación de la lengua y, por ende, probar y arriesgarse. Además, mediante la ayuda del profesor, el estudiante tiene que estar dispuesto a reactivar todas sus competencias –tanto las generales, como las lingüísticas– a fin de

sacar el mayor provecho personal y colectivo de la metodología propuesta. Sin la colaboración del estudiante, esta metodología no tendría sentido.

Para lograr esto es menester hablar de la función del profesor que consiste, principalmente, en ayudar a sus estudiantes a decodificar todos aquellos aspectos de su aprendizaje – lingüísticos, culturales o pragmáticos– y servirle de guía. Para la decodificación de los textos literarios, el profesor debe animar a los estudiantes a hacer uso de su conciencia imaginativa por medio de la cual podrá ir interpretando el texto al fabricarse una suerte de historia interna, misma que se irá ampliando, modificando o completando a medida tanto que el lector vaya avanzando en la lectura del texto, como en los diferentes momentos en los que sociabilice en clase su propia interpretación y la comparta, compare y comente con las respectivas interpretaciones del resto de sus compañeros. Esta dinámica, además, le servirá para cotejar lo propio con lo ajeno, pudiéndose llegar a la construcción de un algo diferente, en muchas ocasiones cercano ya a la cultura de la lengua meta –el español en este caso.

Ahora bien, como ya quedó asentado, para que realmente se produzca un diálogo entre el lector y la obra, es necesario que el alumno actualice el texto a través de la lectura y, cuando más fecunda sea la interacción entre la estructura de la obra literaria y su receptor, más enriquecedora resultará la recepción de dicho

texto. Así pues, otra de las tareas del profesor será la de diseñar las actividades necesarias conducentes a la correcta interpretación de la estructura superficial de la obra en cuestión. En un segundo momento, se analizarán las relaciones que otorgan al texto su coherencia y cohesión para que el alumno pueda, finalmente, “recibir” e interpretar el mensaje del autor: su intención comunicativa y el tipo de operaciones que emplea para llevar a cabo esa intención.

Por otra parte, es importante considerar que, desde la perspectiva de la subjetividad de cualquier recepción del texto literario –sea hecha ésta por un hispanohablante o por un extranjero– el profesor, ya en el trabajo en el aula, tiene como función la de conducir, primero, a sus estudiantes hacia la interpretación del texto literario desde la propia experiencia de dichos alumnos –tanto como ente lector, como desde las vivencias de su propia vida– y de las expectativas que tenga al enfrentarse a la obra literaria para, después, ayudarlo a sociabilizar lo anterior a fin de lograr, como se acaba de mencionar en el párrafo anterior, comparar lo propio con lo ajeno para construir algo nuevo, necesariamente, más enriquecido.

Ahora bien, además de los roles especificados arriba, creo importante señalar un principio básico que siempre ha estado presente en mi quehacer docente: la enseñanza y el aprendizaje son un proceso recíproco y enriquecedor, entre los estudiantes y el profesor que, cuando es bien llevado, resulta siempre

grandemente satisfactorio para ambas partes.

5. Tipología de actividades y de ejercicios.

El hilo conductor de la selección, del diseño y/o de la adaptación de las actividades y los ejercicios del Manual Complementario fue, principalmente, facilitar a los estudiantes la interpretación lingüística, sociocultural y pragmática de los textos seleccionados, mediante una acertada decodificación de las estructuras superficial –en primer término– y profunda.

Asimismo, se trató de incidir en el desarrollo armónico de las cuatro habilidades, tanto receptoras –escuchar y leer–, como productivas –hablar y escribir.

Para cada una de las competencias –lingüística, sociocultural y pragmática– se trabajó en tres etapas relacionadas entre sí:

1. Reflexión cognitiva del tema concreto a tratar.
2. Aplicación en la práctica discursiva del tema analizado.
3. Reflexión sobre la aplicación práctica del tema.

A continuación, se presenta un cuadro sinóptico con el conjunto de las estrategias generales que utilizaron para las actividades y los ejercicios del Material Complementario (Anexo 2), divididas por habilidades e iniciándose con el trabajo del léxico,

indispensable para el trabajo en dichas habilidades:

1. Trabajo sobre vocabulario para LAS cuatro habilidades:

1.a. Estrategias Para el desarrollo, aplicación y reflexión del vocabulario:

1.a.1. Agrupamiento y clasificación de palabras con base en sus atributos morfosintácticos y/o semánticos.

1.a.2. Derivación de palabras, sinonimia y antinomia, polisemia.

1.a.3. Discriminación de uso de las palabras en registros diferentes, por ejemplo: formal/informal.

1.b. Actividad/ejercicios⁴³: Asociación, intercambio de información (parejas y grupales), llenado de espacios en blanco, derivación, relación de columnas, búsqueda en diccionario, paráfrasis.

2. Comprensión e interpretación de mensajes escritos (habilidad de lectura)

2.a. Estrategias

2.a.1. Anticipar o predecir lo que se va a leer.

2.a.2. Lectura global del texto.

2.a.3. Lectura buscando información específica.

2.a.4. Identificación de la o las idea(s) principal(es) y secundaria(s) del texto.

2.a.5. Inferencia por contexto de palabras o expresiones

⁴³ Como se puede apreciar en el Material Complementario, muchas actividades se repiten para trabajar cada una de las habilidades (ver Anexo 2).

desconocidas.

2.a.6. Captación del tono general del texto: irónico, humorístico, académico, etcétera.

2.a.7, Búsqueda de la intención y propósito comunicativo del texto.

2.a.8. Deducción del significado de palabras desconocidas por el contexto comunicativo en el que se encuentran.

2.b. Actividad/ejercicio: Lectura en silencio, lectura en voz alta, preguntas directas, elaboración y comprobación de hipótesis, comparaciones, intercambio de información (parejas y grupales), llenado de espacios en blanco, relación de columnas.

3. Comprensión e interpretación de mensajes orales (habilidad de comprensión auditiva)

3.a. Estrategias

3.a.1. Hacer predicciones sobre lo que se va a escuchar.

3.a.2. Apoyarse en las estrategias, tanto de escucha global, como selectiva.

3.a.3. Captar el tono del discurso por las inflexiones, ritmo, tipo de vocabulario, etcétera.

3.a.4. Deducir el significado de palabras desconocidas por el contexto comunicativo en el que se encuentran.

3.b. Actividad/ejercicio: Predicción y comprobación de hipótesis, búsqueda de información global y específica,

intercambio de información (parejas y grupales), entrevista, llenado de espacios en blanco.

4. Producción oral

4.a. Estrategias

4.a.1. Juego de roles para diferentes situaciones.

4.a.2. Acudir a la paráfrasis, ejemplos, reformulaciones y comparaciones.

4.a.3. Recordar y/o reflexionar sobre la forma habitual para iniciar, mantener y terminar un diálogo.

4.a.4. Auto corrección cuando el emisor no es comprendido por el receptor.

4.b. Actividad/ejercicio: Respuesta a preguntas directas, puesta en común de opiniones, discusión, creación de escenas e interpretación de personajes.

5. Producción escrita

5.a. Estrategias

5.a.1. Completar párrafos

5.a.2. Planificar: Organizar y jerarquizar las ideas para el texto a escribir.

5.a.3. Elaborar borradores.

5.a.4. Rehacer o modificar el texto original.

5.a.5. Producir textos diversos, según los propósitos específicos.

5.b. Actividad/ejercicio: Redacción de escenas, redacción de

resúmenes, redacción de discurso político, redacción de definiciones, lluvia de ideas, redacción de borradores, redacción de documentos colectivos.

CAPÍTULO 3. CONCLUSIONES GENERALES.

Para finalizar se presentan, a modo de conclusiones, las respuestas tanto a la hipótesis, como a las cuatro preguntas guía que vertebraron la presente investigación. Es importante añadir que al final de este capítulo hay un apéndice en donde se detalla el momento final de la experimentación y se analiza cómo se obtuvieron estos resultados.

Las conclusiones a las que se llegó son, de la más general a la más particular, las siguientes:

1. En cuanto al cumplimiento de la hipótesis, es observable y comprobable el incremento de todas las competencias – generales, lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas– de los estudiantes de EL2 sometidos al pilotaje de la metodología propuesta.

2. En lo que respecta a la primera pregunta guía –la incidencia sobre las competencias generales– podemos decir que la respuesta es positiva. En efecto, el trabajo en el aula con textos literarios trabajados didácticamente desde la perspectiva metodológica propuesta incide positivamente en el incremento de las competencias comunicativas del estudiante de EL2.

De su *conocimiento del mundo*, se comprueba un alentador incremento en el conocimiento factual de México en los estudiantes reflejado, principalmente, en su práctica social cotidiana. Esto se logró teniendo en cuenta ciertas directrices del enfoque intercultural, sobre todo en lo que concierne a su visión binómica entre lengua y cultura –ésta última considerada, sobre todo, como cultura esencial– y, además (y desde la perspectiva de la puesta en práctica de ciertos principios de la Teoría de la Recepción), con el apoyo del trabajo didáctico con textos literarios.

De sus *competencias socio e intercultural* –muy relacionadas con su conocimiento del mundo–, se logró sentar ciertas bases para que los estudiantes pudieran entablar un diálogo más genuino con la parcela de la sociedad mexicana en la que se movían; efectivamente, gracias al trabajo didáctico con los textos literarios seleccionados, los estudiantes lograron relativizar sus propios estereotipos sobre México y los mexicanos y, asimismo, ciertos actuares culturales propios que, hasta ese momento, habían considerado como naturales e, incluso, universales.

De su *competencia existencial*, se logró, principalmente, el fortalecimiento de sus filtros afectivos, lo que propició un ambiente de tolerancia y bienestar, requisito *sine qua non* para el buen éxito de cualquier curso. La metodología propuesta incidió en los siguientes tres aspectos de esta competencia, a saber:

- a. Reactivación de sus motivaciones para continuar su proceso de enseñanza-aprendizaje de EL2.
- b. Reactivación de sus propias estrategias de aprendizaje y disponibilidad para probar otras nuevas.
- c. Reactivación de su propio conocimiento y experiencia vital sobre la literatura en general y sobre la literatura en español en particular.

Finalmente, de su *competencia para el aprendizaje*, muy relacionada con la competencia existencial, sobre todo en lo que se refiere al segundo de los logros, se consiguió que los estudiantes reactivaran sus estrategias, tanto cognitivas – principalmente, como más adelante se abundará, en el desarrollo de su capacidad lectora y de su interacción oral–, como de observación y las pusieran en práctica durante el curso, tanto dentro como –y sobre todo– fuera, del salón de clases.

3. En cuanto a la segunda pregunta-guía – la probabilidad de incrementar el desarrollo de sus competencias comunicativas– la respuesta es, asimismo, positiva, ya que ésta es alta.

Para la comprobación de lo dicho, se procede a señalar los beneficios obtenidos en cada una de las tres competencias comunicativas y, también, algunas deficiencias que fueron identificadas en la puesta en práctica de la propuesta metodológica en el Material Didáctico sujeto a esta experimentación.

De su competencia lingüística: partiendo de la base de que la

competencia lingüística es la habilidad de usar la lengua, se trató de presentar a la misma en interacciones comunicativas “reales” tomadas, principalmente, de textos literarios, cuya decodificación le mostrara al estudiante la relación entre la forma y el significado lingüísticos, a fin de que éste incrementara su habilidad para articular mensajes bien formados y significativos en su interacción cotidiana en México. Además, era importante lograr una incidencia armónica en el desarrollo de las habilidades, tanto productivas (hablar/escribir) como receptivas (leer/escuchar).

Una de las principales demandas de los grupos sujetos a esta experimentación ha sido el poder poner en práctica sus conocimientos sobre una de las competencias comunicativas, a saber: la competencia gramatical.

Una vez puesta en práctica la metodología propuesta, los alumnos manifestaron su satisfacción dado que, gracias a ésta, habían logrado, por una parte, incrementar sus conocimientos en esta competencia y, por otro y lo más importante, vencer –o, por o menos, menguar– el miedo a usar oralmente la lengua en contextos comunicativos cotidianos, tanto dentro como fuera del CEPE.

Sin insistir nuevamente en las bondades de la puesta en práctica de ciertos principios de la gramática pedagógico-contrastiva, las respuestas obtenidas (ver Apéndice) demuestran que el énfasis y el modo de abordaje dado a ciertas competencias lingüísticas –y no sólo ni especialmente a la gramática– según el

modelo metodológico propuesto sí da a los estudiantes de EL2 herramientas para usar más acertadamente la lengua en interacciones comunicativas cotidianas.

Así, y como quedó asentado en el marco teórico, se buscó trabajar, sobre todo, en las siguientes competencias lingüísticas: de la *competencia léxica* se hizo hincapié en la reflexión sobre algunos aspectos, principalmente en los referentes a los fenómenos de la polisemia y a la comprensión de expresiones hechas; de la *competencia gramatical* se trató de enfocar – aunque no siempre se logró– en la morfofonología y, de la *competencia semántica*, en la reflexión sobre semántica léxica, principalmente en la carga referencial y connotativa, pero también en la sinonimia/antinomia, metonimia, o equivalencias de traducción; de la *semántica gramatical* se hizo hincapié en las relaciones lógicas como la vinculación, la presuposición y la implicación. Finalmente, de la *competencia fonológica* se prestó atención al desarrollo de la competencia ortoépica, sobre todo en lo referente a la repercusión que las formas escritas, principalmente los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.

Ahora bien, después de efectuar la sistematización de resultados (ver *Ápndice*), dos son las principales autocríticas al desarrollo de la competencia lingüística y a la incidencia armónica en las habilidades receptivas y productivas en la puesta en práctica de la metodología propuesta. En lo que respecta a la

primera, la carencia mayor se centra en el todavía deficiente manejo metodológico en el desarrollo de la competencia lingüística, principalmente en la competencia gramatical y, en ella, sobre todo a la morfología y a la sintaxis. En efecto, aun cuando se intentó reformular la presentación y abordaje de los contenidos de estas dos competencias desde la perspectiva de la gramática contrastiva y pedagógica, los resultados distan todavía mucho de ser los deseables, sobre todo en las tres primeras unidades que son las más precariamente construidas siguiendo la metodología propuesta. Como ejemplo, baste hacer notar la evidente artificialidad en la primera de dichas Unidades – “La realidad: ¿Sueño o vigía?” (Anexo 2) – en donde se trabajó con los textos *El sueño de Chuang Tzu* y *Der Traum in Leben* de Adolfo Bioy Casares y de Jorge Luis Borges. En ella hay un exceso de ejercicios morfosintácticos, tediosos, todavía estructuralistas, y no conectados con la práctica oral cotidiana excepto los ejercicios de vocabulario en los que la mayoría de los estudiantes se esmeró y reconoció como útiles porque los había ayudado en su estrategia para incrementar su léxico.

Independientemente de que las tres últimas unidades estén mejor construidas en lo que respecta al tratamiento metodológico de estas dos competencias, es un hecho que no cumplió con una parte de los objetivos propuestos, ya que las actividades netamente morfosintácticas no presentaban la lengua en uso, ni daba pautas para poner en práctica el conocimiento gramatical.

En lo que respecta a la segunda de las autocríticas, la que se refiere al desarrollo armonioso de las cuatro habilidades varias de las preguntas del cuestionario 2.b.⁴⁴ evidencian que el trabajo sobre las habilidades de comprensión de la lectura y expresión oral fue mucho más contundente que el de las habilidades de producción escrita y de comprensión auditiva sobre las que mi trabajo didáctico fue deficiente. Por lo tanto, es necesario completar todas las unidades buscando el desarrollo armónico sobre las cuatro habilidades.

Finalmente, una autocrítica necesaria más es en el sentido de la necesidad de diversificar las actividades para el desarrollo de cada una de las tres competencias ya que llegan a ser muy monótonas y, a veces, repetitivas –como la recurrencia a las preguntas directas–, por lo que el estudiante llega a perder el interés en realizarlas.

A modo de conclusión para esta pregunta-guía diremos que el desarrollo de la competencia lingüística es absolutamente necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier L2/LE. Ahora bien, el trabajo del profesor se deberá centrar en las actividades tendentes a su desarrollo y éstas tendrán que estar circunscritas en las propuestas de la gramática pedagógico-contrastiva y buscar que sean, de veras, significativa para el estudiante en su proceso de apropiación.

En lo que respecta al desarrollo armonioso de las cuatro habilidades me será necesario revisar cuidadosamente el Material

⁴⁴ Ver el desarrollo completo de esto en el apartado de la tercera pregunta-guía.

Complementario y equilibrar, justa y equitativamente, el número de actividades encaminadas al desarrollo de cada una de ellas.

De su competencia sociocultural (e intercultural), asimismo, los resultados evidenciaron que también en esta competencia las actividades terminan siendo muy monótonas y repetitivas –sobre todo en las tres primeras unidades– por lo que se deben agregar, adaptándolas y sustituyendo otras, algunas actividades como las siguientes:

1. Entrevistas a mexicanos para conocer puntos de vista que, aunque puedan ser subjetivos, son siempre reales.
2. Con base en los resultados de dichas entrevistas, los estudiantes pueden armar escenas en las que se pongan en el lugar del “otro”.
3. Agregar actividades de investigaciones breves por parte de los alumnos, en las que ellos deberán reconstruir, tanto el momento histórico, como la postura concreta del autor elegido para trabajar el tema. Una vez que todos los alumnos hayan recopilado sus conocimientos histórico-culturales, se les pedirá que comparen México con sus propios países en el mismo momento histórico, lo que los ayudará, tanto a darse cuenta de sus propias lagunas de conocimiento, como de lo práctico que puede resultar organizar ese conocimiento con las aportaciones de todos.
4. También se deberán incluir más actividades en las que, con base en el tema y el texto analizados, los estudiantes comparen las actitudes culturales mexicanas con las suyas propias, reflexionando sobre cómo se hace en su país, cómo nunca se haría, cómo sería en situaciones muy formales, cómo en situaciones informales, etcétera.

Independientemente de las deficiencias del Material Complementario, es un hecho que el desarrollo de las competencias socio e intercultural sí es una vía rica e importante en la construcción de un nuevo tipo de estudiante de L2/LE –el estudiante intercultural– que proveerá a nuestras sociedades de individuos con visiones más abiertas y comprometidas en estos tiempos de globalización, con lo que en verdad significa la riqueza de la diversidad cultural en el mundo.

De su competencia pragmática. La carencia principal del Material Complementario de esta experimentación ha sido el incompleto trabajo sobre el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes; por una parte, no se especificaron los objetivos correspondientes a su desarrollo en las cartas de presentación de cada unidad y, por otro, dichas unidades adolecen de las actividades necesarias y suficientes para incidir en su incremento.

Para explicar esta carencia diré que, en los años en los que llevo preparando esta metodología, conocí tarde los parámetros que rigen esta competencia, ya que la misma se propone en el MRE del que tuve conocimiento después de haber elaborado el Material Complementario. Sin embargo, introduje dicha competencia en este trabajo porque, independientemente de mi desconocimiento inicial, mi propia intuición sobre la codificación textual me llevó a proponer ciertas actividades que buscaban el desarrollo de dos de los elementos clave de la competencia

pragmática, a saber: la *fluidez* –entendiéndose por ésta la capacidad de articular, seguir adelante y desenvolverse acertadamente en situaciones complicadas, en las que parece haberse llegado a un punto muerto – y la *precisión* – entendiendo por ésta la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir – para el mejor éxito en el uso funcional de la lengua.

Esto puede comprobarse volviendo, nuevamente a la sistematización de resultados –sobre todo, a las respuestas de los estudiantes a la pregunta 12 del cuestionario de salida– que evidencian que los estudiantes, específicamente para las habilidades orales y de lectura, manifestaron en un 100% su satisfacción por haber incrementado su capacidad de hacer uso de la lengua en situaciones sociales específicas, importantes y fundamentales para ellos.

Sin embargo, es importante señalar la necesidad de especificar en cada unidad pedagógica los objetivos concretos por alcanzar en el desarrollo de esta competencia. Para llevarlos a la práctica, habrá que apoyarse en las actividades que trabajan sobre la decodificación textual, mismas en las que sí se logró incidir en el desarrollo de dos de los elementos clave de la competencia pragmática, la fluidez y la precisión.

El trabajo didáctico de la competencia pragmática es tan importante como los otros dos en el proceso que nos ocupa, de manera que esta carencia en el Material Complementario debe

ser subsanada a fin de lograr el objetivo general propuesto.

4. En lo que respecta a la tercera pregunta-guía de este trabajo –el modo de selección y de trabajo didáctico de los textos literarios– las respuestas irán en dos sentidos: primero, la selección de textos (tanto de temas, como de género literario) y, después, el tratamiento didáctico de los mismos, a fin de responder totalmente la cuestión.

Selección de textos literarios: Temas y géneros literarios.

Como quedó asentado en el Marco teórico, es fundamental que los textos literarios con los que se trabaje en el aula traten y desarrollen temas y situaciones que sean del interés de los estudiante por lo que, como también ya se comentó ampliamente, para la selección de los textos que forman parte de esta experimentación se consideró, primeramente, los temas propuestos por los estudiantes a fin de que respondieran a sus horizontes de expectativas y, en segundo lugar, se tuvo en cuenta la potencialidad de los textos concretos que trataban dichos temas para alcanzar el objetivo propuesto; es decir, que fueran ricos culturalmente hablando y, además, satisficieran una de sus principales demandas: aplicar los conocimientos adquiridos – sobre todo de su competencia gramatical– en su actuar social cotidiano en México.

Para conocer dichos horizontes, me basé en cuestionarios y pláticas informales con mis estudiantes del CEPE y, obviamente,

no con todos los grupos obtuve los mismos resultados.

En cuanto a los temas del material complementario, los resultados, contabilizados por alumno y no por grupos, son los siguientes:

1. *Ébano*. La lectura del fragmento de Kapuscinski ocupó el primer lugar; del total de 37 alumnos, casi un 38% (14/37) lo eligió como número uno argumentando que había sido un texto pleno de significados culturales y que, gracias a la reflexión sobre el mismo, lograron ser más tolerantes frente a ciertas actitudes culturales diferentes a las suyas.

2. *Hospitalidad mexicana*. La lectura del texto de Ibarra ocupó el segundo lugar, pues del total de 37 alumnos, poco más del 35% (13/37) la eligió como número uno. Las causas que esgrimieron para justificar su elección fueron muy similares a las dadas por quienes eligieron el texto de Kapuscinski; sin embargo, añadieron un dato revelador para esta propuesta ya que varios alumnos dijeron que se habían reído mucho durante el proceso de decodificación del texto, alguno incluso, llegó a afirmar que era la primera vez que lo hacía con un texto en español. Me parece interesante detenerme un momento en este comentario por dos razones; la primera porque, como se mencionó en el apartado de *Notas...*, (Anexo 3) la mayoría de los estudiantes pudo entender la clave de humor en la que estaba cifrada el texto y esto, como sabemos todos los que nos dedicamos a esta profesión, es una habilidad poco frecuente en este nivel de adquisición de la lengua pero que, con la puesta en marcha de esta metodología los estudiantes son capaces, por un lado de aprehender connotaciones lingüísticas y culturales en los textos propuestos y, por otro, de responder adecuadamente a ellos. La otra, insistir en que la risa provoca una apertura en los filtros afectivos, relaja la tensión y predispone positivamente a

continuar con el trabajo en el aula.

3. *Tamazunchale*. La lectura de este texto de Reyes, quedó en tercer lugar: del total de 37 alumnos de la muestra, poco más del 13% (5/37) lo eligió como su favorito. Las causas que dieron se reducen a dos; una decía que porque nunca antes la política les había parecido un tema interesante y la otra porque habían relativizado sus apreciaciones sobre las tendencias ideológico-políticas.

4. *Hombres necios...* El fragmento de las redondillas de sor Juana ocupó el cuarto lugar; del total de 37, sólo el poco más del 8% (3/37) lo seleccionó como su texto favorito porque, gracias a él, habían entendido mejor la relación hombres- mujeres en la cultura mexicana con una referencia histórica.

5. *Los cuervos están de luto*. El fragmento de Hugo Argüelles sólo obtuvo dos votos, es decir poco más del 5%. Los motivos fueron muy personales, ya que uno de los alumnos que la eligió iba a trabajar con campesinos mexicanos y, el otro, porque le había presentado un aspecto de la realidad mexicana –el campesinado– totalmente desconocida para ella.

De lo anterior se desprenden las siguientes conclusiones:

1. Seleccionar los temas de los textos literarios con base en los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes da buenos resultados ya que los estudiantes se sienten estimulados a comprometerse con el trabajo didáctico de los mismos.

No obstante la afirmación anterior, no todos los textos fueron del agrado de todos los grupos lo cual, aunque es completamente normal porque cada grupo es diferente del anterior, plantea un problema al profesor a la hora de elaborar material didáctico, ya que uno de los principios básicos de esta metodología estriba en el hecho de que los textos seleccionados deben, necesariamente, de responder a los intereses del estudiante y de estar lo más

cerca posible de su horizonte de expectativas. Ante esta realidad, mi propuesta es la siguiente: Con base en los intereses generales de los estudiantes, el profesor deberá, en cada unidad didáctica, tener preparados y trabajados didácticamente dos textos por lo menos y proponerlos a los estudiantes antes de comenzar dicha unidad y, con base en una votación, seleccionar aquel que haya obtenido el mayor número de votos.

2. Otro beneficio que se obtiene cuando se tiene en cuenta los intereses y expectativas de los alumnos es que, al decodificar dichos textos, sus competencias sociocultural e intercultural y, por ende, también en las lingüísticas se reactivan y sirven de apoyo para su incremento, lo cual redundará positivamente en su actuar comunicativo cotidiano en México.

Ahora bien, la segunda característica que se consideró en la selección de los textos literarios fue la riqueza de los mismos culturalmente hablando, sobre todo en aspectos del actuar esencial cotidiano, a fin de satisfacer una de las principales demandas de los estudiantes: conocer el uso cotidiano de la lengua para poder entablar un diálogo menos malentendido con sus interlocutores.

A modo de conclusión para responder la tercera pregunta-guía diremos que la selección de los temas que tratarán los textos literarios tiene que hacerse con base en el horizonte de expectativas general de los grupos de estudiantes del CEPE y, además, se deben buscar y seleccionar textos literarios en los que sea posible el trabajo de decodificación de claves de actuación cultural esencial.

En cuanto a la selección de los géneros literarios que deben

formar parte del material didáctico, la respuesta sigue el mismo camino de la anterior: esta selección debe basarse en los gustos de los estudiantes para asegurar, así, su interés en decodificarlos y así se procedió en este trabajo (ver Anexos 1 y 3).

Los alumnos sujetos a esta experimentación manifestaron una clara preferencia por la narrativa, razón por la cual es este género literario el más frecuente en mi propuesta didáctica. Sin embargo, e independientemente de la desconfianza inicial de algunos estudiantes con las unidades en las que se trabajó teatro y poesía, es interesante destacar ciertas bondades de ambos géneros en el proceso que nos ocupa; en efecto, mediante el trabajo con determinadas actividades –concretamente la de la lectura en voz alta e interpretación de personajes y el análisis y construcción de rimas–, los alumnos lograron mejorar, tanto su entonación, como su expresión (competencia ortoépica), así como la modulación de la voz y ciertas claves del lenguaje corporal según las necesidades expresivas concretas del momento comunicativo en el que se encontraban. Estos logros me fueron muy significativos, ya que nunca los había alcanzado con la metodología anterior.

Como conclusión, se puede afirmar que una acertada selección de géneros –como la de temas– en los textos literarios a trabajar en el aula es requisito sine qua non para lograr el interés y la disposición adecuadas del estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tratamiento didáctico de los textos.

Como se mencionó en el capítulo del marco teórico, los componentes básicos de esta metodología son el lector y el texto literario que coinciden en el acto de lectura. Para que este proceso de lectura sea exitoso, es menester en una primera instancia, que el estudiante reactive sus estrategias generales y también las comunicativas y se torne un ente activo en el proceso. En líneas generales se puede afirmar que todos los estudiantes sujetos a esta investigación, antes o después, tomaron un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje y asumieron que, sin éste, dicho proceso sería mucho más lento y supieron apoyarse y recurrir a sus competencias generales y comunicativas para incrementar su adquisición del español. Un segundo paso, fundamental y que corresponde ejecutar al profesor, es el adecuado tratamiento didáctico de los textos seleccionados, sobre el que se reflexionará a continuación.

En cuanto a las *Estrategias para el tratamiento de los textos literarios*, éstas giraron en torno al alumno –uno de los dos componentes básicos de esta metodología. Así, una premisa fundamental fue la de que, en primer lugar, el alumno debía entender los textos en el contexto de su propio mundo, de su época y de sus circunstancias personales y, en segundo lugar, debían proponer una primera lectura personal –a este respecto,

no se debe olvidar que los procesos de interpretación son subjetivos de manera tal que, cuando leemos un texto literario, ponemos en él algo de nosotros mismos— y, después, comparar su interpretación con la de los demás en una etapa de puesta en común para, finalmente, tratar de relativizarla e iniciar la reflexión grupal que buscaba objetivar los resultados obtenidos y analizar las posibilidades de que los textos pudieran ofrecer alternativas, tanto de pensamiento, como de comportamiento para la praxis vital del lector, independientemente de las posibles diferencias de situación histórica, estructuras socioculturales o lenguaje.

La puesta en práctica de esta estrategia en la metodología, además de activar las competencias generales y comunicativas del estudiante, enriquecieron su proceso de adquisición. Concretamente, tanto el impacto reflexivo, como la actualización individual del texto por parte del estudiante fueron estrategias deseables que llevaron a la consecución de uno de los objetivos principales de la metodología propuesta, ya que se logró relativizar de una manera consciente la propia manera de ver el mundo y esto representó un invaluable apoyo a su comprensión de la “otredad”, comprensión que facilitó el proceso de adquisición del estudiante.

En cuanto al tipo de actividades del Material Complementario se buscó allanar el camino al estudiante para la interpretación lingüística, sociocultural y —como ya se señaló sólo intuitivamente— pragmática de los textos seleccionados, mediante

el trabajo con la decodificación de los mismos. Para tal fin, se trabajó siempre sobre la base de tres etapas bien delimitadas.

La primera buscaba la reflexión cognitiva del tema concreto por tratar. La segunda, la aplicación concreta en la práctica discursiva del tema para, finalmente en una tercera etapa, reflexionar sobre la aplicación práctica del tema. Además, como ya se comentó, se trató de trabajar en el desarrollo armónico de las cuatro habilidades, tanto receptivas, como productivas.

Con base en los resultados obtenidos es importante insistir en dos comentarios.

El primero de ellos se centra en la necesidad de diversificar las actividades –tanto las que buscaban reactivar sus competencias generales, como las que se centraban en el incremento de sus competencias comunicativas, ya que, independientemente de que, *grosso modo*, hayan resultado acertadas, parecían acartonadas por momentos –sobre todo, como ya se comentó, en las tres primeras unidades del Material Complementario– y repetitivas y poco creativas en las tres últimas unidades, lo cual provoca que se tornen monótonas y ocasiona que el estudiante pierda el interés en involucrarse en ellas.

5. Para finalizar estas conclusiones y con base en la cuarta de las preguntas-guía –las condiciones en las que se puede poner en práctica esta metodología– puede decirse que la respuesta a dicha pregunta, aunque parca, era importante dado que, aun

cuando casi toda la bibliografía que he consultado sobre la puesta en práctica de metodologías comunicativas interculturales en el aula se refieren a experiencias de procesos de enseñanza-aprendizaje de LE (es decir, en no inmersión) la experimentación que yo he llevado a cabo se realizó en situación de inmersión, por lo que considero que ésta es una condición indispensable para su buen éxito.

Además, es importante considerar que la reflexión sobre el uso de la lengua requiere una ambientación *ad hoc* misma que sólo se logra cuando el estudiante vive en esa lengua y está inmiscuido en el entorno cultural de alguna comunidad de la lengua que quiere apropiarse.

No dudo que esta metodología, con las adecuaciones pertinentes e impartidas por un profesor nativo mexicano, pueda también funcionar exitosamente como LE; sin embargo, al no tener elementos empíricos que demuestren esto último, sólo me atrevo a afirmar que, en situación de inmersión, la puesta en práctica de la metodología ofrece los alentadores resultados que se han analizado y comentado en este trabajo de investigación-experimentación.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.a. Para la reflexión sobre cultura, identidad cultural y alteridad:

Alberro, Solange, 1999 *El águila y la cruz*, México: COLMEX y FCE.

Alberro, Solange, 1997 -2a.ed.- *Del gachupín al criollo O de cómo los españoles de México dejaron de serlo*, México: COLMEX.

Brading, David, (1973, 1a. ed.) 1985, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México: ERA.

Cristoffanini, Pablo Rolando, "Identidad mexicana e interculturalidad en Octavio Paz" en Cristoffanini, Pablo Rolando, (coord.) 1999.

Identidad y otredad en el mundo de habla hispánica, México: UNAM/ Universidad de Aalborg, páginas 39-102.

Gustafsson, Jan "Figuras de la alteridad: Visiones danesas de América latina" en Cristoffanini, Pablo Rolando (coord.) 1999.

Identidad y otredad en el mundo de habla hispánica, México: UNAM/ Universidad de Aalborg páginas 123-149.

Paz, Octavio 1986, *El laberinto de la soledad*, México: FCE/SEP.

Rosenblat, Ángel, 1973, *El castellano de España y el castellano de América*, Madrid; Taurus.

Simón, Cristina, *Patriotismo criollo. La loa introductoria al Divino Narciso de sor Juana*, en Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, no. 611, mayo del 2002, pp. 50-54.

- 1.b. Para la gramática comunicativa pedagógica y contrastiva:

Abad Nebot, F., 1977, *El Artículo. Sistema y usos*, Madrid: Ed.

Aravaca.

Álvarez, Cerderborg, A., 2001, "Hacia una gramática pedagógica para el profesor" en *Memorias del segundo simposio nacional "La enseñanza del español y la cultura a extranjeros"*.

Álvarez Cerderborg, A. y M. Reyes, 2005, "El uso de *le* como fonema intensivo y algunas consideraciones sobre su enseñanza", en *Memorias del tercer simposio internacional "La enseñanza del español y la cultura a extranjeros"*.

Álvarez Martínez, M.A., 1992, *El adverbio*, Madrid: Arco Libros.

- Blaylock, C., 1986, "El "se" impersonal en el español de América", Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América, México: UNAM.
- Borrego, J et al., 1986, *El subjuntivo: Valores y usos*, España: Sociedad general española de librerías, S.A.
- CastroNovo, B.J., 1990 "La categoría verbal de modo en la tradición gramatical española", *Indicativo y subjuntivo*, Madrid; Taurus.
- Cervera, A. et al., 1983, *La enseñanza del español a no hispanohablantes*, México: UNAM- SUA.
- Corder, P., 1973, "Presentations: Pedagogic Grammar", *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books.
- De Molina, J.A. y J. Ortega Olivares, 1987, *Usos de ser y estar*, España: Sociedad general española de librerías, S.A.
- Gonzalez, A. et al., 1994, *Curso práctico de Gramática de español lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- Jeong, H., 1999, *Dificultades gramaticales y pragmáticas en el aprendizaje del español por coreanohablantes*, en *La enseñanza de la lengua y de la cultura para extranjeros*, Memorias del Primer Simposio Nacional, México: CEPE.
- Jiménez, E. et al., 2005, "Por y para. Materiales didácticos para su enseñanza, en *Memorias del tercer simposio internacional "La enseñanza del español y la cultura a extranjeros"*.
- Koleff, M.C., 2005, "El análisis de errores como auxiliar didáctico en la formación de profesores de ELE" en *Memorias del tercer simposio internacional "La enseñanza del español y la cultura a extranjeros"*.
- Luque Durán, J.D., 1974, *Las preposiciones*, Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Manteca, A., 1981, *Gramática del subjuntivo*, Madrid: Cátedra.
- Maqueo, A.M., 1984, *Lingüística Aplicada a la enseñanza del español*, México: Limusa.
- Matte Bon, F., 1992, *Gramática comunicativa del español (dos tomos)*, Madrid: Difusión.
- Muñoz Liceras, J., 1991, *La adquisición de las lenguas extranjeras*,

Madrid: Visor.

Nemser, W, 1971, "Approximative Systems of Foreign Languages Learners", *Internacional Review of Applied Linguistics* 9, pp. 115-123.

Parroche, B.M., 1988, *Ser, estar y los verbos de cambio: Un problema hispánico*, Madrid: Arco Libros.

Pastor, E. y Gisele Prost, 1989, *Grammaire active de l'espagnol*, France: Librairie Generale Française,.

Rall, D., 1989, "Por una ampliación del concepto de "enfoque comunicativo", en *ELA*, año 7, no. 9, pp. 25-46.

Rall, M., 1999, *La gramática en bandeja de plata*, Paralelas, México:UNAM,.

Rall, D. y M., 1999, *Una enseñanza focalizada del alemán, ¿misión imposible?*, Paralelas, México:UNAM.

_____ y M. Rall, 1981, "Gramática pedagógica del alemán" en *Paralelas*, Alberto Vital (ed.), México: UNAM.

Sastre, M.A., 1995, *El indicativo*, Salamanca: Ed. Colegio de España.

Simón, C., 1999 , "El papel de la gramática en la enseñanza del español a no hispanohablantes" en *memorias del primer simposio nacional "La enseñanza del español y la cultura a extranjeros"*.

_____2001, "Nuevas reflexiones sobre la gramática en la enseñanza del español a no hispanohablantes", en *Memorias del segundo simposio nacional "La enseñanza del español y la cultura a extranjeros"*.

Stockwell, R.P., Bowen, J.D., Martin, J.W., 1965, *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago: University of Chicago Press.

Tanaka T., 1999, *Ocho misterios del español para alumnos japoneses* en *La enseñanza de la lengua y de la cultura para extranjeros*, *Memorias del Primer Simposio Nacional*, México: CEPE.

Terrell, T., 1991, "The role of Grammar Instruction in a communicative approach", en *The Modern Language Journal*.

Wardhaugh, R.,1970, *The contrastive analysis hypothesis*, *TESOL Quaterly*, 4.

Williamson, R. y Fernando de Diego, 1994, (2a. ed. corregida), *Explicando la gramática*, Ottawa: Cahiers Legas.

- *1.c. Para el enfoque intercultural:*

Akerberg, M. y María Noemí Alfaro, "La comprensión intercultural a través del video", en *10o. encuentro de profesores de lenguas extranjeras*, México: CELE.

Brook, P., 1988, *The Shifting Point*, Londres: Methuen.

Byram y Fleming, (ed), 2001, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

Byram, M. y G. Zárate, 1994, *Definitions, Objectives and Assesment of Socio-cultural Competente*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

Bohem, S., 2000. Los objetivos subjetivos de la enseñanza de la cultura y civilización en el marco del aprendizaje de idiomas extranjeros, en *10o. encuentro...*, México: CELE.

Fleming, M., 1997, *The Art of Drama Teaching*, Londres: David Fulton Publishers.

Gombrich, E., 1960, *Arte e ilusión: Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, Barcelona: Gustavo Gili.

Hyde, J., 1982, *Metodología de la enseñanza de idiomas: Aspectos y problemas*, Salamanca, Universidad e Instituto de Ciencias de la Educación, 45-58.

MARCO DE REFERENCIA EUROPEO para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, Instituto Cervantes, 2002, de la versión electrónica: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Miquel, L., 2004, "La subcompetencia sociocultural" en Sánchez Lobato, J. I. Santos (ed.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL

Rall, D. (comp.), 1998, *Antología del 9o. encuentro de profesores de lenguas extranjeras*, México: Cele.

_____, 1999, *Paralelas*, México: UNAM.

Schdmit, P., 2001, "El teatro intercultural a través del idioma extranjero", en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de*

idiomas, pp. 196-206.

Simón, C, 2007, "La interculturalidad en un salón de español como L2" en Báez, G. (coord.) *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio* México: UNAM.

Stockwell, R. P. Bowen, J. D., Martin, J.W. 1965, *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago: University of Chicago Press.

Tomalin, B. y Susan Stmpleski, 1993, *Cultural Awareness*, Oxford: University Press.

Wardhaugh, R., 1970, The contrastive analysis hypothesis, *TESOL Quaterly*, 4.

- 1.d. *Para la Teoría de la Recepción del Texto Literario:*

Cohen, M. (ed), 1995, *Aproximaciones. Lecturas de textos*, México: UNAM.

Eagleton, T, 1985, *Una introducción a la teoría literaria*, México: FCE.

Iser, Wolfgang, 1989, "La estructura apelativa de los textos", *En busca del texto. Teoría de la recepción*, México: UNAM, pp..

_____, "El acto de la lectura: Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético", *En busca del texto. Teoría de la recepción*, México: UNAM, pp. 121-143

Lanieri, Morena C., 2005, "Lecturas literarias y de artículos de prensa como iniciación al comentario de textos" en *Memorias del tercer simposio internacional*, CEPE, pp. 207-212.

Rall, D., (comp.), 1987, *En busca del texto. Teoría de la recepción*, México: UNAM.

Rall Marlene y D. Rall, (ed.), 1996, *Letras comunicantes. Estudios de literatura comparada*, México: UNAM.

_____, 1984, "El texto desplazado, la literatura y la perspectiva de la alteridad", en *Anuario de Letras Modernas*, Vol. 2, México: UNAM.

_____, 1999, *Paralelas*, México: UNAM.

Schmidt, Siegfried J., 1977, *Teorías del texto*, Madrid: Cátedra.
Simón, C., 2007, "La literatura: aportaciones para la adquisición de una LE/L2, en *Actas-II del X Simposio internacional de comunicación social*, Santiago de Cuba: Centro de lingüística aplicada.
Steiner, G., 1980, *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y de la traducción*, México: FCE.

- 1.e. *Diccionarios:*

Cobarruvias, S, 1610, *Tesoro de la lengua castellana o española*, ed. facsímil, 1984, México: Turnermex.

Corominas, J. y J. A. Pascual, 1991, *Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico*, Madrid: Gredos.

Diccionario de Autoridades, 1732. Edición facsímil, 1990, Madrid: Gredos. *Diccionario del español usual en México*, 1996, México: COLMEX.

RAE, 1970, *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English language*, New York: Portland Hause.

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/>

- 1.e. *Revisión de otros trabajos de investigación - tesis- sobre el tema.*

Del Rosal, Gerardo, *Indagaciones sobre la comprensión y el significado del discurso literario narrativo*. (Para estudiantes de lengua inglesa)

Seydel, Ute, *La recepción de un texto de Heinrich Böll por lectores mexicanos*. (para estudiantes de lengua alemana)

Rébora, Emilia, *Mensaje e integración en el ensayo de crítica literaria en lengua inglesa*.

Delgadillo, Rosa Esther, *Literatura y procesos interpretativos en el salón de clases. Recepción de dos autores mexicanos: Rosario Castellanos y Carlos Fuentes*. Tesis para obtener el grado de doctor en literatura.

- 1.f. *Para la organización de este trabajo de investigación:*

Hernández, R. Carlos Fernández y Pilar Baptista, 2003, *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill.

López Ruiz, M. 1989, *Elementos metodológicos y ortográficos básicos para el proceso de investigación*, México: UNAM.