



**La experiencia de la lectura literaria en el aprendizaje del español como ELS y ELE:
Una propuesta para el desarrollo integral de la competencia comunicativa.**

Mayra Alejandra Estrada Ramírez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Asesores

Luis Gabriel Mejía Ángel

Doctor (PhD) en Educación

Paola Andrea Fonnegra Osorio

Magíster (MSc) en Literatura Colombiana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Estrada Ramírez 2024)
Referencia	Estrada Ramírez, M. A. (2024). <i>La experiencia de la lectura literaria en el aprendizaje del español como ELS y ELE: Una propuesta para el desarrollo integral de la competencia comunicativa</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi tío Luis Fernando Estrada, que me acompaña en forma de ángel, y que desde mi temprana infancia me abrió las puertas de la literatura con sus tiernas palabras que creaban magia en los rincones oscuros de la casa.

Agradecimientos

Esta lista sería demasiado extensa para la academia si nombrara a cada una de las personas que han dado puntadas para tejer la persona que soy hoy, por las que he llegado a mis pocas convicciones y mis muchas pasiones. Con el temor de dejar a muchos afuera, me atrevo a nombrar a los que refulgen en mi corazón ahora. En primer lugar, gracias a mi familia y a mis amigos, que son como familia, sin ellos difícilmente hubiera llegado al final de esta carrera.

Especialmente gracias a mi hermana y a mi mejor amiga, que han confiado en mí como nadie, me han sostenido en los momentos más difíciles y me han cuidado con tanta ternura.

En segundo lugar, quiero agradecer a los grandes maestros de mi vida: Samuel Vásquez, Jorge Correa, Juan David Gómez y Lucía Estrada. Ellos han sembrado en mí el amor por el arte, la literatura, la educación y el deseo en fuego de transformación social. En tercer lugar, gracias a la Universidad de Antioquia y los grandes profesores que me ha dado. La Universidad ha sido mi nicho para mi despertar de la conciencia y mi puerto de salida y llegada en la apertura al mundo. Por supuesto, gracias al centro de práctica por darme la oportunidad para llevar a cabo este trabajo y ser espacio de aprendizaje y construcción colectiva. Finalmente, y no sin menos importancia, gracias a mis estudiantes, que cada día me enseñan que incluso sin disponer plenamente de una lengua en común, los afectos permiten que nos reconozcamos y nos vinculemos de formas transformadoras, atravesando todas las fronteras físicas e invisibles.

Tabla de contenido

Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción.....	6
1 Planteamiento del problema.....	11
2 Objetivos.....	17
3 Antecedentes.....	18
4 Horizonte conceptual.....	23
5 Metodología.....	37
6 Resultados y análisis.....	55
7 Conclusiones.....	77
8 Recomendaciones.....	80
Referencias.....	81
Anexos.....	84

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar la experiencia de lectura literaria, con libros de literatura infantil en formato álbum o ilustrados, en función del desarrollo de la competencia comunicativa integral en los estudiantes de ELS y ELE, en la implementación de una configuración didáctica de cinco talleres. Para alcanzarlo se ha optado por trabajar desde un enfoque cualitativo interpretativo con el método fenomenológico hermenéutico, destacando las vivencias y subjetividades que se movilizaron durante las prácticas profesionales llevadas a cabo en el marco de la investigación. Los resultados más destacados incluyen la emergencia de procesos de vinculación emocional y de identificación dentro de la experiencia de la lectura literaria, tanto con las historias mismas de la lectura como con las realidades latinoamericanas a las que estas aluden, lo cual habilita la construcción de puentes de interacción e integración entre los estudiantes y la comunidad de habla de la lengua meta. También, el reconocimiento de funciones de la lengua y normas sociolingüísticas de la lengua en uso, en adecuación según los contextos, tendiendo hacia el desarrollo de la competencia comunicativa integral. Una de las conclusiones más importantes es que la experiencia de la lectura literaria puede ser posible, accesible y enriquecedora en los procesos pedagógicos de este campo, incluso para estudiantes de niveles principiantes y en espacios de formación no convencionales.

Palabras clave: experiencia de la lectura literaria, ELE, ELS, competencia comunicativa, competencia intercultural, literatura infantil, libro álbum, libro ilustrado.

Abstract

The main purpose of this research work is to analyze the experience of literary reading, with children's literature books in album or illustrated format, in terms of the development of the integral communicative competence in ELS and ELE students, in the implementation of a didactic configuration of five workshops. To achieve this, it has been chosen to work from a qualitative interpretative approach with the hermetic phenomenological method, highlighting the experiences and subjectivities that were mobilized during the professional practices carried out in the framework of the research. The most outstanding results include the emergence of processes of emotional bonding and identification within the experience of literary reading, both with the reading stories themselves and with the Latin American realities to which they allude, which enables the construction of bridges of interaction and integration between the students and the speech community of the target language. Also, the recognition of language functions and sociolinguistic norms of the language in use, in adequacy according to the contexts, tending towards the development of integral communicative competence. One of the most important conclusions is that the experience of literary reading can be possible, accessible, and enriching in the pedagogical processes of this field, even for students at beginner levels and in non-conventional educational spaces.

Keywords: literary reading experience, ELE, ELS, communicative competence, intercultural competence, children's literature, album book, picture book.

Introducción

La lengua, y las manifestaciones que se crean a partir de ella (tales como las elaboraciones artísticas en el cine, la música, la literatura, las artes visuales, etc.), son inherentemente culturales, cargan en sí las condiciones y perspectivas de los contextos en los que nacen. Ureña (2020) en *El descontento y la promesa* señala que “Cada idioma es una cristalización de modos de pensar y de sentir, y cuanto en él se escribe se baña en el color de su cristal” (p.32). Entendiendo el concepto idioma como sinónimo de lengua, este autor nos permite, a su modo poético, reconocer ese carácter cultural de cada lengua, del cual no se puede separar, pues es un carácter constituyente en cuanto nos referimos a la lengua en uso, a su producción (no sólo en formas escriturales).

Desde esta intuición y la idea de un vínculo en forma de triada entre, específicamente, la literatura, la lengua y la cultura - que se irá concretando mejor a lo largo de este trabajo y encontrando un nicho conceptual - han surgido grandes preguntas para la práctica como profesora de español como segunda lengua o lengua extranjera. Esencialmente la pregunta por la brecha entre culturas que naturalmente se instala entre un estudiante y una segunda lengua, pues el contacto con la cultura, donde la lengua adquiere función, no siempre ha sido posible, o está apenas comenzando (restringido, a su vez, por la barrera de la lengua): ¿Cómo, entonces, aprender *a usar* la segunda lengua sin un acercamiento a las dinámicas socioculturales que le dan vida?

Aunque este problema, como la competencia sociolingüística y pragmática, se plantea en el campo del español como segunda lengua o lengua extranjera, nombradas en lo adelante con las siglas ELS y ELE respectivamente¹, el núcleo de la investigación y las acciones que se dan dentro de la misma se consolidarán en la experiencia de la lectura literaria, como un acontecimiento subjetivo y que habilita la transformación, constituyendo un espacio potente para acortar la brecha cultural mencionada. Este será entonces el punto de partida para la investigación y las decisiones sobre el enfoque y las rutas metodológicas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta el campo de enseñanza en el que se suscribe la práctica desarrollada en el marco de la investigación. Por lo tanto, vale aclarar algunos aspectos de este. Dentro de este campo, en los centros de idiomas de nuestro contexto en las últimas décadas, ha habido

¹ Recuperamos la definición de estos conceptos desde los autores Pato y Fantechi (2011- 2012). Estos términos marcan una diferencia entre el lugar dónde se aprende la lengua. En el caso de ELS – Español como segunda lengua – se entiende el proceso de aprendizaje del español situado en un país hispanohablante o donde el español coexiste con otras como una lengua autóctona. En el caso de ELE – Español como lengua extranjera – este proceso se da en una locación donde el español no es una lengua primera o propia de la comunidad.

una fuerte tendencia por muchos años a enfocar la enseñanza de la lengua en la enseñanza de la gramática, lo cual, recientemente se ha empezado a poner en tensión y a problematizar, no porque se piense que la gramática carece de valor, sino porque se han reconocido una serie de aspectos que ponen en evidencia que la lengua no se reduce sólo a este campo.

En las últimas décadas, se han desarrollado estudios lingüísticos que propenden hacia una gramática funcional. Uno de los principales conceptos que modifican el paradigma anterior en esta corriente es *el uso*. Las investigaciones de la lengua comenzaron a notar que ese constante desajuste entre aquello que prescribe la gramática y aquello que observamos en un hablante natural, no se puede nombrar, como un simple error, y dejarse afuera de los análisis. Este desajuste tiene sentidos ulteriores, el hablante usa inteligentemente las herramientas que la lengua le provee y las ajusta para expresar aquello que necesita de acuerdo con el contexto comunicativo en el que se encuentra. Si cualquiera de nosotros se detiene a escuchar una conversación entre dos amigos, y contrastamos el uso que hacen del léxico y de la sintaxis, vamos a notar que difiere ampliamente de aquello escrito en un libro de gramática o en el diccionario. Las palabras y estructuras se diversifican, se inscriben a un contexto específico, y dicen algo más que aquello denotativo. Por eso, la lingüística ha superado el modelo del código (codificación y decodificación), vislumbrando que en aquello que “se dice” hay otra cosa subyacente que “se comunica”, y que no se restringe a las estrechas casillas categóricas y descriptivas de la gramática.

Entonces, lo que sabemos de la lengua como hablantes es algo más que la gramática. Este planteamiento se ha definido desde el concepto de comunidad de habla, con autores como Gumperz (1971) para quien la comunicación dentro de una comunidad de habla no se da sólo por el conocimiento de la gramática y el léxico que tienen los hablantes – este resulta insuficiente- sino también por el conocimiento de normas sociolingüísticas que rigen el uso de la lengua en diferentes contextos sociales. También, Wardhaugh (2010) indica que la lengua es un fenómeno social y no se puede entender sin la sociedad. Por lo tanto, el conocimiento de las normas sociolingüísticas es fundamental para lograr la comunicación dentro de una comunidad de habla, donde los hablantes ajustan su discurso de acuerdo con los contextos sociales y culturales.

Así la noción de lengua se ha ido modificando, perfilándose como un objeto de estudio que atiende a un contexto, y que sólo dentro de este contexto, sólo en su uso se hace observable e investigable y, podríamos añadir, funcional y útil.

En Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la enseñanza de una segunda lengua se reconoce que la competencia comunicativa está integrada por tres dimensiones: el

lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. La primera entendida como el conocimiento de los diferentes componentes estructurales y de sentido de la lingüística (el aspecto fonético y fonológico, la sintaxis, el léxico, entre otros). La segunda entendida como aquellas normas socioculturales que rigen el funcionamiento de la lengua según convenciones (normas de cortesía, relaciones entre diferentes generaciones, rituales, etc.). Y finalmente, la tercera dimensión se refiere al uso funcional de los recursos lingüísticos, tales como los actos de habla y los guiones en diferentes escenarios de intercambio comunicativo. Además, la competencia comunicativa debe estar acompañada de una competencia intercultural que proporcione al hablante de una segunda lengua, no sólo los conocimientos lingüísticos y culturales sobre la comunidad de la lengua meta, sino también las actitudes y comportamientos de apertura a lo *Otro*, con reconocimiento, respeto y tolerancia por lo diferente como un valor positivo.

Desde esta postura podemos decir que, si hay un enfoque meramente gramatical en la enseñanza del español como segunda lengua, el estudiante se va a encontrar en falta de dos componentes muy importantes para desarrollar su competencia comunicativa, y por tanto su participación y su integración en la comunidad de habla se dificultaría.

El reconocimiento de esta posible carencia es lo que nos lleva a pensar en la pregunta ¿Cómo mediar y posibilitar el desarrollo de la competencia sociolingüística y la pragmática en la clase de español como LS? Probablemente hay muchos caminos para conducir a este propósito. Sin embargo, aquí se propone un camino desde la literatura, en la línea de lo que se planteó al principio, desde la experiencia de la lectura literaria.

Recuperando la idea con la que iniciamos del escritor Ureña (2020) en *El descontento y la promesa*, sobre las producciones de una lengua bañadas con el color de unas determinadas formas de sentir y pensar - unas formas culturales de relacionamiento entre el sujeto y el mundo- podemos decir que la literatura, como manifestación de la lengua, es un artefacto que carga aquello lingüístico – aquello escrito o dicho, lo proposicional- inmerso en un contexto, que aunque ficcional, representa los significados, los usos, las normas, los símbolos y los sentidos que adquiere la lengua en el uso, bañándolo con el particular color que la cosmovisión de la cultura donde emerge le provee.

La literatura nos pone entonces en contacto con la cultura y sus valores simbólicos, a la vez que comunica la lengua con sus tres componentes (lingüístico, sociolingüístico y pragmático), la lengua en función, en cuanto se representa en situaciones comunicativas concretas. Así que, el libro literario puede constituir un recurso para la mediación en el proceso de enseñanza de la lengua de forma integral, con el propósito de formar hablantes con competencia comunicativa, pues la literatura nos da la posibilidad de imaginar mundos

posibles, incluyendo mundos absolutamente verosímiles, que pueden ser representantes de escenas comunes y cotidianas de nuestro contexto. Todo esto sin dejar como mero instrumento a la literatura, sino posibilitando desde la experiencia estética y cultural que esta brinda, un camino metodológico.

Pero ¿Cuál literatura? Aquí vamos a proponer particularmente la literatura infantil en el formato del libro álbum y libro ilustrado ¿Por qué? ¿Qué es lo que aporta esta? y además ¿Qué es lo sociocultural en ella? En este sentido encontramos cuatro potencialidades.

Como primera potencialidad vemos que la literatura infantil aborda una gran diversidad de temas vinculados a la pregunta por la condición humana, las preguntas esenciales que toda sociedad se hace, lo cual amplían las posibilidades temáticas y además permite leer las formas como determinada comunidad de habla se acerca a esas preguntas, la forma como las nombra y las condiciones y situaciones históricas y sociales que las dinamizan. Eso que un libro - álbum nos cuenta, puede configurar representaciones de prácticas, costumbres e incluso problemáticas sociales de determinada comunidad.

La segunda potencialidad de la literatura infantil es que puede posibilitar una lectura en múltiples niveles, podemos encontrar varias formas del tratamiento de la lengua, algunos más abstractos, y otros más cercanos al uso cotidiano, usos comunes de significados y formas. Estos últimos pueden ser puente para que los estudiantes se encuentren con la gramática en su aspecto funcional, leyéndola inmersa en un contexto situacional. Se puede entonces hacer un reconocimiento de los espacios y acciones que rodean la ejecución de una lengua y los entornos donde esta adquiere vida.

Una tercera potencialidad que trae consigo la literatura infantil desde el formato tipo libro álbum o ilustrado es la importancia que se le da a la imagen, donde está, más que adornar o limitarse a ser descripción visual del texto, dice algo más, es correlato e incluso es el relato mismo. La lectura de la imagen nos puede llevar a encontrar y reconocer estructuras socioculturales (de forma similar, pero por una vía diferente a lo nombrado en la primera potencialidad), que pueden no estar explícitas en el texto sino sólo representadas en lo visual. Finalmente, la última potencialidad, que entra a dialogar con el contexto particular donde se desarrolló este trabajo, es la brevedad que en general tiene la literatura en este formato. Esto apoya tanto la configuración didáctica que se abordó, como lo sintético de los contenidos (una gran cantidad de lecturas posibles, reflexiones sugeridas y significaciones en unas pocas, pero intensas imágenes literarias y visuales), lo cual será útil para evitar un exceso de información tanto léxica como gramatical en el trabajo de grado, y así posibilitar su trabajo con estudiantes de niveles principiantes o intermedios sin saturarlos o frustrarlos.

El problema de esta investigación planteó entonces, primero, definir en la literatura infantil en formato libro álbum un corpus con criterios de selección que posibiliten el trabajo en los aspectos mencionados, aplicando en ellos un modelo de análisis e interpretación que permita rastrear elementos socioculturales y usos pragmáticos de la lengua. Estos caminos de interpretación fueron luego ruta metodológica y didáctica para mediar la experiencia de lectura de los estudiantes en la clase ELS o ELE, en una propuesta de talleres para el desarrollo de la competencia comunicativa.

A pesar de que, como hemos mencionado, ya se han ido generando una serie de reflexiones, investigaciones y trabajos de gran alcance en esta perspectiva, todavía es poco común ver la puesta en escena de prácticas pedagógicas que la apliquen. Por eso, este trabajo buscó no sólo el análisis y el desarrollo conceptual de este punto de vista, sino además generar una propuesta didáctica que permita aterrizar esta reflexión académica a una práctica reflexiva, crítica y en constante construcción, como laboratorio investigativo y a la vez como ancla a la realidad donde los discursos teóricos adquieren sentido y potencial. Es por esta razón que el taller fue entonces la modalidad en la que se buscó desarrollar esta propuesta, constituyendo tanto una herramienta para la misma investigación como una devolución a la cultura, y una aplicación de la configuración conceptual que se formuló.

1 Planteamiento del problema

1.1 Contexto de la investigación

Este trabajo se ha llevado a cabo en el contexto de educación informal en lenguas en Medellín, específicamente en Valley Spanish School, donde se abrió el espacio para llevar a cabo la propuesta de investigación y la práctica profesional. Durante el año 2023 se trabajó en esta escuela, dividiendo el proceso en dos partes fundamentales: la observación, contextualización y realización de algunos instrumentos de investigación que permitieran rastrear entre los profesores aspectos importantes para la constitución de la propuesta (como entrevistas estructuradas a algunos profesores); por otro lado, las intervenciones a partir de una configuración didáctica, que buscaba responder a las especificidades del contexto en relación con los intereses de la investigación.

Se hace a continuación una descripción del contexto, de tal forma que sea posible comprender los objetivos, las decisiones metodológicas y el carácter de las intervenciones y la recolección de datos.

Valley Spanish School está ubicada en Medellín, específicamente en el sector de El Poblado, sobre la calle número diez, donde se concentra un gran tráfico de turistas extranjeros. Allí se enseñan clases de español como segunda lengua, para un público adulto diverso en tanto nivel, procedencia, objetivos y experiencias. Por lo tanto, está en el marco de la educación informal y con un interés comercial además del interés de formación.

El centro de práctica está en un edificio de dos pisos, el primero funciona como un café abierto a todo el público, que sirve de plataforma de acercamiento y, también, como lugar de encuentro, interacción y práctica de las habilidades conversacionales de los estudiantes con los profesores y la comunidad de la periferia, pues, además de las dinámicas comunicativas cotidianas, en el café se hacen intercambios de lengua programados por la misma escuela. En el segundo piso están los salones, que suman siete en total, de diferente tamaño y distribución, que se acomodan a la cantidad de estudiantes de cada grupo. Cada salón cuenta con mesa, sillas, tablero y proyector de video. También en este piso se encuentran los baños y la sala de profesores.

Toda esta distribución espacial cobra sentido en la diversidad con la cual se realiza la conformación de grupos y la rotación tanto de profesores como de estudiantes, pues hay diferentes modalidades de clases de acuerdo con los deseos de los estudiantes (una experiencia de aprendizaje rápido, individualizada, conversacional, u otros), pero también de sus necesidades. Hay clases grupales de cantidades pequeñas (2 o 3 estudiantes) o grandes (4 o hasta 6 estudiantes, aunque estas son menos comunes), y hay clases individuales para aquellos estudiantes que requieren o quieren un plan de aprendizaje más individualizado.

Los profesores tienen diferentes métodos de enseñanza, así como diferentes focos de experiencia: unos se encargan de clases centradas en la enseñanza de la gramática, otros en la práctica de esta, y otros de clases conversacionales con las bases lingüísticas previamente adquiridas. Se observó cómo cada profesor tiene un diferente estilo de enseñanza y una perspectiva diferente sobre la lengua. Aunque la escuela se encarga de la coordinación del currículum a seguir con cada estudiante y proporciona material para su desarrollo, cada profesor tiene cierto grado de libertad para planear y ejecutar su clase según sus particulares intereses y formas de enseñanza.

Es muy importante destacar que el público de esta escuela es flotante, es decir que una buena parte de los estudiantes están por temporadas cortas. Sólo algunos han permanecido por más tiempo y llevan procesos de enseñanza más largos y secuenciados. Tampoco hay una regularidad en la cantidad y frecuencia de las clases con determinado estudiante, pues estos pueden decidir sobre esto, según sus metas, tiempo libre y compromisos que se superpongan con los horarios de clases (algunos, por ejemplo, y muy comúnmente, se van en viajes cortos, interrumpiendo los procesos). Una de las razones para este movimiento fluctuante es el reiterativo interés de los estudiantes por viajar a través de Latinoamérica (aunque hay algunos, no son muchos los que desean asentarse definitivamente en Colombia), característica que se tuvo en cuenta para la selección de material y tópicos socioculturales, no centrados en la cultura local sino en aquello universal latinoamericano. Esta categoría del público tiene varias implicaciones en cuanto a cómo se dan los procesos de enseñanza en la escuela, por lo cual es necesario analizarlos.

Los estudiantes rotan entre diferentes grupos y profesores, por lo cual se dificultaría llevar a cabo una secuencia de largo aliento, o un trabajo en grupos conformados que tome más de una sección. Esto hizo necesaria la reflexión sobre la modalidad más pertinente para la enseñanza en este contexto, como en la selección de contenidos y actividades que se abordan en clase.

La dinámica de las clases llevó a pensar que el taller puede ser la modalidad más pertinente para el diseño didáctico, puesto que permite brevedad y condensación de los contenidos en sesiones de 2 o 4 horas (las dos intensidades más frecuentes en la escuela). Así, todos los objetivos de una unidad buscaron ser realizables en una sola sección, en caso de que no se disponga de más secciones con el mismo o los mismos estudiantes. Esta modalidad también permite una articulación integral de cada contenido, tanto el léxico, el gramatical, el literario, el social, etc. Todos los componentes del taller dialogando en una misma sintonía temático – funcional.²

Este tipo de público también debe analizarse en términos de objetivos e intereses de los estudiantes. La gran mayoría de los estudiantes de una lengua extranjera, en la actualidad, deciden emprender su proceso de aprendizaje con miras a lograr una capacidad comunicativa que les permita entrar en contacto con la comunidad de habla, generar y mantener relaciones (interpersonales, comerciales, turísticas, etc.) con su entorno más inmediato, todo esto en contextos cotidianos. Muy pocos tienen objetivos meramente académicos.

Esto permitió concluir que el enfoque de la enseñanza para este tipo de estudiantes debería estar centrado en el aspecto comunicativo, la interacción, el uso de la lengua y, muy especialmente, los escenarios de la vida diaria. Los estudiantes buscan adquirir las capacidades para desenvolverse en situaciones como las compras en un supermercado, ordenar comida o bebidas en un restaurante o bar, el transporte, hablar y negociar con vendedores, arrendadores y otros sujetos de negocios, hacer amigos y establecer conversaciones con ellos, hacer invitaciones, rechazarlas o aceptarlas, entre otras situaciones comunes que a los ojos de un nativo pueden parecer simples, pero que en una segunda lengua constituyen barreras para integrarse en una comunidad.

Desde esta perspectiva podemos observar que este tipo de conocimientos se han vuelto urgentes para este público (en una sociedad cada vez más dinámica en términos de migración, turismo e intercambio cultural), y la pregunta es, entonces ¿Les damos a los estudiantes de LE las herramientas para adquirir este tipo de conocimiento? Y ¿Los contenidos que seleccionamos para cada clase soportan y aportan para la consecución de este objetivo? Estas son las preguntas por la funcionalidad y la suficiencia de la gramática que se imparte en la clase, e incluso de la pertinencia y potencialidad de las actividades tanto de práctica como conversacionales.

² Esto también sustenta la idea de que cada acto de habla adquiere función en un determinado tipo de escenario. Los contenidos socioculturales activan entonces determinados usos de la lengua, articulando los componentes dirigidos a un mismo sentido comunicativo.

Por estas razones, es apropiado y necesario plantearnos como maestros nuevos caminos metodológicos, nuevas perspectivas sobre la lengua y su uso, análisis más profundos y reflexivos sobre la capacidad comunicativa y las otras capacidades que esta requiere para desarrollarse plenamente.

Algunos problemas identificados en la lectura del contexto que se tuvieron en cuenta en el desarrollo de la investigación son las eventuales dificultades con la organización y el control de asistencia y constancia en los estudiantes, los cual dificulta la planeación y la articulación de procesos. También el poco aprovechamiento, que a veces se hace, de las potencialidades del espacio y las relaciones socioculturales que se dan a su alrededor, los cuales podrían ponerse al servicio de la experiencia pedagógica para motivar el desarrollo de la competencia comunicativa. Otra circunstancia es la diversidad en los saberes específicos de los profesores, ya que no todos tienen un dominio de los saberes lingüísticos y pedagógicos requeridos para sus funciones. Esto puede resultar en aspectos metodológicos que dificultan o hacen más lentos los procesos de aprendizaje, y también puede generar conflictos para la selección y explicación de contenidos, que pueden derivar en confusiones o incluso en un obstáculo para que el estudiante ejecute o comprenda en la vida real los conocimientos adquiridos.

Un aspecto importante que se identificó es la tendencia por la enseñanza de la gramática del modo tradicional (prescriptivo). Conectado con lo anterior, las actividades y la selección de contenidos no siempre están pensados en términos de uso, sino que se toman de fuentes de gramática estándar que en muchas ocasiones están desarticuladas de nuestro contexto (por ejemplo, al enseñar los verbos emotivos, se enseñan verbos tales como “Me apetece” o adjetivos como “colérico” y “temeroso”, que no tienen un alto registro de uso en nuestro contexto, y que podrían ser reemplazados por aquellos más usados en la cotidianidad, para constituir un corpus léxico funciona en la inmediatez de los estudiantes).

Otro aspecto para resaltar es que el canal de comunicación a veces está fracturado de forma que entorpece tanto las explicaciones como la solución de dudas y requerimientos por parte de los estudiantes. Esto se da tanto por las barreras de las lenguas compartidas entre estudiante y maestro, como por el vínculo pedagógico que muchas veces queda perdido entre las dinámicas del contexto, como lo son el carácter fluctuante del público y los roles que se adquieren o no, consciente o inconscientemente, por el maestro dentro del aula.

Por otro lado, sobre el uso de materiales didácticos, se observó un poco uso de elementos visuales que potencien la relación imagen – signo en el aprendizaje y comprensión de nuevo vocabulario en los estudiantes, al igual que poca aplicación de ejercicios dedicados a

la escucha. Ambas cosas pueden resultar muy enriquecedoras si se usan asertivamente en el aula, pues permiten dar un input que contextualiza las palabras en un determinado uso.

En conclusión, aquello que se resalta como fundamental del contexto para esta investigación son: 1) el carácter mayoritariamente adulto y flotante del público; 2) la necesidad de trabajar con más fuerza en las clases actividades y enfoques que permitan el desarrollo integral de la competencia comunicativa desde una perspectiva lingüística funcional, atendiendo a la urgencia de los estudiantes por contar con la lengua como una herramienta principalmente social que sea funcional a través de las diferentes comunidades de habla de Latinoamérica; y 3) la necesidad y el vacío de actividades formativas que permitan el acercamiento de los estudiantes a lo sociocultural, especialmente actividades de lectura literaria.

En este último aspecto, se identificó por medio de una entrevista a varios de los maestros de la escuela, una aprensión al uso de materiales literarios durante la clase y un prejuicio sobre la literatura como un discurso altamente complejo y, por tanto, de difícil acceso para estudiantes de niveles principiantes e intermedios. Esto permite pensar otras formas de presentar la literatura que deconstruyen estos temores y les den una nueva entrada a los libros en el espacio de ELE y ELS.

Además del proceso que se evidenció en el centro de práctica, se tuvo presente un espacio alternativo que la investigadora desarrolla de manera particular con estudiantes extranjeros de forma virtual. Estos estudiantes tienen características muy diferentes, pues constituyen un público fijo, que toman clases regularmente. Además, en su caso no se trata de ELS sino de ELE, pues ellos, en su mayoría, viven en países como EE. UU. y Canadá, y toman sus clases de forma virtual. Su inmersión en la cultura es esporádica, en los casos en los que pueden viajar a Latinoamérica o España por tiempos cortos, aunque muchos de ellos son cercanos a las comunidades latinas asentadas en su región, o tienen amigos, familia o pareja de origen latinoamericano. Sin embargo, este público tiene una fuerte carencia de inmersión, lo cual se busca ser subsanado en la medida de lo posible con la inclusión de contenidos y materiales socioculturales, entre otras estrategias didácticas.

Durante la recolección de datos se hará la diferenciación entre los hallazgos en el contexto de la práctica profesional y este contexto, posibilitando incluso algunos diálogos y contrastes entre ambos.

1.2 Pregunta problematizadora

En la actualidad en los estudios lingüísticos la lengua se perfila como un objeto de estudio que atiende a un contexto, y que sólo dentro de este, en su uso, se hace observable e investigable, funcional y útil.

Por su parte, las manifestaciones culturales de una lengua cargan en sí las conceptualizaciones y visiones de mundo de los contextos en los que se inscriben. La literatura se puede ver entonces como un artefacto que encarna un contexto lingüístico, que, aunque ficcional, representa los significados, usos, normas sociales y sentidos que adquiere la lengua en el uso, con el particular color que la cosmovisión de la cultura le provee. La literatura nos pone en contacto con la cultura y sus valores simbólicos, a la vez que comunica la lengua con sus tres componentes (lingüístico, sociolingüístico y pragmático).

Así pues, ¿De qué manera, desde la experiencia de la lectura literaria, se puede mediar el acercamiento de los estudiantes de ELS y ELE a las normas sociolingüísticas y el uso funcional de la lengua en nuestra sociedad?

Se planteó aquí transitar esta posibilidad particularmente desde la literatura infantil en el formato del libro álbum o libro ilustrado, en el cual se reconocen una serie de elementos enriquecedores que pueden ser canal para mediar este acercamiento. Para esto se buscó definir un corpus con criterios de selección que posibiliten el trabajo en los tres componentes de la lengua, aplicando en ellos un modelo de análisis e interpretación que permita rastrear elementos socioculturales y usos pragmáticos de la lengua. Estos caminos de interpretación fueron luego ruta metodológica y didáctica para mediar la experiencia de lectura de los estudiantes en la clase de español como ELS y ELE, para el desarrollo de la competencia comunicativa.

2 Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar la experiencia de lectura literaria, con libros de literatura infantil en formato álbum o ilustrados, en función del desarrollo de la competencia comunicativa integral en los estudiantes de ELS y ELE.

3.2 Objetivos específicos

- 3.2.1 Reconocer las potencialidades de un grupo seleccionado de libros álbum o ilustrados, bajo el concepto de la representación sociocultural, y la posibilidad por medio de la lectura de estos para el acercamiento de estudiantes de ELS o ELE a los componentes pragmático y sociolingüístico del uso de la lengua en escenarios cotidianos del contexto Latinoamericano.
- 3.2.2 Desarrollar una configuración didáctica para diferentes niveles de aprendizaje, donde se proponga una experiencia de lectura literaria que tienda por la sensibilización, el reconocimiento de los aspectos lingüísticos y socioculturales, el desarrollo de la competencia intercultural, y la comprensión e interpretación crítica de los relatos textuales y visuales de estos libros.
- 3.2.3 Reflexionar en torno a temas culturales y problemáticas sociales de Latinoamérica en el aula de clase de ELS o ELE, desde una perspectiva intercultural, como un conocimiento que va de la mano necesariamente con el propósito de los estudiantes de participar en la comunidad de habla a la que están llegando. Además, este constituye un compromiso político como profesores y ciudadanos para el reconocimiento de nuestras comunidades.

3 Antecedentes

1.3.1 Metodología del rastreo de fuentes

Para el rastreo de fuentes se hizo una búsqueda a partir de los diferentes tópicos a tratar en esta investigación, buscando en bases de datos tales como Dialnet, Scielo, la biblioteca del Instituto Caro y Cuervo, Google académico, el sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia y el CEDED (Centro de documentación de la facultad de educación, de la Universidad de Antioquia).

Se buscaron los marcadores: 1) experiencia de la lectura literaria en ELE o ELS, 2) competencia comunicativa / competencia pragmática / competencia sociocultural en ELE o ELS. También se rastrearon fuentes para el enfoque metodológico, buscando investigaciones en el campo educativo que hubieran usado el método fenomenológico. Para este rastreo se usaron las mismas bases de datos con los marcadores: 3) enfoque fenomenológico en investigación educativa, 4) método fenomenológico y fenomenológico- hermenéutico en educación.

Estas búsquedas arrojaron alrededor de 65 resultados en relación con los conceptos y enfoques de esta investigación, de los cuales, tras el análisis de las fuentes, se consideraron 7 de ellos como los más relevantes para este caso. Estas fuentes se distribuyen en 3 libros de autores internacionales, dos artículos de autores nacionales y un trabajo de grado de autores locales.

1.3.2. Internacionales

El primer antecedente que se resalta es de Antonio Mendoza Fillola, con su libro titulado *Materiales literarios en el aprendizaje de la lengua extranjera* (2007). En este libro se hace una propuesta didáctica en la cual el texto literario se toma como fuente de información pragmática y cultural, con funcionalidad didáctica y formativa en el aprendizaje de LE, para la consolidación de la competencia comunicativa.

Este texto trae una ruptura de la idea de que el trabajo con el texto literario se opone al fomento de la interacción y la práctica de la comunicación en la enseñanza de LE. Hace una apuesta por un trabajo centrado en la lectura de materiales literarios, que le permita al estudiante encontrarse en el texto con las funciones y usos de la lengua castellana. Además, propone unas

secuencias que aterrizan metodológicamente esta perspectiva, que sigue generando dudas en los profesores que piensan en la literatura como algo difícilmente abordable en el aula de ELE o ELS.

Este antecedente es muy valioso para este trabajo en tanto la perspectiva y la forma de abordaje del problema del uso de la literatura en la mediación de procesos de aprendizaje de ELE o ELS, como plataforma cultural que entrega la lengua con un contexto que complementa los componentes pragmático y sociolingüístico. Sin embargo, por su desarrollo en el contexto español, debe analizarse críticamente en cuanto al corpus y los contenidos específicos propuestos, pues pueden no ser pertinentes o apropiados para nuestro caso y contexto.

El siguiente trabajo que consideramos importante es el de Antonio Carlos Barquero Pepín en su libro *Lengua, cultura, interculturalidad: El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán* (2020). Este antecedente, igual que el anterior, apoya y aporta a la construcción conceptual de esta investigación, pues llama la atención sobre la importancia del componente pragmático en el aprendizaje del español como lengua extranjera, como parte esencial de los conocimientos necesarios para ejecutar una competencia comunicativa completa. A pesar de que es elaborada en un contexto diferente tiene un horizonte teórico común. Relaciona conceptos como Cultura y Lengua, Actos de habla y Interculturalidad, en el ámbito de la clase de ELE.

En el texto se nombra que “Un o una hablante que no sea competente a nivel pragmático, nunca lo será comunicativamente y, por ende, encontrará mayores obstáculos para ser aceptada por la comunidad de habla de la lengua meta” (p.17), problemática identificada en el contexto abordado por este trabajo.

También refiere y amplía el concepto de actos de habla, en una propuesta de su trabajo para el desarrollo de la competencia comunicativa, que apoya el análisis y la enseñanza de la lengua en uso:

Sin pragmática no sería posible la comunicación, puesto que no podríamos interpretar enunciados lingüísticos. A cualquier aprendiente de una lengua que no domina, no le basta con ser competente lingüísticamente, puesto que su fin es comunicarse con otras personas y en contextos determinados. Solo una enseñanza que facilite la habilidad de producir y comprender enunciados para realizar actos de lengua, seleccionando los más apropiados para un contexto determinado, podrá preciarse de ser eficiente. (p.17)

El último antecedente en el ámbito internacional que se tomó en cuenta fue el trabajo de Teresa Colomer titulado *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (2012). En este libro se recogen las apuestas y reflexiones de diferentes maestros por la inclusión de la literatura en los programas de formación multiculturales, especialmente con la lectura de literatura infantil en formato libro – álbum. Colomer señala como la literatura es un lugar privilegiado para enseñar la lengua “de acogida”, puesto que en su discurso nos da un contexto, una situación comunicativa, que llena y recrea esos espacios que se le escapan a la estructura gramática, pero sin los cuáles no es posible comprender en su integridad el significado factual de las mismas. Este trabajo se desarrolla en el contexto europeo, principalmente en ciudades españolas con una tasa de migración alta.

A pesar de que el contexto es diferente, estos autores iluminan un camino posible y probablemente necesario para el caso de esta investigación, debido a la importancia que le reconocen al componente cultural y social de la lengua, por las razones mencionadas en el párrafo anterior, y las cuales se consolidan en una de las ideas principales de este trabajo que permite hablar sobre un vínculo entre literatura, cultura y lengua.

1.3. 3 Nacionales

En este ámbito se encontró el trabajo de Juan Carlos Aguirre García y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri, en su trabajo *Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa*. Esta fuente revisa el desarrollo del enfoque investigativo fenomenológico, describiendo sus orígenes, bases conceptuales, métodos e instrumentos. Posteriormente revisa las aplicaciones a partir de este enfoque en la investigación educativa, y comparte parte de la investigación hecha por los autores desde este enfoque en la exploración de realidades educativas, defendiendo la idea de que el uso de los métodos en esta perspectiva investigativa permite realizar un análisis más profundo, humano y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas para la construcción del saber escolar.

También se encontró pertinente para el desarrollo de esta investigación el trabajo de Sonia Yamile Sánchez en el artículo *Lengua y sociedad en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Este artículo se desarrolla en el marco de la investigación “Variedades del español de Colombia y sus implicaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera” del Instituto Caro y Cuervo. En él se hace énfasis en la importancia de la enseñanza del componente pragmático en la clase de ELE o ELS, pues se señala que la lengua que enseñamos es aquella que “trasciende a la situación y a la finalidad pragmática, de acuerdo con el

componente cultural de un entorno específico y los diferentes factores diafásicos, diatópicos y diastráticos, según la intención del hablante” (p.1), y no es posible quedarse sólo con aquello que dicta la norma, puesto que muchas veces no coincide con la realidad y constituye un obstáculo para las situaciones efectivas de comunicación de los estudiantes.

Las ideas que se desarrollan en este artículo constituyen un importante aporte para este trabajo, claramente por el énfasis que se hace en la enseñanza de la lengua en uso. Igual que en esta investigación, se tiende por una mirada funcional de la lengua como instrumento de comunicación, y por tanto se reconoce la importancia de tener en cuenta el contexto de la comunidad de habla a la que el estudiante se quiere integrar, es decir, la deixis como eje principal, la referencia del tiempo y el espacio en el cual se da un acto de habla específico.

1.3.4. Locales

El trabajo de los autores Laura Serna y Ricardo Restrepo, en su trabajo de grado El desarrollo de la competencia pragmática en el centro de lenguas de la UPB (2019), constituye una fuente importante para este trabajo. Esta investigación se llevó a cabo en el contexto del Centro de lenguas de la UPB, analizando cómo se desarrolla el componente pragmático en las clases de esta institución. Aunque comparte con la investigación presente el interés y el énfasis por este componente de la lengua, este trabajo se centra en las clases de inglés como segunda lengua. Sin embargo, la investigación parte con base en un supuesto que es importante para esta investigación, puesto que es reiterativo tanto en las clases de inglés como en las clases de español como segundas lenguas: la tendencia a enseñar la lengua a partir de estructuras formales, que se distancian frecuentemente de las formas de uso cotidianas en el discurso oral. En las conclusiones de este trabajo se resalta que los profesores de esta institución emplean en su metodología apuestas por el desarrollo de la competencia comunicativa integral, entregando a los estudiantes escenarios y contextos que simulan situaciones posibles en su entorno, para que en ese marco los estudiantes usen sus saberes sobre la lengua que están aprendiendo.

La investigación en el área de ELS y ELE se ha diversificado e intensificado en los últimos años gracias al creciente interés por aprender español, ligado a las grandes olas de turismo en Latinoamérica. Así mismo, un interés cada día más fuerte por vivir una experiencia cultural Latinoamérica ha apoyado el avance de los estudios y de la enseñanza de las variedades del español de nuestras regiones. Sin embargo, al revisar los antecedentes en este campo de estudio es evidente que todavía es grande la brecha entre la producción de investigación, materiales y propuestas que se desarrollan en España, en comparación Latinoamérica.

Especialmente, en la perspectiva del uso de material literario en las clases de ELS y ELE no se encuentran muchos trabajos en Latinoamérica, menos aún a nivel local – sin ánimo de desmeritar el gran trabajo investigador de los colegas, sino como una señal de las circunstancias que han impedido el desarrollo más temprano de este campo en este contexto, por lo cual son muchos los tópicos que aún están pendientes por ser abordados-. En la perspectiva del desarrollo de la competencia comunicativa hay más producción, pero no con el enfoque que esta investigación se plantea.

4 Horizonte conceptual

"Español, amantísima lengua que hablo desde niño y que hablaré cuando esté muriendo [...]. Español, lengua en la que creo que soy y sueño lo que soy y anhelo lo que tal vez nunca sea [...]. Estoy aquí para festejar tu existencia que me da cobijo, me arrulla y también me sobrecoge [...]." Pablo Montoya.

Enseñanza de ELE o EL2 en perspectiva sociocultural: lengua – literatura – cultura

La base conceptual que sustenta este trabajo es la triada que conforma Lengua, literatura y cultura, y que puede entenderse y justificarse desde la Semiótica de la cultura:

Para los semiólogos de la escuela de Tartú, su concepto de semiótica de la cultura justifica el enlace cultural- literario. Como síntesis de medios de expresión, comunicación y transmisión, como se recoge en esta idea: << Las lenguas y las culturas son indivisibles: no es admisible la existencia de una lengua (en el sentido amplio del término) que no esté inmersa en un contexto cultura, ni de una cultura que no posea en su centro, una estructura del tipo de una lengua natural [...]>> (Mendoza, 2007, p.14)

Asimismo, continúa planteando que “La literatura suele considerarse como el más sugerente engarce entre lengua y cultura, y las obras literarias como efecto de la fusión indisoluble e interdependiente entre ambas”. (p.13)

Aunque el material literario ha ido relegado de la clase de ELE por varias décadas debido a la errónea idea de que el lenguaje literario es totalmente ajeno al lenguaje cotidiano (idea establecida desde la aplicación del enfoque comunicativo – funcional), Mendoza (2007) realiza una defensa clara y contundente sobre la eficacia y la necesidad del uso de obras literarias como input no sólo de usos y formas lingüísticas, sino además de un contenido cultural que viene ligado a este aspecto lingüístico indisolublemente, que lo hace rico en el sentido pragmático y que, por tanto, fortalece la competencia comunicativa de los estudiantes de forma funcional.

Para comprender mejor esto, se hace necesario remitirnos a las definiciones dadas por el **Marco Común Europeo de Referencia (MCER)**:

La competencia comunicativa Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades. (2002, p.28-29)³

Así que, si pensamos en la competencia comunicativa como una serie de habilidades cognitivas que van más allá del conocimiento gramatical, podemos reconocer que es necesario trabajar en el reconocimiento de los otros componentes lingüísticos de la lengua que la hacen herramienta comunicativa, la lengua en uso. Dominar componentes como el pragmático, el sociolingüístico son tan importantes como el gramatical para lograr usar la lengua y participar de forma coherente y adecuada en una determinada comunidad de habla.

³ Consultado en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

De la defensa hecha por Mendoza hay varios aspectos que vale la pena resaltar y tener en cuenta para la justificación del uso de material literario en la clase de ELE / EL2. Por un lado, la idea ya mencionada que alude a una brecha entre la composición del lenguaje literario y la del lenguaje cotidiano. El autor trae varios ejemplos, de su propio contexto, que demuestran cómo esta brecha no es como se plantea. Es necesario recordar que en el lenguaje cotidiano hacemos uso constantemente de figuras retóricas y otros recursos expresivos. Si nos detenemos a escuchar a un hablante de cualquier lengua en cualquier lugar, podremos reconocer gran cantidad de “juegos” que este hace con su lengua de forma inteligente e ingeniosa, buscando la expresividad tanto como conseguir la comunicación deseada eficazmente:

Como es bien sabido, en el habla cotidiana, la connotación, la traslación de significados, la paráfrasis, la elipsis, las sustituciones léxicas, la ordenación subjetiva de los elementos oracionales, entre muchos otros recursos, se utilizan a favor de una comunicación más eficaz, más expresiva. [...] Tampoco la presencia del lenguaje figurado, de las metáforas, es cuestión específica del discurso literario, porque esos recursos también están presentes en el uso coloquial (Mendoza, 2007, p.20-22)

Así mismo, es necesario preguntarse ¿A qué literatura se refiere esta declaración? Porque la gran diversidad con la que, afortunadamente, contamos en la literatura nos trae todo tipo de estilos en el uso de la lengua. En este punto es donde se hace fundamental prestar atención en la selección de material, puesto que no cualquier obra literaria servirá para cualquier objetivo de aprendizaje. La selección debe ser crítica y tener una perspectiva clara de aquello que de la lengua se busca enseñar. En este trabajo, la selección no sólo se ha concentrado en traer a los estudiantes exponentes de la lengua cercanos a los contextos actuales que ellos suelen habitar, sino también un contenido sociocultural que alimenta pragmáticamente a estos usos. Las obras seleccionadas obedecen a una determinada posición política y ética que se ha adoptado en esta tentativa en particular, pero sin duda habrá muchas otras obras que cumplen con estas funciones, pues, nuevamente, la riqueza y diversidad de la producción literaria actualmente es muy amplia, pero debe navegarse con perspectiva.

En apartados de las obras seleccionadas se puede evidenciar esto cuando, por ejemplo, en *Camino a casa* (Buitrago, 2008), el personaje principal dice “Acompáñame a casa” (p.6), “Vayamos más rápido que todos” (p.12) o “Entremos juntos al barrio” (p.17). Si analizamos el texto en contexto, observando la situación comunicativa y los roles de los personajes, podemos notar que a lo largo del texto se hace un uso del tiempo imperativo del

español, no a modo de comando como apuntaría la gramática más tradicional, sino como una propuesta o, incluso, lo que podríamos nombrar una *invitación cariñosa*. Entender este uso lingüístico es posible gracias a ese marco pragmático que el texto en conjunto nos brinda, ya que si fuera una frase suelta podría suscitar otras interpretaciones. Esa es una de las grandes potencias de la lectura en el aprendizaje de una segunda lengua, como un input que nos entrega más que una gramática de manual. Nos entrega la lengua viva:

In reading literary texts student have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode... literature can none the less incorporate a great deal of cultural information (Colli y Slater, 1987:4, como se citó en Mendoza, 2007, p.14)

Así mismo, con este ejemplo u otros como “Anotaba con tiza en la pared las cuentas de lo que les fiaba a los vecinos.” en *Letras al carbón* (Vasco, 2015, p.6), donde encontramos gran cantidad de elementos gramaticales y léxicos en un uso tan propio de nuestras comunidades de habla (como el verbo fiar, además acompañado de forma ejemplificante por el correspondiente pronombre de objeto indirecto). Los textos de los libros seleccionados demuestran que en la literatura podemos encontrar un uso de la lengua muy cercano a las expresiones orales comunes de los nativos, y por tanto el hecho de que sea discurso literario no es obstáculo, sino oportunidad, para el aprendizaje del español:

Entre lenguaje literario y lenguaje cotidiano o, mejor, entre uso literario de la lengua y uso comunicativo no hay ruptura, sino que hay contigüidad y continuidad lingüística y pragmática que se manifiestan en el modo de exponer el contenido, el significado. (Mendoza, 2007, p.20)

Es labor del maestro reconocer y aprovechar esa contigüidad y continuidad para que los estudiantes tomen de ella un input esclarecedor y formativo sobre el uso de la lengua.

Competencia intercultural

En el nuevo contexto que el siglo XXI nos ha dado, teniendo en cuenta la vertiginosidad con la cual se están presentando los movimientos migratorios en todo el mundo, aumentando

cada vez más la diversidad cultural de cada territorio, no podríamos avanzar hacia una competencia comunicativa integral sin considerar a la vez el desarrollo de la competencia intercultural.

Esta competencia no se enmarca exclusivamente en el área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, el concepto ha tomado más y más importancia en las investigaciones y discusiones de este campo en los últimos años, debido a que especialmente en la lengua se acoge la base para la posibilidad de interacción entre las culturas, puesto que "...la formación en lenguas extranjeras es, por definición, intercultural. Llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio." (Paricio, 2014, p.216)

Dada la vitalidad de este concepto y la pertinencia según los objetivos de este trabajo, se hace necesario definirlo y comprender como se vincula con la perspectiva y las acciones de la presente investigación. Paricio (2014) recoge en su trabajo las definiciones que han hecho diferentes académicos sobre la interculturalidad:

Guilherme (2000, p.297) define la competencia intercultural como la habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia. Byram, Gribkova y Starkey (2002) insisten en que la adquisición de la competencia intercultural es un proceso que nunca se acaba ni puede ser totalmente perfecto por varias razones: en primer lugar, es imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas; en segundo lugar, las identidades y valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida a medida que ésta se adhiere a distintos grupos sociales. (Paricio, 2014, 223).

Así, tenemos una competencia que debe trabajarse de forma continua, integral y transversalizada por contenidos socioculturales e históricos que acompañen y den sentido al proceso. Para hacerlo, la misma autora (Paricio, 2014, 220), propone el uso de materiales culturales y la tarea del maestro como facilitador de una interacción entre el estudiante y la *Otra* sociedad, buscando que se genere reflexión y comprensión tanto de los propios valores culturales, las creencias y los comportamientos, así como de la alteridad:

Esto supone, en el plano pedagógico, el final de las técnicas expositivas y magistrales en favor del recurso a métodos activos que permitan aprender a estudiar documentos

auténticos y analizar distintas situaciones de comunicación. La simple adición de hechos culturales tomados de manera aislada es tan ineficaz, para acercarse a una cultura, como la memorización de palabras fuera de contexto para aprender una lengua. (Paricio, 2014, 221)

Por eso, acercar a los estudiantes a materiales literarios, entrevistas, o cualquier otra producción que contenga la lengua como herramienta viva de expresión y comunicación, hecha por la comunidad de habla de la lengua meta, como documentos auténticos de situaciones comunicativas, puede apoyar a los estudiantes en su desarrollo de la competencia intercultural, como se propone en el presente trabajo. Sin embargo, esta acción, aunque importante, se queda insuficiente si no es acompañada con la motivación del movimiento y la transformación de las subjetividades, es decir, si se queda en mera adquisición de contenidos de carácter enciclopédico y no trasciende a ser experiencia. La competencia intercultural, además de implicar el aprendizaje de estos conocimientos culturales, debe propender por el desarrollo de actitudes y sentimientos auténticos de reconocimiento, respeto, tolerancia y empatía por el *Otro*.

El valor formativo integral que se persigue en la presente investigación tiene base en esta idea, y es por eso por lo que la selección del material no se hace sólo por los objetivos lingüísticos sino también, y probablemente de forma más prevalente, por lo significativos que resultan en términos simbólicos. Los libros en formato álbum o ilustrados que se quieren abordar en los talleres propuestos, hacen una representación muy cercana a las realidades y contextos históricos y aún actuales de Colombia y otros territorios latinoamericanos, mostrando (desde la mirada infantil, con formas muy sutiles y sensibles) configuraciones sociales que se han instalado debido a determinadas problemáticas, y que – tanto desde el paisaje, como la forma de interactuar y nombrar de los personajes - permiten acercarnos a algunas facetas de nuestra sociedad. Así mismo, los libros, con su discurso visual y la historia que traen, muestran representaciones verosímiles y realistas de los sujetos. El lector puede entonces darle una cara al *Otro* extranjero que está descubriendo a través de los relatos, otorgándole humanidad (sujetos con historias y valores propios y diferentes, pero también similares en ciertas formas con la experiencia personal de vida del lector) más allá de las generalizaciones que podrían existir en su mente como preconcepciones y, por lo tanto, superando estereotipos.

Al ser objetos literarios y, especialmente, al tener un tratamiento estético del tipo que se hace en el libro álbum o ilustrado en la literatura infantil, altamente simbólico y sensible, la experiencia de lectura y la experiencia cultural que se puede mediar a través de estos libros

permite que se trascienda esa barrera de los contenidos culturales enciclopédicos, y se empiece a recorrer el camino de la sensibilización para el desarrollo de la competencia intercultural. El carácter social, político y, sobre todo, actual, de los temas, puede posibilitar y habilitar a los estudiantes para involucrarse, implicarse y comprometerse más con aquello que pasa en las comunidades, con aquello que le pasa al *Otro* con el que se está intentado construir puentes de comunicación, formando una *consciencia intercultural*:

Llegamos así a la consciencia intercultural, elemento éste de primordial importancia en el enfoque intercultural y que remite de manera muy directa a las actitudes del alumnado con una connotación muy político-ideológica. [...]. En francés se utiliza la expresión *savoir s'engager*, que es saber comprometerse, implicarse. En este componente del conocimiento declarativo figura la faceta de conexión entre culturas y análisis de la propia cultura y la extranjera. Esta consciencia intercultural supone, según el Marco europeo, una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad o comunidades desde la perspectiva de los demás, plagada frecuentemente de estereotipos (visión ésta contra la que se pretende luchar). Así, el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo propio y el de la comunidad cuya lengua se estudia (similitudes y diferencias) producen una consciencia intercultural que abarca la conciencia de la diversidad regional y social en los dos mundos. (Paricio, 2014, 222)

La literatura infantil en formato libro – álbum o libro ilustrado

La literatura infantil como categoría ha ocupado un escalón inferior en los juicios sociales sobre la literatura en general. Demarcada en un área específica y marginada del resto de la literatura, junto con la literatura fantástica, esta categoría ha sido señalada en contraste con “la alta literatura” como una que tiene funciones diferentes, con prejuicios como: es para niños – y por tanto – no representa complejidad, es tan simple y sencilla “que hasta un niño la puede leer”, está hecha para “dejar una moraleja o enseñanza”, entre otros. Con aún más fuerza se aplican este tipo de prejuicios a los libros – álbum o libros ilustrados, que comúnmente los adultos rechazarían leer para sí mismos por no representar un reto cognitivo o no tener – en su opinión- contenidos los suficientemente enriquecedores como para invertir tiempo y energía en aprenderlos. Este fue, como se verá más adelante, uno de los obstáculos que surgieron en la investigación: la aprensión y menosprecio de los adultos por la literatura infantil.

Sin embargo, como defiende Michel Tounier en su artículo *¿Existe una literatura infantil?* (2003), el concepto que se ha formado a priori sobre el niño, y que ha perfilado eso que se reconoce como literatura infantil, parte de concepciones viejas, ideologías políticas y religiosas que no han dado el valor que debería tener la figura del niño, ni tampoco la categoría de Literatura infantil. También, Teresa Andruetto menciona en su texto *Hacia una literatura sin adjetivos* que:

La tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o de juvenil, es un peligro, porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño y un joven y porque contribuye a formar un ghetto de autores reconocidos, incluso a veces consagrados, que no tiene entidad suficiente como para ser leído por lectores a secas. (2008, p.3)

Sin detenerse a profundizar en los efectos sociales de esta mirada adulto centrista sobre el niño, es importante reconsiderar la categoría de Literatura infantil a la luz de la idea de Andruetto, para permitir dar mayor visibilidad, frecuencia de lectura y valoración de las obras de ésta, que tienen mucho para dar a nivel estético como objetos literarios, tanto a los niños como los lectores de cualquier otro rango de edad.

Los conceptos de brevedad del relato y simpleza como características dadas por el prejuicio popular a los libros de literatura infantil y que, vale la pena aclarar, no encontramos en cada libro de esta categoría, son precisamente las características que en determinados casos le dan potencia al libro. Estas características no tienen por qué ir en detrimento de la fuerza de los contenidos y de la calidad literaria necesariamente. El tipo de libros que se escogieron para este trabajo, son un ejemplo de la posibilidad de lograr un material estético de gran valor usando un relato breve pero potente, apoyándose precisamente en el relato narrador a por las imágenes para crear ese diálogo entre el discurso textual y el discurso visual que hacen de los libro- álbum o libros ilustrados un objeto literario valioso. Éste ha sido definido como:

Finalmente, se retoman los planteamientos de Rosero (2010) el cual habla de la relación entre texto e imagen o como la llama él mismo, la relación entre texto e ilustración; [...] describe el libro álbum como un tipo de libro donde la ilustración ocupa el total de la hoja y los textos son simplificados en un par de frases. Para él, el libro álbum “es un tipo de libro donde la ilustración y el texto adquieren un nivel de significación activa con la relación de ambos lenguajes” (p.2), de ahí que enumera las cinco formas en que

la ilustración se combina con el texto e influye de diversas maneras en el lector. (Gómez, Patiño y Serna, 2018, p.34)

Es precisamente este formato el elegido para este trabajo, porque dentro de su categoría es posible encontrar obras breves, con un uso no demasiado complejo del lenguaje, altamente significativo y con un discurso visual que apoya la lectura para aquellos lectores que, como los de este caso, comienzan el camino de la lectura en determinada lengua sin poseer un gran dominio sobre la gramática y/o los usos de esta. Permite presentarse como un tipo de libro accesible, ayudando a disminuir la pared de aprensión que puede existir tanto en estudiantes como profesores para abordar la literatura en la clase de ELE y ELS. A la vez, en este formato se encuentran tipos de contenidos que apoyan el objetivo de acercar a los estudiantes a aspectos socioculturales, históricos y políticos de Latinoamérica, como la desaparición forzada (en Camino a casa), los procesos de alfabetización (en Letras al carbón), la violencia intrafamiliar (El monstruo), el duelo y procesos de memoria (El tiempo de mi casa) y la migración ilegal (Dos conejos); temas que, probablemente, en otro formato podría resultar muy complejos en proceso de lectura de este tipo. Incluso, la forma de tratamiento de este tema desde una mirada de personajes niño puede hacer que los relatos de temas socialmente complejos se transmitan de una forma altamente sensible, lo cual puede apoyar que en la experiencia de la lectura el lector se vincule afectivamente desde la empatía.

En estos libros – álbum e ilustrados se narra estos temas de una forma simple pero bella, con uso de elipsis que permiten mantener el discurso textual sencillo y potenciar las oportunidades para que los lectores hagan análisis e interpretación crítica para llenar esas lagunas y descubrir aquello que se comunica más allá de aquello que se dice:

La primera decisión fue la de utilizar libros – álbum, considerándolos obras que movilizan los aprendizajes de comprensión narrativa e interpretativa de un texto que, siendo complejos, ofrecen a la vez un espacio acogedor para quienes abordan una nueva lengua. [...] Ante un texto con un gran componente visual, los alumnos no se sienten excluidos por la barrera idiomática, sienten que sus aportaciones pueden ser pertinentes, hallan cabida a su propia respuesta emocional [...].” (Colomer, 2012, p.14)

La lengua como herramienta política y de poder

Aprender una lengua es, como hemos mencionado antes, aprender también sobre la cultura de la sociedad que la usa; comprender, a través de los significados de las formas de uso, la cosmovisión de la comunidad. Al usar esta lengua ajena entonces ese conocimiento y conciencia sobre el *Otro*, deviene también en una responsabilidad social y política: usarla de una forma ética, como un acto que tiene poder, y por tanto, genera efectos e impactos en aquellos que reciben la palabra.

Esta consideración lleva al maestro a pensar en esos otros conocimientos sobre el *Otro* que lo estudiantes de ELE o ELS debería adquirir para usar la herramienta de la lengua de forma consciente y respetuosa con la cultura y la historia del contexto. Por esta razón se eligió abordar los temas ya mencionados, que narran experiencias colectivas complejas, ligadas a procesos sociohistóricos que han sido neurálgicos para la constitución de identidades y formas de habitar el mundo de las sociedades latinoamericanas.

Recogemos las palabras de Freire en la siguiente cita para reconocer la importancia de abordar el contenido sociocultural, político e histórico del país o las regiones de la lengua meta, porque al usar la lengua ejercemos un acto político:

La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y... acción. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad. En las culturas del silencio, las masas son mudas, es decir se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser” (1990, p.70).

Al comenzar a usar una lengua ajena se hace necesario reconocer la carga de significado de las palabras usadas, carga que cuenta con varios componentes, incluyendo el pragmático, el sociocultural, el emocional y el político. Así, es pertinente formar a los estudiantes de ELE y ELS en la historia y la política de los territorios y comunidades a los que pretenden vincularse, para habilitarlo a transformar su uso de la palabra en un ejercicio consciente, respetuoso del otro y con miras a configurar una sociedad mejor, pues en la construcción de la paz y la justicia social todos tenemos un papel, seamos locales, visitantes o migrantes.

La experiencia de la lectura literaria

Ya se han mencionado algunas de las características de la literatura que fueron elegidas y abordada en sentido con los objetivos de este trabajo, pero los libros literarios por si solos no nos llevan a andar este camino. Hace falta la lectura atenta que genera ese vínculo subjetivo entre texto y lector para que el libro sea posibilitador de una experiencia, una experiencia en término de Larrosa, como algo que nos pasa, que no depende por completo de nosotros o de lo que somos:

“La lectura se concibe como un proceso de formación que implica la subjetividad del lector y no precisamente en cuanto a lo que sabe, sino en cuanto a lo que es, de manera que la lectura es, de acuerdo con Larrosa (1996), una actividad que forma, de-forma o trans-forma, es decir que apunta a la constitución del sujeto” (Aristizabal y Quintana, 2018, p.37)

En la transmisión de la historia de ese otro que no soy yo, permite la alteridad, la experiencia de habitar, sentir y comprender un mundo que no es el mío. Sin embargo, algo de nosotros complementa ese movimiento, cada lector reproduce algo diferente en ese ejercicio de encontrarse con / ser el *Otro*. Por eso el carácter subjetivo de la experiencia de la lectura literaria, que pone en juego lo propio con lo del *Otro*, movilizand o emociones, recuerdos, deseos e ideas:

Retomo esta última frase de Grossman: “En cierto modo, sentía que volvía a casa”. Eso me parece la lectura: entrar a un territorio desconocido, extraño todavía, que nos promete, sin embargo, cierta recompensa, una experiencia en algún punto reparadora, algo así como un volver a casa, a nosotros mismos... porque, menciona Grossman: ‘la lectura fue, al mismo tiempo, el contacto con el dolor y la única vía posible de curación, el único lugar en el mundo donde pueden coexistir las cosas y su pérdida’. Lectura como encuentro entre subjetividades, como develar un secreto que otro ha escondido para nosotros.” (Andruetto, 2014, p.89)

Ahora ¿Puede la experiencia de la lectura literaria constituir, a la vez de lectores atentos, sujetos con mayor dominio sobre la lengua? No dice Ana Teberosky en *Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura*, “*La escritura, que fija el lenguaje en su representación gráfica, no es sólo un medio para acceder a la información nueva, sino que crea la posibilidad de tomar conciencia sobre las propiedades implícitas de lenguajes*” (2012, p.240). Tanto la

escritura propia en ejercicios reflexivos y críticos sobre la lectura hecha, como en la mirada atenta vuelta a la forma en que se ha ejecutado la escritura de los textos, en un análisis tanto gramatical como de formas de uso y tratamiento de la lengua.

Más aún, hacia la construcción de sujetos con más apropiación sobre la cultura que envuelve y vivifica esta lengua, es decir, hablantes que hayan aprendido las normas socioculturales y pragmática de esta. Para apoyar esta vía de posibilidad desde el ejercicio de la lectura literaria, es necesario remitirse a otros maestros que en su quehacer han encontrado respuestas y caminos para esta apuesta que liga la literatura con la formación cultural y de la lengua:

La literatura es un lugar privilegiado de la lengua de acogida, ya que ofrece una situación comunicativa concreta que puede englobar todo tipo de discursos y donde las reglas del juego son relevantes en sí mismas. Por otra parte, la literatura ofrece las formas de ficción y los referentes culturales que cohesionan una comunidad. Finalmente, la dimensión afectiva de los vínculos con los textos literarios favorece la construcción compartida de significados al mismo tiempo que contribuye a la construcción de la propia identidad. (Colomer, 2013, p. 24)

Leer literatura involucra diferentes procesos importantes para desarrollar las habilidades comunicativas de los hablantes en todos los niveles de la lengua, pero, sobre todo, constituye un crisol donde las cosmovisiones se asientan y consolidan. Quien bebe de este crisol puede poco a poco construir una mirada sobre la comunidad, develando las concepciones de mundo a través de las palabras, sus usos y los relatos que a través de estas se forman:

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido una prioridad en todas las épocas puesto que estos procesos constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales que inciden en la apropiación de los conocimientos, permitiendo al sujeto en interacción significar, interpretar y comprender el mundo. [...] saber leer y saber escribir ha constituido en el pasado y constituye también en la actualidad el vehículo por excelencia a través del cual las personas acceden al conocimiento cultural en nuestras sociedades. (Lomas, 2003, p.57)

Es posible reconocer entonces la importancia y riqueza de la literatura en varios niveles en la formación de estudiantes de la lengua (lingüístico, estético, sociocultural) La pregunta, como maestro es ¿Cómo habilitamos a los estudiantes para que puedan hacerse este tipo de

lectores susceptibles a la experiencia literaria? Porque, como se mencionó en párrafos anteriores, la lectura literaria puede tener esta capacidad transformadora, pero esto sólo pasa si la lectura se hace desde cierta disposición. Para algunos autores se trata de la posición de vulnerabilidad donde la afectación puede pasar al lector, o una postura estética.

Retomando autores como Goodman y Rosenblatt, las autoras Aristizábal y Quintana reconstruyen el concepto de lectura significativa, como aquella que es capaz de “evocar vivencias y emociones en el lector” (2018, p.36), a la vez que provoca la confrontación de las propias visiones del mundo con aquellas “elaboraciones culturales de la experiencia humana” (Ibid.) que se leen en las obras literarias. También, estas autoras se remiten a Petit (2014) para definir la lectura como un lugar en el que se evocan recuerdos, vivencias y emociones (Ibid., p.39). Entonces, la lectura literaria se vuelve experiencia en la medida que alude al sujeto mismo y lo afecta, constituye un vínculo, una relación, emocional, subjetiva y particular, y para que esto pase es esencial que el lector se construya como un lector estético entendiendo este concepto desde la definición que nos da Rosenblatt, traída por las autoras ya mencionadas:

El lector estético saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren. Esta evocación y no el texto, es el objeto de la respuesta del lector y de su interpretación, tanto durante como después de la lectura propiamente dicha.” (Rosenblatt, 1996, p.18, como se citó en Aristizábal y Quintana, 2018)

Este es el tipo de lector que se ha pretendido formar y habilitar en la configuración didáctica que se propuso, para lo cual se decidieron actividades que pudieran *encender* en los estudiantes la sensibilidad que podía hacerlos más propensos a vivir la experiencia de la lectura literaria en estos términos, como activación de recuerdos, de sentimientos posibles en situaciones hipotéticas de alteridad, de preguntas sobre las emociones que afloran en ellos a lo largo de la narración, entre otras mediaciones que tienden por la sensibilización. Es por esta razón que, en este trabajo la lectura literaria no se queda en la instrumentalización de la lectura como ejercicio exclusivamente para el aprendizaje de la lengua, puesto que se tiende a la concepción de la lectura literaria desde la estética de la recepción. Leer no como un mero proceso de abstracción del conocimiento contenido en el discurso, sino como una experiencia que moviliza entre el lector y la lectura sentimientos, ideas, recuerdos, etc.; experiencia donde el lector es un sujeto activo que completa el texto y genera una única y subjetiva lectura, y que

finalmente acerca al lector – estudiante a la lengua meta a través de una vinculación sociocultural con la comunidad que la usa desde la relación cognitivo- afectiva:

La estética de la recepción considera al texto como un objeto abierto y plurisignificativo y al lector como el constructor de sus sentidos e indeterminaciones. [...] La experiencia estética del objeto literario, entendida a partir del concepto estético de la recepción, es decir, de las formas de apropiación por parte de los lectores, es una configuración leída y vivida de un contacto emocional entre sujeto y objeto.” (Suárez, 2014, p. 215-218)

Esta perspectiva también encuentra resonancia con el enfoque fenomenológico que se eligió para esta investigación, pues es el análisis y la reflexión sobre estas experiencias profundas ligadas a lo emocional, lo que puede hablar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para concluir y recoger los puntos conceptuales que se decidió abordar en miras a formar lectores estéticos a la vez de estudiantes de la lengua con una competencia comunicativa integral, se traer la siguiente idea:

Todo ello reviste, como decíamos, gran importancia desde el punto de vista de la enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas, puesto que no basta con que el alumno conozca los mecanismos estrictamente lingüísticos: es necesario que se familiarice con todo el universo cultural que circunda a la lengua. Su competencia será deficiente mientras no comprenda – en toda su dimensión- lo que las unidades culturales desconocidas en su propio ámbito significan en el marco amplio de la lengua que aprende. (Carcedo, 2000, como se citó en Sánchez, s.f, p.8)

5 Metodología

¿Cómo se ha llevado a cabo esta investigación?

Anotación inicial, a modo introductorio

Es pertinente comenzar diciendo que la metodología de este trabajo no fue construida a priori. Aunque había algunas intuiciones de qué perspectivas y herramientas serían necesarias para recorrer el camino de investigación, muchos componentes fueron sumándose en el camino. La caracterización cambiante del público flotante del contexto y los hallazgos que se fueron dando a lo largo de la aplicación de la propuesta didáctica, indicaron la necesidad de integrar o modificar instrumentos de diferentes disciplinas para lograr entretejer las complejidades de la situación y los objetivos.

Esta investigación nace desde una auténtica sensación de carencia y posibilidad, desde mi práctica como maestra de ELE. En este sentido, para hacer emerger el problema abordado en esta investigación ha sido vital la reflexión y formulación de las prácticas propias, como un espacio donde se produce un determinado saber, que puede ser atajado y esculpido en objeto de estudio por el maestro como sujeto de saber. Es en la práctica donde han surgido las necesidades, las intuiciones, las decisiones de abordar determinados libros, las preguntas mismas hechas a los libros para mediar con los estudiantes una lectura que nos lleva a determinado saber; y claro, en la práctica misma ha surgido el deseo por concretar esta posible vía de abordaje de la literatura y compartirlo con los otros para contribuir a las nuevas miradas de la enseñanza.

¿Cómo se ha hecho?

Teniendo en cuenta el objetivo que enmarca esta investigación, se hace necesario realizarla de una forma interdisciplinar que responda a los diferentes componentes del planteamiento. Por esta razón, y el carácter humano del objeto de estudio, se ha decidido como base metodológica un **enfoque cualitativo interpretativo**, que proporciona una concepción del quehacer investigativo como una interacción entre sujeto y objeto de estudio, sin dejar de lado la subjetividad que atraviesa a ambos. Al ser estudiantes el objeto de estudio aquí, se

requiere una visión humanista: “La investigación cualitativa busca la *comprensión e interpretación* de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de *ubicar y orientar* la acción humana y su realidad subjetiva.” (Martínez, 2011, p.17).

Como método específico para abordar y acobijar de forma global la investigación se ha elegido **el fenomenológico hermenéutico**. La razón de esta elección se debe a que, aunque la investigación deberá abordarse con herramientas de diferentes disciplinas, a lo largo de las intervenciones las acciones propuestas tomaron especial fuerza en el nivel de la experiencia misma habilitada por el encuentro en los talleres entre las subjetividades de los participantes, **la experiencia de la lectura literaria**, y la triada cultura – lengua y sociedad dada por esta misma experiencia.

Este enfoque ha sido abordado por varios investigadores en el terreno de la investigación cualitativa en educación, puesto que brinda grandes posibilidades de perspectiva y acción, recuperando el sentido humano y experiencial de la práctica pedagógica:

La fenomenología por su naturaleza se enfoca en las vivencias y destaca el sentido que envuelve lo cotidiano, el significado del ser humano, es decir, la experiencia que somos.

[...]

Este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. Este método compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación. (FUSTER, 2019, p. 207)

Aquellas subjetividades, procesos emocionales y éticos, reflexiones y transformaciones que pueden emerger en la experiencia de la lectura literaria tienen desde este enfoque una importancia esencial, un espacio para ser tratados y analizados con rigor y criterio, sin disminuir su complejidad objetivándolos. Llevar a cabo la investigación desde este enfoque permite entonces mantener la mirada en la experiencia de la lectura literaria misma, como crisol en el que otras cosas se funden, pero aquello que se crea no pierde la forma de la subjetividad en la que acaece la experiencia.

Castillo López (2021) define el abordaje fenomenológico hermenéutico como “un camino para volver a la experiencia educativa” (p.3), una vía para atender de forma más cercana *eso* que pasa en las relaciones pedagógicas y sus actores, recordándonos que constituyen procesos rodeados de símbolos, significados y experiencias, que fácilmente se pueden escapar a una mirada que no escudriña en las subjetividades, que no pone en duda las cotidianidades, que no busca interpretar.

La clase de EL2 o ELE es, casi que naturalmente, un potencial espacio donde todo lo anterior se dinamiza. La cultura, la experiencia del otro, la curiosidad, y por supuesto todo aquello que supone reflexionar sobre la lengua, generan un contexto rico donde mucho pasa ante la mirada atenta del investigador, y que nos da mucho sobre lo cual es posible reflexionar y hacer, buscando optimizarla:

Esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno [...] Conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas es fundamental porque permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla. (FUSTER, 2019, p. 202)

Todo lo anterior se acentúa aún más, una clase de EL2 o ELE como la que se propone en este trabajo, desde el taller literario. Lo sensible, lo estético y lo emocional tienen un papel fundamental aquí, especialmente cuando se propende por una experiencia de la lectura ligada a lo sociocultural, donde además se busca lograr un reconocimiento de realidades ajenas, una identificación y/o relación de empatía con los personajes y las situaciones que atraviesan, y un diálogo intercultural entre eso y la experiencia propia.

Ahora, en el ámbito de la enseñanza de la lengua, la hermenéutica también aporta desde sus bases interpretativas, siendo el lenguaje la base del pensamiento:

Por otra parte, el término “hermenéutica” proviene del verbo griego *hermeneuein* que viene a ser “interpretar”. El padre de la hermenéutica filosófica es Gadamer, quien pretendía integrar el avance de la ciencia y del pensamiento por medio del lenguaje. Como Heidegger afirmó que “el lenguaje es la casa del ser”, la hermenéutica está en la búsqueda de comprender al otro, no solo a través de la conversación, sino en lo que encuentra detrás de lo no dicho, en alusión a lo señalado por Aguilar (2004). (FUSTER, 2019, p. 205)

Este enfoque ayuda a no perder de vista la complejidad del lenguaje, trascendiendo toda concepción estructuralista para reconocer en el uso de la lengua procesos más hondos y amplios, dicentes de su carácter humano, social y cultural.

Método: Análisis reflexivo.

Si bien los distintos autores que han trabajado en este enfoque metodológico coinciden en unos aspectos y pasos fundamentales para llevarlo a cabo, es posible centrarse en un camino según la particularidad y campo de la investigación. En este caso se ha optado por el denominado por el fenomenólogo Lester Embree (2003) *Análisis reflexivo*, y definido y usado en el campo de la investigación en educación por Aguirre y Jaramillo (2012). Los autores refieren que este tipo de análisis busca ir a las cosas mismas:

En vez de pensar en los objetos como se dan en actitud natural, el fenomenólogo, en actitud trascendental (reflexiva), reflexionará sobre los procesos que ocurren en la conciencia al intencionar sus objetos: sean estos físicos, internos, imaginados, etc. (Aguirre y Jaramillo, 2012, p.66)

Aquí lo esencial es el cambio de actitud que debe adquirir el investigador fenomenólogo en primer lugar: de la actitud natural a la actitud trascendental. Una disposición diferente al mundo y a las cosas que lo habilita para agudizar la mirada y cuestionar todo aquello que podría pasar desapercibido si se naturaliza.

Así, las fases que según esta ruta se seguirán en este método son: observar, informar, reflexionar, querer/valorar/crear, experimentar, analizar y examinar. Para ello, los autores mencionan el uso de herramientas como el diario de campo, la tematización, las entrevistas a profundidad y los talleres educativos, que serán los usados en esta investigación porque, como se desarrollará más adelante, se adecuan a los objetivos, contexto y posibilidad de acción.

Decidido el enfoque y el método que acobija esta investigación, pasamos pues a definir las otras partes de la misma y narrar el paso a paso.

Las diferentes facetas de la investigación usarán herramientas y saberes de tres disciplinas en tres líneas, como se ha mencionado, manteniendo siempre la primera como núcleo: 1) la experiencia de la lectura literaria como eje principal y objetivo de la acción pedagógica; 2) el análisis de la lengua en uso, tanto de la comunidad de habla objetivo como de los estudiantes, y del discurso escrito disponible en el corpus, apoyado en elementos de la

sociolingüística y la pragmática, para determinar ¿Qué se enseña y para qué?; 3) La enseñanza de la lengua (EL2 y ELE) mediada desde una mirada lingüístico – funcional y la búsqueda por el desarrollo de una competencia comunicativa integral, y la implementación de configuraciones didácticas con la apuesta por una perspectiva de aprendizaje donde prima el carácter sociocultural de la lengua. Estas líneas no se trabajan de forma separada, sino que se trenzan de forma constante para tratar de responder a una situación educativa con múltiples componentes, que debe abordarse de forma interdisciplinar.

En los siguientes apartados se busca definir más específicamente cómo se ha entendido y abordado cada una de estas líneas metodológicamente.

1. La experiencia de la lectura literaria

“... Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de ‘hacer’ una experiencia eso significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; ‘hacer’ significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo”.

(Heidegger, 1987)

a. ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cómo?

La literatura nos habla sobre la vida misma, la cultura está impregnada en las voces de los textos, cuando los leemos ellos nos hablan sobre unas formas de concebir el mundo y una relación específica con la lengua, con el nombrar. Las experiencias individuales (de personajes individuales) también nos hablan de experiencias colectivas, a través de la identificación con problemas humanos universales, se teje un puente entre culturas que aproxima aquello que parecía extraño – extranjero.

La experiencia de la lectura literaria “se vuelve para los tempranos lectores una fuente de transformación y crecimiento permanente, un espacio de confrontación, diálogo y reflexión entre él, la voz del otro en el libro, voz que no es discurso sino escenas, situaciones, conflictos,

vida pura destilada a través de la palabra escrita.” (Robledo, p.48) En todas las edades y sin límites según la clasificación de la obra, la literatura tiene la potencia para establecer relaciones entre el sujeto y el mundo. Relaciones que desde lo sensible y desde la actividad cognitiva de reconocimiento y comprensión, abren la posibilidad para que el sujeto se acerque de nueva o diferentes formas a la humanidad, la vida y los múltiples universos posibles en ella.

En este sentido, posibilitar la experiencia de la lectura literaria en estudiantes de una segunda lengua puede proporcionar caminos para acercarse a lo más fundamental para su comprensión: eso sociocultural que la pone en funcionamiento. Concepciones de mundo, formas de vivir, hacer y pensar, construcciones simbólicas y muchos otros aspectos de la cultura, vienen con las letras de eso que leemos. Al ser experiencia, no se presenta sólo como un saber enciclopédico, sino que pasa por el ser emocional y genera transformaciones en el sujeto: “La literatura proporciona un vivir a través y no simplemente un conocer sobre” (Rosenblatt, 2002, p.65).

La lectura colectiva del corpus seleccionado, así como las preguntas activadoras, reflexivas y de interpretación, buscarán sobre todo posibilitar esta experiencia.

b. Criterios de selección del corpus

Por esta razón, una de las bases de esta investigación fue el rastreo y selección de ese corpus, que trata de cumplir con varios y muy específicos objetivos. El primer paso para esto fue la definición de unos criterios de selección del corpus. Para esto se pensaron en las diferentes esferas disciplinares a las que se acoge este trabajo y se creó un criterio para cada una de ellas, definiendo los siguientes:

Criterios de selección: 1) Escritor/a latinoamericano/a o hispanohablante, 2) Literatura infantil en formato libro álbum, 3) Plataforma gramatical: uso simple, común y cotidiano de la palabra, en temas gramaticales de nivel A1 a B2, 4) Temática socio – cotidiana, no un texto de tipo fantástico, sino referenciales a la realidad más cercana de nuestra cultura, 5) Relación texto – imagen con un mínimo nivel de abstracción y buen grado de elementos referenciales (que remitan de manera directa a los contextos latinoamericano), 6) Temas que permitan la discusión intercultural, política y sociocrítica.

Esos criterios de selección han sentado la base para el resto de la metodología, por lo que cada obra como elemento estético propone y posibilita. Desde aquí se construyó una mejor idea sobre cómo que serían tratadas y las categorías de preguntas que se les puede hacer: preguntas por la historia en sí misma, sus aristas sensibles, por el uso de la lengua, por lo común

o no de determinada forma lingüística, por el relato visual y el contexto que se puede desentrañar del mismo, preguntas por lo sociocultural en la imagen y la palabra, en el tema y la trama, preguntas por las realidades sociales y las posturas políticas frente a ellas.

Esta selección también ha marcado una concepción misma de las fuentes. Al tomar un formato tal como el libro – álbum o ilustrado y llevarlo a un lector – mayoritariamente – adulto, se rompe con el estigma de que la literatura infantil (categoría en la que se ha puesto tradicionalmente este tipo de formato) es literatura exclusivamente para niños, bajo el supuesto de que su contenido tanto proposicional como temático está reducido para un nivel primario de comprensión, señalándolo como simple de forma despectiva. A esta ruptura de expectativas que se hace subyace una idea adoptada sobre las fuentes: estas son susceptibles de un tratamiento que puede descascarar, en múltiples y graduales niveles, sentidos y miradas interpretativas. Los libros- álbum seleccionados son de alta complejidad como manifestaciones estéticas y culturales, pues en la sencillez con la que han decidido ser escritos, se yuxtaponen numerosos signos que, por medio de la pregunta, la observación y el análisis explayan ante el lector una larga y cargada visión de mundo y puesta en escena de situaciones sociales y culturales, desde una mirada sensible, reflexiva y desautomatizadora.

c. Rastreo de fuentes: acciones concretas del investigador.

Ir al archivo fue una tarea de rastreo virtual y presencial en las diferentes bibliotecas de la ciudad, unida a la indagación en blogs y con profesores y colegas para encontrar en otras experiencias posibles candidatos al corpus. Una vez recolectada una cantidad suficiente que dejaba espacio para el descarte, el siguiente paso fue acercarse a cada libro e, intuitivamente, dejar a un lado o traer al análisis las obras que cumplieran con la mayoría de los criterios. Posteriormente se hizo una **tabla en Excel** (ver Tabla 1) como instrumento para la categorización de los diferentes criterios, y entonces se hizo una lectura más juiciosa de cada una de las obras a la par que se llenaba la matriz y se empezaban a hacer algunas anotaciones de los elementos lingüísticos y visuales con más fuerza en los libros.

La temática fue sin duda un factor muy importante a la hora de decisión, pues Latinoamérica es un territorio que encarna luchas imposibles, ética y políticamente, de dejar al margen. Así pues, los libros con temáticas sociales de actualidad fueron privilegiados. Así mismo, fue privilegiado el uso claro y poco abstracto de la lengua, esencialmente funcional pero todavía con la función poética propia de la literatura, pero poco barroca. También se registró cuántas categorías gramaticales entraban en el texto, para que fuera fácil poder

enmarcarlo en un determinado nivel de aprendizaje de ELE o ELS, por ejemplo: un libro que sólo se expresa en presente, o que hace uso de diferentes pasados, o un libro que aborda el imperativo desde un uso cotidiano de esa gramática. Cualquier categoría gramatical servía, pero se buscaba contar con una diversidad de fácil acoplación en una progresiva categorización de niveles de conocimiento gramatical.

El último elemento que se tuvo en cuenta fue el privilegio de un discurso real, potente y cuasi- autónomo del relato visual, como característica particular del libro – álbum o libro ilustrado. Una imagen que nos habla sobre contextos inmediatos, situaciones cotidianas o extraordinarias pero factuales. Una imagen que expone unas formas de vida propias de las sociedades latinoamericanas, y que logra comunicar aquello que el discurso textual más simple no nombra.

Luego, de esta tabla se eligieron 5 obras en función de su potencialidad, su valor estético, la temática social en conexión con realidades inmediatas de nuestro contexto, y las diversas posibilidades de abordaje. Estas constituyeron el corpus y se digitalizaron.

Tabla 1

Obras literarias seleccionadas

Corpus literario									
N.	Título	Autor / ilustrador	Año y país de publicación	Contenido gramatical	Función del lenguaje	Nivel para aplicación	Escenarios	Contenido sociocultural	Comentarios
1	Camino a casa	Jairo Buitrago / Rafael Yockteng	2008 / FCN: México	Imperativo y presente	Diálogo, invitación, requerimiento cariñoso de favor o indicación	A2	Ciudad, barrio, casa	Desaparición forzada	Uso del lenguaje simple, poco vocabulario requerido, relato visual rico en simbología. Es breve.
2	Dos conejos blancos	Jairo Buitrago / Rafael Yockteng	2015/ Groundwood books: Canadá	Presente regular e irregular, léxico de animales y números, algunos reflexivos y pronombres de objeto directo e indirecto.	Narración y dialogo. Referencial.	A2	Ruralidad, paso del campo a la ciudad, el tren.	Migración, refugiados, condiciones de trabajo y educación del migrante.	Alta simbología política y crítico-social. La lectura puede tomar un poco más de tiempo. El análisis de las imágenes completa el relato.
3	Letras al carbón	Irene Vasco / Juan Palomino	2015 /Alianza editorial Colombiana	Pasado imperfecto, pasado indefinido, presente, pronombres de objeto directo y objeto indirecto.	Narración y diálogo, contraste entre la narración de lo usual y la irrupción de lo nuevo.	B1	Pueblo, la comunidad, la naturaleza.	Palenque (visibilización de las comunidades afrocolombianas), La alfabetización y la ruralidad.	Requiere más vocabulario. Brevedad media. La ilustración complementa los aspectos socioculturales no nombrados.
4	El monstruo	Daniel Martín / Ramón Trigo	2008/ Lóguez	Presente, pasado indefinido y pasado imperfecto y subjuntivo. Objeto directo y objeto indirecto, verbos reflexivos.	Narración, diálogo, requerimientos.	B1	La casa, ruralidad - ciudad.	La violencia intrafamiliar, familias disfuncionales.	El uso de la lengua es cotidiano, tiene vocabulario relacionado con la familia y las acciones cotidianas de la casa.
5	Tiempo de mi casa	Samuel Castaño	2016/ Tragaluz editores	Preterito indefinido en contraste con preterito imperfecto	Narración. contraste entre la narración de lo usual y la irrupción de lo nuevo.	A2	La casa, la rutina.	El duelo, la memoria.	El uso de la lengua es simple y cotidiano, refiere vocabulario de la casa. Es un libro altamente sensible.

d. Análisis e interpretación de las obras

Atendiendo al carácter de este tipo de literatura, se plantea la posibilidad de acceder a las obras con herramientas de la semiótica, específicamente **el análisis multimodal**, para tomar la imagen como creadora de un discurso que no se queda como mero acompañante del discurso textual, sino que cumple una función complementaria con este, en la creación de significado (Moya y Pinar, 2007, p.21). El reconocimiento de signos lingüísticos en diálogo con signos visuales da unas huellas que, puestas en ruta, pueden proporcionar al lector una comprensión más profunda de aquello que está pasando. En este tipo de formatos literarios, el texto no es autónomo, y la reconstrucción tanto del contexto como de la trama debe darse de la mano con el relato que las imágenes van proporcionando: “Texto e imagen colaboran estrechamente en la construcción de significado, y que cada modo semiótico se especializa en la transmisión de aspectos específicos” (Moya y Pinar, 2007, p.34)

En este sentido, hacer un análisis de este tipo por cada una de las obras seleccionadas fue vital para señalar tópicos y puntos focales que desencadenan en el tema sociocultural a trabajar con los estudiantes. A la vez esta herramienta permite el diseño de preguntas guía pertinentes para que, en la experiencia lectora, el estudiante mismo pueda tejer hipótesis interpretativas sobre las historias, dando la oportunidad para que la comprensión sea más profunda y significativa.

Para esto se señalaron con notas los signos más importantes que aparecían en el discurso textual y el discurso visual, se plantearon hipótesis y se rastrearon textos complementarios para fortalecer o encaminar estas intuiciones.

2. Análisis lingüístico⁴

La pragmática y la sociolingüística nos han mostrado como, en el aprendizaje de una segunda lengua, la gramática no es suficiente. Se hace necesario el reconocimiento de patrones de comunicación establecidos y constantemente actualizados por la comunidad de hablar (como las actitudes lingüísticas o las normas sociolingüísticas), así como la apertura a usos creativos de la lengua, que requieren recurrentemente de un conocimiento enciclopédico y experiencial sobre el contexto de habla. Es claro entonces que los estudiantes de ELE o EL2 necesitan algo más que un input gramatical estándar para desarrollar su competencia comunicativa. Aquí reside la importancia y pertinencia de abordar un enfoque lingüístico

⁴ Tanto para este punto como para el 1.d es importante anotar que no se plantea aquí hacer un análisis semiótico ni lingüístico- pragmático en sentido estricto, no se pretende otra cosa que tomar de estas disciplinas los instrumentos que nos brindan para acercarnos a los textos, observarlo, diluirlos, recomponerlos, inquirirlos, y finalmente disponerlos en la mesa del maestro como un material con unas posibles rutas de acceso y provecho.

funcional en esta investigación y en el desarrollo de la configuración didáctica, lo cual requiere de las siguientes acciones:

a. De las obras literarias del corpus

En este punto se comenzaron a hacer múltiples lecturas más rigurosas. Se acudieron entonces a las herramientas brindadas por la **sociolingüística y la pragmática**, se hicieron fichas de lectura y numerosas notas pegadas al libro virtual o físico. Aquí fue muy importante clasificar los usos del lenguaje que se hacían en los textos y preguntarse por la funcionalidad, vigencia y contexto de uso de esas formas lingüísticas, generando un conocimiento que busca trasvasar la teoría gramatical a la realidad donde la lengua adquiere vida y sentido. Definir este asunto a la luz de la pragmática y el registro etnográfico fue vital para la investigación, pues uno de los principales objetivos es posibilitar el aprendizaje de una lengua esencialmente comunicativa, que se materializa en los distintos espacios de la realidad.

Con los diferentes actos de habla que aparecen en las historias se decidió qué tema gramatical prevalecía o podía ser trabajado con cada una de las obras, y según el uso que se hacía de este en cada caso, se puso en contraste con los usos de la comunidad de habla (hablantes de nuestro contexto) para analizar – respetando la diversidad y creatividad de formas- si eran usos comunes y adecuados de la lengua en los contextos donde aparecen y así determinar qué es lo que se enseñará a los estudiantes a partir de estos casos ejemplificadores.

b. De la comunidad de habla

Para el contraste mencionado en el apartado anterior, así como para la creación de materiales que apoyen el desarrollo de la configuración didáctica, se consideró importante realizar recolección de datos y análisis del uso de la lengua en la comunidad de habla, tanto desde la experiencia misma de la investigadora como hablante nativa, como por medio de **instrumentos de la etnografía** como la observación directa e indirecta y el diario de campo. Según los diferentes temas a trabajar se pensó, observó y registró el uso específico de esas gramáticas en la comunidad, por ejemplo ¿Cuáles son los actos de habla más comunes que hacemos usando el tiempo imperativo? O ¿Cuáles son los verbos que más solemos acompañar con pronombres de objeto directo u objeto indirecto? Esto proporciona ejemplos reales y contextualizados que apoyan la comprensión y la posibilidad de uso de los estudiantes. También se hicieron preguntas específicas a diferentes hablantes nativos, sobre los temas socioculturales a abordar. Sus respuestas fueron grabadas y, con su permiso respectivo, sirven

de material para los ejercicios de escucha en los talleres y el continuo análisis lingüístico del habla para el enriquecimiento de la propuesta.

c. De la producción de los estudiantes, antes, durante y después.

De una manera similar se analizó, durante el periodo de contextualización, las principales carencias lingüísticas que suelen verse en los estudiantes del contexto a intervenir. Se registraron en el diario de campo de contextualización las explicaciones de gramática que los profesores hacían a los estudiantes, su comprensión de éstas y las producciones – casi siempre orales- logradas durante las clases. Con este material, se pensó una secuencia de temas pertinentes para profundizar en el uso de éstas gramáticas, cortando la brecha entre la comprensión estructural y la comprensión pragmática y sociolingüística, cómo énfasis para la explicación y práctica en los talleres de la configuración didáctica propuesta.

Por último, luego de la realización de cada taller, se registraron las nuevas producciones de los estudiantes, para ser sujetas a un análisis de retroalimentación para el investigador, teniendo una parcial visión de los posibles efectos en la apropiación del conocimiento de la lengua en sentido integral para la competencia comunicativa.

Para esta acción, en el proceso de contextualización así como durante la ejecución de los talleres (pues se continuaba acompañando el resto de la clase antes o después de la intervención) la observación participante fue fundamental, entendida tanto desde la etnografía para “ha sido detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001, p.22), como desde el método fenomenológico hermenéutico, como una acción aguda y escudriñadora, generadora de dudas.

3. Enseñanza de la lengua EL2 y ELE a partir de la experiencia de la lectura literaria

En la enseñanza convergen los esfuerzos de esta investigación. Sin embargo, la experiencia literaria constituye aquí no sólo un material posible más a merced de la enseñanza de la lengua, sino como dispositivo que en función de, donde se pretende que su potencia estética no quede borroneada por otros contenidos, sino donde la lectura, y todo lo que durante ella puede suceder, es el centro de cada taller.

Como ya se ha mencionado anteriormente, este trabajo apuesta por la relación intrínseca entre lengua – cultura – literatura, siendo esta última un crisol donde se contienen las otras dos, por lo cual el material literario puede constituir en sí mismo un input lingüístico comunicativo que actualiza continuamente el conocimiento de la lengua, así como el de la cultura donde ésta,

en uso, emerge. Se supera la barrera anteriormente establecida en el campo entre lenguaje literario y lenguaje cotidiano. No podríamos decir que son iguales, pero en determinadas obras la brecha entre los dos se reduce de forma representativa (de aquí nuevamente la importancia de la selección del corpus).

La experiencia literaria puede estar en función del acercamiento a la lengua por medio del reconocimiento del funcionamiento de esta dentro de un universo concreto (el contexto de la historia, cargado de cultura), que, aunque sea literario, coincide en las obras seleccionadas con las posibles realidades de nuestra comunidad de habla. El estudiante puede entonces aprender dónde, cómo y para qué se activan determinados actos de habla o elementos gramaticales, y qué léxico suele acompañarlos. Pero, además, y no siendo menos importante, se acerca al contexto cultural, político y social de Latinoamérica.

La potencia de la propuesta se centra en la selección y configuración de corpus, con objetivos específicos y poniendo en contraste la lengua en uso de nuestra comunidad de habla, con la lengua usada en las historias y la lengua que están adquiriendo los estudiantes, mediando los posibles desbalances y potenciando las aperturas a la diversidad y expresividad lingüística contenida en la literatura.

a. Configuración didáctica: talleres.

Esta investigación adquiere su sentido en la oportunidad de llevar a la realidad las hipótesis teóricas de la propuesta. Los espacios de clase tanto del contexto a intervenir (la escuela de español en Medellín Valley Spanish School) como del trabajo independiente de la investigadora por fuera de este marco, han sido fuente de constantes replanteamientos, constataciones, cuestiones y contraste a lo largo de la investigación.

Para el caso concreto del contexto que concierne a la práctica profesional que acompaña este trabajo, se observó y caracterizó el público en unos primeros meses dedicados a la observación. Además de los apuntes sobre el componente lingüístico que se mencionaron anteriormente, estas observaciones también fueron necesarias para determinar la estrategia de intervención más adecuada.

Al identificar que el público era principalmente flotante (un estudiante normalmente permanece sólo algunas semanas, y en otros pocos casos algunos meses con intermitencias) y que, por la rotación de maestros y profesores, se hace difícil en la mayoría de los casos realizar varias sesiones contiguas, se decidió que la **estrategia de taller** brinda las mejores oportunidades en términos de tiempo, eficacia y alcance de objetivos específicos. Además, el

taller es una estrategia con muchas potencialidades en un tipo de investigación desde el enfoque fenomenológico- hermenéutico, como lo hemos mencionado antes y como se ve en los antecedentes de otros investigadores, pues dispone a los estudiantes a la experiencia, trayendo una metodología activa y participativa.

El autor Ander – Egg resalta el valor de esta estrategia por su capacidad de posibilitar una apropiación significativa de los contenidos aprovechándose del llamado “aprendizaje por descubrimiento” (1991, p.11). El estudiante trabaja, elabora y transforma, en una actitud activa: “la predisposición a “detenerse” frente a las cosas para tratar de desentrañarlas,” problematizando, interrogando, buscando respuestas, sin instalarse nunca en certezas absolutas.” (1991, p.14)

También, en el periodo de observación, se realizó una **entrevista estructurada** dirigida a los maestros de la escuela, buscando indagar sobre los intereses que aquí acaecen: su conocimiento e intención por desarrollar las competencias sociolingüística y pragmática, el uso de la literatura durante las clases, y los principales obstáculos que encontraban para la implementación de estrategias que incluyeran estos ítems. La recolección de datos a partir de esta acción permitió esclarecer juicios a priori y dirigir las acciones consiguientes a las necesidades específicas de la escuela.

Por esto, la selección de materiales literarios cortos fue fundamental, que se pudieran abordar en su totalidad en una sola sesión, y que no supusieran un trabajo inalcanzable en términos de comprensión lectora e integración de nuevo léxico para los estudiantes, que usualmente están entre los niveles básicos e intermedios del MCE.

Sentadas estas bases se configuraron una serie de talleres, abordando una de las obras literarias del corpus en cada uno de ellos, así como un tema sociocultural y un tema lingüístico de la gramática.

Componentes del diseño del taller

<i>Título</i>	
Público Objetivo	

<p>Objetivo formativo</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Objetivos específicos:</p>
<p>Material bibliográfico</p>	
<p>Espacio y contexto</p>	
<p>Requerimientos</p>	
<p><i>Tiempo de hacer</i></p>	
<p>Primer momento:</p>	<p>Presentación</p> <p>Sensibilización</p>
<p>Segundo momento:</p>	<p>Abordaje del vocabulario necesario para la lectura</p> <p>Conocimientos previos requeridos y a repasar:</p> <p>Verbos:</p> <p>Sustantivos:</p> <p>Adjetivos:</p> <p>Otros:</p> <p>Lectura guiada en voz alta</p>

Tercer momento (apropiación de los contenidos):	Reconocimiento de elementos lingüísticos Explicación gramatical
Tiempo de reflexionar	Ampliación sensible Ampliación informativa Ampliación sociocultural Producción atendiendo a la pragmática
Momento final	

Los componentes de este diseño fueron pensados para posibilitar una experiencia de la lectura literaria, desde el reconocimiento del carácter estético, sensible, humano y social de los libros, y la apertura de momentos que impliquen la reflexión y el aprendizaje sobre el contexto sociocultural y sociopolítico que atraviesa las historias. No todos los elementos se trabajaron en cada taller, pues algunas lecturas demandaban algo diferente.

La primera parte del diseño se compone de elementos descriptivos y logísticos que puedan ayudar al mediador a saber cómo sería posible llevar a cabo el taller. Posteriormente, en la sección “Tiempo de hacer” se encuentran tres momentos.

El primer momento, luego de la presentación introductoria inicial de cada taller, se constituye como un espacio inicial para la sensibilización antes de la lectura, con actividades que varían entre recordar y/o compartir la experiencia propia de acuerdo con el tema, o visualizar materiales que permitan crear una disposición emocional abierta para la lectura.

El segundo momento se concentra en la lectura como tal, reconociendo en primer lugar los conocimientos previos de la lengua que el estudiante debe saber para su completa comprensión, y el léxico que será abordado. Luego, el apartado de lectura guiada busca señalar aquellos elementos que, desde el análisis hecho en la investigación sobre los libros, se considera esencial abordar y puntualizar, así como posibles guías de preguntas, sugerencias, huellas que las historias nos van dando, signos visuales o aspectos de la imagen que son relevantes, etc. En

todos los talleres se pretende realizar la lectura de forma colectiva, para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de leer en voz alta una parte de la historia y el mediador acompañe como una guía que puede ayudar a ver más allá. Tanto durante como al final de la lectura hay apertura a comentarios o preguntas.

El tercer momento se centra en el aspecto lingüístico. Aquí se identifican los elementos gramaticales que se presentan en el discurso textual del libro, se realiza una explicación sobre ellos, y se analiza cómo se presenta el uso de esa determinada categoría gramatical en el habla de los personajes desde una mirada funcional, existiendo la posibilidad de descubrir usos que no son los más comunes en la teoría gramatical, pero sí en el uso de la lengua particular de las comunidades de habla representadas en la historia.

En el apartado “Tiempo de reflexionar”, el deseo es permitir una ampliación de la información que nos llevará a explorar diferentes aspectos que orbitan alrededor de la historia que trae el libro, en algunos casos es una ampliación informativa y sociocultural, en relación con el contexto que conecta esa ficción con realidades cercanas, en otros casos tiende más hacia una ampliación sensible, buscando mostrar y acercar a los estudiantes a las realidades existentes en nuestro contexto que encuentran identificación o representación en las historias narradas por los libros. Esta parte, en algunos casos, también trata de dar lugar a algún tipo de producción donde el estudiante pueda poner aquello aprendido durante el taller, teniendo en cuenta la pragmática y delicadeza que estos temas demandan.

Estos talleres se han implementado a lo largo de la investigación en intervenciones semanales (dos intervenciones con diferentes grupos cada semana). Según cada caso, los talleres se han ajustado, flexibilizado, hecho total o parcialmente, y se han tomado registros de los hallazgos y cuestiones que cada uno ha suscitado, así como de las producciones hechas por los estudiantes.

b) El diario de campo

Como ya se ha mencionado ligeramente en apartados anteriores, se ha decidido como uno de los instrumentos de recolección y gestión de datos el diario de campo, y se ha usado en cada una de las fases de la investigación, como una herramienta que permite, desde la palabra, reconstruir la experiencia de lo observado y lo vivido, pasarla por la reflexión más profunda e inspeccionarla en busca de eso que podría escaparse en el correr de lo cotidiano: “El diario de campo conjuga el encuentro con lo exterior a través de la escritura de una interioridad [...] La

escritura convierte el vivir en un objeto de inspección [...] Es como medusa: paraliza, retiene” (Vásquez, 2002, p.115)

Se toman de Vásquez (2002) algunas características que se consideran fundamentales para la elaboración de este diario desde una concepción que dialoga con el objetivo pretendido en el método fenomenológico – hermenéutico de esta investigación:

- Su organización entre in situ y a posteriori, que permite hacer esas anotaciones rápidas, registrar cosas vistas o escuchadas relevantes, como memorias vividas, capturas de momentos en plena inmersión donde la mirada agudizada encuentra algo trascendental. Y luego, volver a esas anotaciones y complementarlas con una visión ya remansada, con descripciones más densas y redondas, y un espacio para que el pensamiento analice, divague, plantee, pregunte...
- La búsqueda por estructuras de significación. Aunque en un principio el diario de campo se constituya de forma inconexa, con fragmentos y elementos que parecerían no relacionarse, volver a él cada vez permite ir tejiendo hilos y visibilizar interrelaciones entre esos registros que podrían no verse de otra manera. Aparecen entonces múltiples formas de comprender unos mismos fenómenos, y nuevos sentidos pueden emerger.
- Un lugar para evidenciar los errores. También se registra en el diario lo que no funciona, lo que debe ajustarse, y las hipótesis de por qué pasa eso y qué acciones se pueden tomar para seguir adelante haciendo de esos obstáculos posibilidades de transformación y mejora de la propuesta.

C) El final de la experiencia: la entrevista a profundidad.

Como paso final del total de las intervenciones, se plantea como instrumento de recolección final de la experiencia una entrevista a profundidad, mencionada por Fuster (2019) como una fase vital en el método fenomenológico hermenéutico, que busca permitir que el investigador se adentre más en la experiencia que el participante de la investigación ha tenido. Este tipo de entrevista abre el espacio para la intersubjetividad, pone al entrevistador no como un interrogador, sino como un facilitador, habilitando al participante a hablar sobre el tema con las más mínimas restricciones o condicionamientos posibles, aboga por un acercamiento al otro despojado del utilitarismo, reconociéndolo como humano en toda su compleja subjetividad, desde la empatía y la reflexividad (Jordi y Macías, 2014).

El diseño de esta entrevista se plantea entonces como algo flexible, con un guion semiestructurado, que vincula los diferentes elementos de la propuesta y que indaga sobre

emociones, pensamientos, sensaciones y reflexiones. Se divide en 5 grupos de preguntas: información demográfica, preguntas sobre la experiencia de la lectura literaria, preguntas sobre el aprendizaje sociocultural, sobre el lingüístico, y preguntas de retroalimentación.

No se realiza a todos los participantes de los talleres, puesto que en muchos casos no se volvió a tener contacto con ellos. Se seleccionaron los participantes que pudieron asistir a más de un taller o que contaban con el tiempo y la disposición para realizarla después de finalizado el taller. También se realizó a los estudiantes que participaron en la investigación por fuera del centro de práctica, desde el espacio de trabajo de la investigadora, quienes pudieron hacer toda la secuencia y por tanto brindan una perspectiva de experiencia diferente en muchos sentidos.

6 Resultados y análisis

Esta investigación tuvo diferentes obstáculos de tipo logístico para su desarrollo, tales como el poco tiempo para la ejecución de los talleres, y una desconexión con los estudiantes al final del año que impidió realizar muchas entrevistas finales para completar el proceso. Sin embargo, el proceso que se alcanzó a realizar fue suficiente, valioso, y permitió la emergencia de hallazgos importantes y sólidos que se describirán a continuación.

Es pertinente comenzar trayendo a consideración las reflexiones de Frigerio sobre los avatares de la transmisión, como base teórica para reflexionar sobre lo que aconteció en el desarrollo de la configuración didáctica:

La transmisión es aquello imposible de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie. Es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata. Son los avatares de los intentos los que nos ocupan, nos marcan, nos constituyen. (2004, p.22)

Como maestros actuamos con la fe de que nuestros esfuerzos continuos generarán en el *Otro* un efecto, con suerte una transformación. Estos efectos son fragmentados, impredecibles e incontrolables, pero, creer en la posibilidad de que se generen, otorga un sentido profundo a la acción educativa. No porque los efectos tengan estas características dejamos todo en las manos del devenir. La planeación y la forma cómo desarrollamos la clase pueden construir un camino de posibilidades en el que podemos habilitar determinado tipo de transformaciones, aunque pocas veces los maestros llegaremos a enterarnos de qué es lo que en facto *ha pasado* a nuestros estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sobre los efectos no - medibles y, muchas veces, no - observables de la educación, nos dice Frigerio:

La educación produce efectos, deja unas trazas, hace huella, nos marca, nos deja una marca en el orillo (borde, dobladillo). Pero estos efectos (no uso el concepto de resultados porque no lo entiendo y creo que es muy limitado), los efectos de los gestos políticos de educar tienen unas características muy particulares que los hacen inasibles en el momento en el que la relación pedagógica se pone en juego. Son diferidos, aparecerán más tarde. Son desplazados. Se pondrán en juego con otros sujetos. Y son deslocalizados. Los veremos en otros territorios. Cuando ustedes dicen ciudadanía, cuando piensan en sociedad, en futuro, en algo que excede esta actualidad que nos

reúne. Es algo que no podremos aprehende ni medir, mucho menos medir, en la actualidad. (2012, p. 5)

Con base en esta convicción, los esfuerzos en el desarrollo de estos talleres han tendido por habilitar a los estudiantes a acercarse a ese conocimiento lingüístico – sociocultural a través de la sensibilización desde la lectura literaria y la edificación de puentes entre ellos y la comunidad de la lengua meta. Durante los talleres emergieron la sorpresa, el interés, las emociones de identificación y empatía, así como algunos indicios de aprendizaje de los contenidos, pero más allá de decir o señalar resultados que digan “el estudiante aprendió” o “el estudiante no aprendió”, lo que realmente nos aporta en esta investigación es observar y reflexionar esos procesos de formación ulteriores, de creación de vínculo pedagógicos y emocionales tanto con el objeto de saber como con la maestra misma y la lengua. Nos dice también Frigerio “Todo análisis es, será, análisis de lo fragmentado. Quizá toda transmisión también tenga esa forma, tanto en lo que se ofrece, como en lo que se significa y permite a otro hacer lo puesto allí, algo que deviene propio” (2004, p.12). A partir de estos fragmentos que resaltaron durante la práctica y que se registraron, se construye y reconstruye la experiencia, algunas certezas, las reflexiones sobre lo posible, y el espíritu motivado para continuar con la acción educativa.

En total se llevaron a cabo 16 talleres, de los cuales 9 tuvieron lugar en Valley Spanish School de forma presencial y 7 de forma virtual con estudiantes del trabajo independiente de la maestra- investigadora en formación. En las intervenciones de ambos tipos hubo fluctuación de estudiantes, y sólo 3 estudiantes lograron recibir 2 o más talleres como secuencia (dos estudiantes del centro de práctica y un estudiante virtual). Uno de los primeros hallazgos en relación con estas cifras es la mejora en la calidad de los resultados obtenidos en los estudiantes que participaron en más talleres, debido a la claridad que se iba formando sobre las intenciones y expectativas de estos. Sin embargo, en otros casos donde sólo se logró realizar un taller, también se consiguieron algunos resultados positivos que mostraron eficiencia y pertinencia de la propuesta. Así mismo los resultados “no exitosos” se toman en consideración para reflexionar acerca de “lo que no pasa”.

Aunque al principio de la investigación se preveían reflexiones de tipo lingüístico, el hallazgo más importante fue la necesidad y la respuesta positiva hacia el contenido sociocultural y sensible de los talleres. Por esta razón, en mitad de la investigación se decidió dar un giro de enfoque, otorgando más tiempo de reflexión y fuerza en la habilitación de estos momentos para análisis y discusiones sociocríticas y para el componente de sensibilización de

los talleres. Pese a que se mantenía el interés por el aprendizaje de la lengua a nivel gramatical y léxico, era evidente que este pasaba a un segundo plano, desplazado por la emoción y la motivación generada por los tópicos y las historias mismas, que lograron movilizar experiencias pasadas y sentimientos de empatía en los estudiantes.

En una vista panorámica, los resultados que emergen como principalmente importantes para esta investigación fueron: 1) El vínculo pedagógico: la importancia y necesidad de crear y cuidar el vínculo pedagógico con los estudiante a pesar de su característica como público fluctuante, como parte indispensable para habilitar un aprendizaje significativo; 2) Lenguaje literario versus lenguaje cotidiano, como uno de los principales obstáculos para motivar y convencer tanto a profesores como a estudiantes de confiar en el uso de la lectura literaria en la clase de ELE o ELS; 3) Pragmática y sociolingüística en la clase de ELE y ELS: la identificación de la necesidad de integrar los componentes pragmático y sociocultural en la clase de ELE o ELS; 4) Prejuicios sobre la literatura infantil: los sentimientos de infantilización o las ideas reductivas de la calidad literaria frente a obras de literatura infantil en formato libro-álbum o libro ilustrado; 5) El interés o la motivación y el aprendizaje significativo: característica esencial para lograr el aprendizaje de la lengua; 6) Experiencia en la lectura literaria: los procesos de vinculación emocional e identificación en la experiencia de lectura literaria.

A continuación, se pasará a describir, ejemplificar y analizar estos hallazgos que pueden consolidarse en las 6 líneas de sentido mencionadas anteriormente:

1) El vínculo pedagógico

Pensar en el vínculo pedagógico es pensar en la relación dialógica que se construye entre estudiante y maestro que, aunque asumen unos roles determinados, no tienen que relacionarse en posiciones verticales, sino que pueden constituir un diálogo horizontal que permite el compartir experiencias, conocimientos y perspectivas en ambas direcciones. También, pensar en el vínculo pedagógico permite pensar en una relación entre estudiante y maestro que no es utilitarista, pues lo que se ofrece al otro rebasa los bordes de los contenidos formales: “Podemos decir: en las relaciones algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado.” (Frigerio, 2004, p. 16). Incluso, si no es muy atrevido, se podría decir que muchas veces este valor agregado es que el que habilita a la experiencia educativa como experiencia transformadora, porque pone en juego las subjetividades participantes y con ello abre el espacio

para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico sobre la vida misma, más allá de la mera adquisición de un conocimiento funcional.

Desde esta perspectiva se observaron las relaciones entre estudiantes y profesores en el aula de clase de Valley Spanish School. Se notó que, probablemente por ser un público adulto y flotante había cierta dificultad – o quizá una falta de intento por - en construir relaciones pedagógicas. Esto se mencionó también por uno de los maestros entrevistados, quien respondió en una pregunta sobre los obstáculos que consideraba eran mayores en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el centro de formación:

E1.2/R.5⁵

El segundo [obstáculo] es el profesor, y cuando digo el profesor es que muchos no están interesados en enseñarlo. Eso se vuelve una dinámica muy diferente. [...] Yo hago esto porque me apasiona, porque me gusta y eso se lo transmito a los estudiantes. Pero hay profesores que no reflexionan sus asuntos más allá. [...] Si hay una buena relación profesor estudiante, hay una facilidad para aprender. Y eso yo creo que lo hemos vivido. Cuando vos tenés una nueva empatía con el profesor, uno se esfuerza, dice uno “Por el profesor”, y de alguna manera aprendes mucho, y después te diste cuenta de que era por ti, no por el profesor. [...] Entonces me tocó aprender a ser más amable en una clase, y eso es una estrategia pedagógica.

Hay un reconocimiento de la importancia de la relación pedagógica, como parte fundamental para el aprendizaje formativo, para tender por una formación que vaya más allá de la adquisición de contenidos, pero también para conseguir un aprendizaje significativo. Asimismo, evidencia la situación mencionada como algo regular en este espacio de aprendizaje.

También se observó en la fase de contextualización que la ruptura en las relaciones pedagógica podía constituir también un obstáculo en la comunicación efectiva. Muchas veces

⁵ La numeración establecida para citar los instrumentos de recolección es: 1) la letra D para “Detenimiento”, que identifica las diferentes entradas del Diario de campo en orden cronológico; 2) la letra T para “Taller”, con un primer número que identifica el número del taller realizado de 1 a 5, y un segundo número que identifica el número de repetición del taller, ya que cada taller se realizó con distintos participantes en diferentes encuentros; 3) la letra E para “Entrevista”, siendo E1 las entrevistas realizadas a los profesores en la etapa de contextualización, y E2 las entrevistas a profundidad realizadas a los participantes a los talleres al final de la realización de la configuración didáctica. Ambas abreviaturas están seguidas de la numeración asignada en la sistematización para cada entrevistado.

esto podía darse por la brecha entre las lenguas compartidas por estudiante y maestro que dificultaban la comprensión mutua. Sin embargo, en otras clases donde existía la misma brecha, esta era resuelta por el o la profesora a través de otras estrategias pedagógicas, y sobre todo mostrando una preocupación por entender y ser entendido, y no pasar por alto las dudas o comentarios de los estudiantes. Esto último da cuenta de un vínculo construido de forma más horizontal, donde ambas voces (de profesor y estudiante) tienen peso y espacio en el aula de clase.

Si bien se reconoce la dificultad de construir vínculos pedagógicos en este tipo de contextos, ya que incluso muchas veces los estudiantes son más herméticos a relacionarse de esta forma por el marco materialista de este tipo de formación, en el desarrollo de los talleres durante la práctica se evidenció que era posible fomentar relaciones dialógicas que involucraran más la subjetividad y el pensamiento reflexivo de los estudiantes. Como se mencionó en la introducción de este capítulo, hubo mejores resultados (al menos de forma visible) con los estudiantes que tuvieron participación en más talleres, pero también se notó una apertura emocional- intelectual en los diálogos, discusiones y producciones de estudiantes que recibieron un solo taller, como se mostrará en el siguiente apartado sobre la experiencia de la lectura literaria (2).

Lo fundamental aquí es resaltar que, si bien las dinámicas propias de este tipo de espacio de formación suelen ser muy diferentes a las de espacios más convencionales de educación, no dejan de ser espacios educativos donde se ponen en juego presupuestos de la pedagogía y, más aún, la acción política que educar constituye en cualquier contexto: “Educar es un gesto que podría describirse con verbos que trabajarían simultáneamente: educar es resistir, educar es interrumpir, educar es inaugurar y es renovar” (Frigerio, 2012, p.4). Pensar e intentar el desarrollo de las relaciones pedagógicas implica el reconocimiento de este carácter político y social de la acción de educar, implica entender que la educación va más allá de un proceso transaccional donde entregamos unos ciertos contenidos que son adquiridos por los estudiantes en un acuerdo casi mercantil. Como lo deja ver Frigerio en las citas que se trajeron a este apartado, la transmisión en la educación desborda la entrega de conocimientos objetivos, porque otra cosa se da con lo que se ofrece, un valor agregado – del que se hablará más en el apartado número 4 de este capítulo- que involucra, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo subjetivo, los afectos y la transformación del ser.

2) Lenguaje literario versus lenguaje cotidiano

Durante las entrevistas realizadas a los profesores en la fase de contextualización se notó una idea recurrente en todos los profesores entrevistados, sobre la pregunta por el uso de la literatura en las clases. Para la mayoría esto era una posibilidad muy positiva, aunque restringían su uso a las clases para estudiantes más avanzados, bajo el prejuicio de que el tipo de lenguaje en las obras literarias es más creativo, complejo y menos cercano al uso cotidiano de la lengua, por lo que podía resultar en un gran reto cognitivo para los estudiantes con no mucho, a su modo de ver, beneficios a nivel del aprendizaje de contenidos funcionales. Así mismo, muchos de los profesores señalaban el uso de la lectura literaria para fines como aprendizaje de contenidos culturales e históricos, o simplemente para mejorar el vocabulario. No se notó el reconocimiento de la experiencia literaria a nivel del aprendizaje de los usos de la lengua, de los niveles pragmáticos y sociolingüísticos, ni de la experiencia misma como una acción formativa. Se valora, pero se reduce a la adquisición de un conocimiento enciclopédico, como se ve en la siguiente respuesta: “creo que les aporta también aprendizajes y reflexiones, ni siquiera como con un interés comunicativo, ellos no necesariamente tienen que contarle a alguien qué aprendieron en la clase, sino que también es como un interés formativo.” (E1.4/R.9)

Este prejuicio ya ha sido advertido por otros académicos, como uno de los más generalizados en la sociedad y entre los mismos profesores de ELE y ELS. Para Mendoza, es común pero errada la idea de la literatura como muestra de un “uso ajeno a la vitalidad de la comunicación cotidiana”. En sus palabras, esta idea resulta inadecuada por su “criterio inmanentista respecto a las cualidades del discurso literario” (2007, p.18).

Como se viene defendiendo, en la literatura podemos encontrar innumerables usos de la lengua, entre ellos, algunos muy cotidianos que asemejan con gran fidelidad los usos cotidianos. El continuar teniendo este prejuicio probablemente se deba a un conocimiento reducido sobre las posibilidades que se pueden encontrar en las obras literarias, o la falta de exploración bajo los lentes de una finalidad formativa en esta área.

Podemos ver en las siguientes respuestas esta idea repetida:

E1.1/R.8

Entonces pues como ya tiene cierto bagaje léxico, también tiene conocimientos gramaticales, podemos decir que sociolingüísticos y pragmáticos también entonces con ellos se puede hacer como un trabajo más avanzado, más analítico. Y también tuve otro que ya, con él se hacía como un análisis, porque ya también se hacía un análisis más profundo desde lo filosófico, histórico, contextual y también intradieгético de la obra, es decir se hacía diferentes tipos de análisis con él.

E1.2/R.9

...y es porque la literatura es muy expresiva, y ellos de alguna manera también tienen que conocer ese aspecto diferente a lo que normalmente se ve en la calle. Pues, una persona no va a utilizar diez adjetivos para describir algo, pero en la literatura sí, y es muy bueno para aprender vocabulario.

E1.3/R.8

Sí he usado la literatura en la clase, pero tengo que reconocer que especialmente en niveles más avanzados tal vez a partir del B1, porque obviamente la literatura está escrita en un lenguaje, digámoslo así en un lenguaje más formal o mucho más complejo, con muchos más recursos estéticos, metáforas, palabras que tal vez para muchos puedan ser complicadas.

E1.4/R.8

...entonces he tenido estudiantes que cuando adquieren las habilidades comunicativas suficientes se prestan para hablar sobre temas de interés, y he tenido la buena fortuna de que los estudiantes, muchos estudiantes, son muy inteligentes, les gusta mucha la lectura, son apasionados incluso por la filosofía entonces ellos mismos me permiten o me posibilitan diseñar material para que por ejemplo leamos juntos textos filosóficos en clase.

Aunque existen los prejuicios mencionados, todos coinciden también en una valoración positiva de la experiencia de la lectura literaria. Esto permitió pensar en la viabilidad de la propuesta, pues sería posible que, si los profesores cuentan con el material pertinente, superen el prejuicio y se sientan en disposición para llevar a cabo las experiencias. Igualmente, para los estudiantes que usualmente tienen los mismos prejuicios, acercarse a la lectura en una experiencia diferente, con un tipo de formato y lenguaje que resulten accesibles y cercanos a la realidad, puede resultar en la deconstrucción de esa pared entre el nivel de la lengua alcanzado y la lectura literaria. Durante el desarrollo de los talleres los estudiantes lograron realizar todas las lecturas de forma exitosa, ayudados por los demás contenidos del taller que la actualizan y por la guía y acompañamiento de la profesora, como se registró en el Detenimiento 7 y 10 del diario de campo sobre la experiencia de cada día respectivamente:

D7

La lectura tiene aquí un gran potencial en el desarrollo del léxico que, puesto en contexto y con ayuda de la relación texto- imagen, logra comprenderse rápida y eficazmente.

D10

La lectura se comprendió muy bien y posibilitó entender mejor y explicar la diferencia entre los tiempos abordados (pasado indefinido- pasado imperfecto), el contraste se percibía claramente.

Puede ser muy satisfactorio para los estudiantes leer libros de forma exitosa en la lengua meta, además de la experiencia como tal, pues les da sentimientos de seguridad sobre su proceso de aprendizaje al verse capaces de comprender un objeto de saber de este tipo, e indudablemente con un gran potencial para enseñanza de contenidos tanto de orden gramatical como pragmático y de tipo contextual sobre las sociedades a las que se alude en los libros y sus historias, como se puede notar en la respuesta de este estudiante en la entrevista a profundidad al final de la participación en la configuración didáctica...: “Mi favorito fue *Los conejos blancos* porque destacó el peligro que muchas familias ocurren en la jornada a la frontera. En realidad, es muy triste pero muestra una esperanza por la gente. Disfrute mucho esa lectura.” (E2.2/EL.2)

Como señala Mendoza: “El aprendiz -lector activa sus conocimientos y, a través de la lectura, realiza una síntesis personal de aprendizaje significativo” (2007, p.38). La literatura puede ostentar un rol múltiple en el aprendizaje de la lengua, apoyando el aprendizaje significativo en cuanto da al lector un input que -según la selección del material que se haya hecho- puede constituir una representación muy cercana a la oralidad de determinada comunidad, entregando además un contexto verosímil en la que esta actúa y que, por tanto, se puede leer de una forma similar (en cuanto a los aspectos lingüísticos y culturales) a como se leería un escenario de una experiencia inmersiva. La literatura, al recoger los diferentes elementos de una realidad que busca figurar, le permite al lector movilizar tanto su cognición como sus afectos, y hacer que la experiencia de la lectura literaria sea a la vez una posibilidad de acercamiento y aprendizaje sobre eso social, cultural y humano que rodea el uso de la lengua.

3) Pragmática y sociolingüística en la clase de ELE o ELS

Aunque durante la fase de contextualización se observó que muchos profesores no estaban relacionados con los componentes pragmáticos y sociolingüísticos (probablemente porque muchos de ellos no han tenido una formación académica en lingüística), sí había un reconocimiento de la necesidad de integrar a la enseñanza de ELE y ELS los saberes que estas dos áreas de la lengua aportan.

Es importante resaltar que esta brecha en el saber por parte de los maestros dificulta muchas veces el desarrollo de perspectivas y herramientas para llevar este tipo de contenidos a la clase. Por ejemplo, se notó que hay una tendencia de los profesores a reconocer la sociolingüística y la pragmática como “lo cultural” en términos de saberes de cultura general y no como aspectos lingüísticos específicamente, o también es común que se reduzca al conocimiento de expresiones. Todo lo anterior es válido y es importante para el desarrollo de la competencia comunicativa, pero si los profesores reconocen en estas habilidades algo mucho más amplio: el uso mismo de la lengua en contexto; se potenciarían los procesos de aprendizaje. Esto se puede evidenciar en las siguientes respuestas de los profesores en las entrevistas de contextualización:

E1.1/R.3

“...ya sea del conocimiento de la ciudad, de actos de habla que se llevan a cabo dentro de la ciudad, de expresiones de frases, o sea de todo lo que tenga que ver con unidades fraseológicas que es lo que generalmente complica más la parte de la significación, es decir todo el nivel connotativo”

E1.3/R.3

“Siento que sí, obviamente desde el aula de clase podemos propiciar el desarrollo de estas competencias, obviamente la inmersión cultural es importante, pero yo siento que la enseñanza de una lengua no puede ser simplemente la enseñanza de unas reglas gramaticales, de la conjugación correcta, sino que debe estar encaminada también a comprender la lengua en su uso real, en su uso cotidiano, y en la forma en como nos comunicamos en la vida real.”

Reafirmamos la importancia de integrar estos componentes de forma más completa y compleja trayendo la idea de que:

“Como tan a menudo ha insistido Hymes, la competencia comunicativa depende no sólo de saber cómo decir algo sino también de saber cómo decirlo de manera apropiada (1964a, 1965b, 1968, 1971, 1974, por ejemplo). De hecho, pareciera que saber cómo decir relativamente pocas cosas de manera apropiada es más importante que saber cómo decir muchas cosas sin tener un conocimiento cierto de su pertinencia.” (Dorian, 2000, p.6)

La adecuación del uso de la lengua es algo que se consigue desde esas experiencias que acercan al estudiante a un contexto específico de uso de la lengua y, como ya se mencionó en capítulos anteriores, si bien la inmersión es la maestra de este tipo de conocimiento por excelencia, desde la experiencia de la lectura literaria se puede propiciar un aprendizaje similar:

In reading literary texts student have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode... literature can none the less incorporate a great deal of cultural information. (Colli y Slater, 1987:4, como se citó en Mendoza, 2007, p.14)

Los estudiantes también han reconocido la importancia de estos aprendizajes y la necesidad de buscarlos en otras fuentes cuando la inmersión no es posible, como es el caso de los estudiantes de ELE que no tienen muchas oportunidades, o incluso a veces ninguna, de habitar los espacios de los países o comunidades hispanohablantes:

E2.1/AS.3

Personas nativas o personas que han pasado mucho tiempo con una comunidad pueden entenderla mejor. Pero cuando no tienes la oportunidad para tener la experiencia lo mejor que podemos hacer es buscar otra manera para conocer lo que está en el fondo.

E2.2/AS.3

1. ¿Crees que conocer más sobre la cultura y la historia de un pueblo puede ayudarte a comunicarte mejor con la gente? Si por supuesto, la cultura y la historia de un pueblo

son cosas para empezar las conversaciones con la gente. Es importante mostrarles a los ciudadanos que te importa su cultura y eso va a abrir las puertas de las personas.

Asimismo, este tipo de experiencias pueden constituir una herramienta muy buena para los profesores, que no les exige un conocimiento profundo sobre ambos componentes a nivel lingüístico académico, sino sólo el reconocimiento de aquello que suena “natural” y común en su propia lengua, y el compartir de su propia experiencia como hablantes y miembros de la comunidad de habla.

Durante el desarrollo de los talleres se logró evidenciar un aprendizaje del uso de ciertos tiempos gramaticales trabajados, como el subjuntivo presente en el uso de expresar deseos y sentimientos, con frases que son comúnmente usadas en el español. En la producción de uno de los estudiantes de ELE, se observó tanto el aprendizaje de la regla gramatical como la puesta en contexto y la adecuación de la comunicación en un nivel que además mostraba empatía y comprensión de la esfera emocional y social de los contenidos, que para el caso eran entorno al duelo y a la construcción de memoria colectiva con la experiencia de lectura literaria de *El tiempo de mi casa*, del escritor colombiano Samuel Castaño Mesa (las frases escritas por el estudiante tenían la intención de pensarse como frases que le diría en una conversación hipotética a una persona que estuviera pasando por un duelo):

T5.1

“Espero que te sientas mejor (pronto)

Estoy aquí si me necesitas.

¿Hay algo que pueda hacer por ti?

¿Quieres hablar sobre eso?”

Por último, analizando los avatares que se entretienen en la construcción de una competencia comunicativa integral, es significativo apuntar que toda experiencia -en el sentido de Larrosa y de otros autores que se han trabajado aquí- aportan a la construcción de esta. Los esfuerzos continuos tanto del maestro como del estudiante mismo por configurar esa experiencia lingüística logran poco a poco la constitución de ese objetivo último. Por eso, como profesores, una de las metas es habilitar constantemente a los estudiantes para tener experiencias lingüísticas de diferente tipo, como lo explica el autor de la siguiente cita, mostrando que ésta se constituye como un tejido entre los diferentes acercamientos que el individuo tiene a las situaciones comunicativas, incluso fuera de la lengua meta:

Conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela, la universidad o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimientos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan". (G. Zarate, 2002, p.34, como se citó en Mendoza, 2007, p.15)

4) Prejuicios sobre la literatura infantil

En el desarrollo de los talleres aparecieron algunos obstáculos que se preveían, pues devienen del prejuicio sobre la literatura infantil, aún más sobre la literatura infantil ilustrada, que hay en la sociedad. Para los estudiantes adultos que tienen el objetivo de aprender un español "útil" que les sirva para la vida práctica, puede resultar incómodo "gastar" el tiempo de una clase leyendo libros que no tienen muchas palabras y sí muchos "dibujos" relativos a la infancia. En uno de los primeros talleres realizados, un estudiante mencionó "me están tratando como a un niño" en relación con la lectura de Camino a casa, pues sintió que su nivel de español era tan bajo que sólo merecía tener la posibilidad de este tipo de lecturas. Esto se registró como un suceso importante en el diario de campo en el Detenimiento 1 (D1): "Estudiante Y se siente infantilizado. [...] La hipótesis es que tal vez depende de la confianza de las intenciones del profesor, puesto que en el grupo B (estudiantes fijos) no se han presentado estos sentimientos y comentarios sobre la infantilización."

También en el Detenimiento 6 del diario de campo se registró que: "El estudiante X se muestra más escéptico y no tan interesado en las actividades, pues expresa que a él sólo le importa aprender 'cosas importantes'" (T3.2)

La emergencia de este tipo de sentimientos en los estudiantes puede constituir un obstáculo para el desarrollo del taller, porque no se encuentran en la posición receptiva para la sensibilización y la experiencia. Es probable que el prejuicio individual se fundamente y relacione con el prejuicio social generalizado, sobre la literatura infantil como literatura exclusiva para niños, acompañado de la idea reduccionista sobre la infancia, como una etapa con poco o nada de capacidad para comprender y analizar profundamente objetos culturales de este tipo. Sin embargo, y aunque es algo que también se busca trabajar desde el reconocimiento

de las virtudes de esta categoría literaria, surge otra hipótesis más inmediata, anotada en el D1 citado en el primer párrafo de este apartado: la relación de la emergencia de estos sentimientos con el vínculo pedagógico temprano o no desarrollado. Conectando esto con el apartado número 1 de este capítulo, sobre el Vínculo pedagógico, y analizando en comparación la receptividad de estudiantes con menos participación en los talleres (como los dos que se citaron anteriormente) y aquellos que tuvieron más asistencia o que han llevado procesos más largos con la profesora (como el caso de los estudiantes de ELE), es posible pensar que el prejuicio sobre la infantilización de la literatura infantil se deba a que en una relación pedagógica temprana, no muy construida, hay poca confianza del estudiante en el quehacer y saber del maestro, por lo cual el estudiante cree no ser reconocido justamente a la vez que no reconoce al maestro como sujeto de saber y, entonces, no confía en las buenas intenciones y sensatas decisiones del maestro sobre su proceso de aprendizaje.

Las relaciones pedagógicas en la perspectiva que aquí se defiende, se fundan tanto en la relación horizontal como en el reconocimiento del saber y las habilidades del otro. Si el estudiante siente que el profesor no es dueño de su saber (tanto del saber pedagógico como de la propiedad sobre el objeto de saber), su interés y atención tienden a disminuir, y “llamar” la atención no es una salida que resuelva este problema pedagógico. En la constitución de la figura del maestro que cada uno de nosotros hace de sí mismo, la relación con el objeto de saber no puede dejar de ser esencial, pues es este amor que los maestros tienen por este el que finalmente es transmitido a los estudiantes y que deviene en el interés y la motivación genuina para aprenderlo. Las relaciones pedagógicas nuevamente emergen como un mundo de afectos que le dan sentido a los actos, como bien lo explica Frigerio (2004) cuando nos habla del *Amor de transferencia*, señalando que aquel amor que siente el profesor por su objeto de saber entra en un juego de equívocos durante la transferencia, donde el estudiante cree recibir ese amor de forma personal y lo refleja desarrollando afectos por su profesor, pero luego ese afecto es redirigido por el profesor mismo (si la relación se da exitosamente) hacia el objeto:

¿Se trata de un valor intelectual agregado? Preferimos designarlo como un valor deseante agregado, queriendo de este modo indicar que no es ajeno a un amor acerca de cuya verdad hay discusión desde siempre. Amor acerca de cuyo origen se debate. Amor de transferencia. [...] Insistamos. Precisemos. El amor del que se trata no es un amor interpersonal, es un verdadero / falso amor y tendrá por ley no ser nunca actuado ni correspondido, resulta de un desplazamiento que todo buen educador sostendrá, no

aprovechándose de la confusión (y renunciando a la seducción), haciendo que el afecto, la libidinización, pase, se desplace y alcance al objeto. (p. 16 -17).

Entonces, es posible que la manera para mediar la emergencia de los sentimientos de infantilización, al dar de leer Literatura infantil a estudiantes adultos, sea a partir de la formación dedicada del vínculo pedagógico y de la formación juiciosa del maestro como sujeto de saber, amante de su objeto de estudio. Ambas cosas pueden proporcionarle al estudiante la percepción de que el maestro, como encargado de su educación, es fiable, y las acciones que tome estarán direccionadas por el deseo genuino de que su estudiante tenga una experiencia de aprendizaje significativo, encontrando en el objeto de estudio el mismo amor que el maestro tiene hacia este.

5) El interés o la motivación y el aprendizaje significativo

En las entrevistas hechas a los profesores, otra idea recurrente que compartían la mayoría de los entrevistados fue la del interés o la motivación de los estudiantes como principal obstáculo o potencialidad para lograr el aprendizaje de la lengua, pues de estas actitudes dependería de que las experiencias de aprendizaje se configuraran en los sujetos como significativas. Este interés o motivación nace en los estudiantes a partir, nuevamente, de los afectos y emociones que se desarrollan en torno a la cultura hispanohablante o a su comunidad. Pocas veces se ve un interés meramente académico, siendo más reiterativo aquel que deviene de las necesidades sociales y de relacionamiento. Algunos de los comentarios de los profesores al respecto fueron:

E1.2/R.3

En la clase uno hace ejercicios de simulación y eso es útil, pero no hay nada como el contexto. Cuando ellos están allá, que la persona que no es su profesor no les entiende, eso les genera una emocionalidad. Yo siempre he dicho, un idioma, ni nada, no se aprende si no pasa por las emociones primero. Y acá ellos, esto acá es como un laboratorio, pero ellos viven realmente lo que tienen que vivir afuera, y es afuera donde generan esa emoción que muchas veces no pueden sentir acá.

E1.2/R.4

¿Quieren mejorar el idioma? consíganse una novia o un novio nativo, lo van a mejorar. Pero en el trasfondo es muy obvio porque evidentemente ese idioma pasa por tus emociones, por la necesidad de comunicarte.

E1.3/R.4

Y siento que el desarrollo de esa competencia pragmática y sociolingüística va a estar muy ligada también al interés que tengan estos estudiantes hacia la cultura hispanoamericana.

Esto apoya la idea y la intención de este trabajo por construir puentes y vínculos emocionales entre los estudiantes y la cultura, que sostengan el interés de ellos por comprender a mayor profundidad la lengua, así como el deseo de comunicarse a través de ella para lograr interactuar e integrarse con ese mundo que suscita los afectos. En el diario de campo se registraron algunas reflexiones relacionadas con esta idea, sobre afectos e intereses que surgieron durante el desarrollo de las lecturas literarias y el tratamiento de los temas socioculturales que estas traían a la clase:

D4

Hay un interés por parte del estudiante por lo histórico y social, que permite que el taller se desarrolle con mucho diálogo, contraste de contexto, preguntas y discusiones. Hay un reconocimiento de los problemas sociales que se señalan sutilmente en la lectura y que se amplían con las otras actividades.

D5

El estudiante se muestra bastante interesado en el tema y se contrasta la situación de Colombia con la de su lugar de origen.

D10

El taller despertó el interés por los temas sociales del país, los estudiantes se mostraron interesados, conmovidos y motivados por conocer sobre los procesos de memoria que se están gestando.

Especialmente con la lectura de literatura infantil en formato libro – álbum y tratando temas sociales como los elegidos (migración ilegal, desaparición forzada, duelo y construcción

de memoria colectiva, violencia intrafamiliar y carencia de oportunidades de educación y alfabetización), las posibilidades de sensibilización son muy altas. Las voces de esos personajes niños, con una visión sencilla pero profundamente sensible sobre lo que les acaece, logró generar en los estudiantes el reconocimiento de una realidad latinoamericana difícil, cargada de procesos de pérdida y falta, pero también de resiliencia, esperanza y amor por la vida. En este trayecto, la lengua brota como lo que naturalmente es: la puerta para comprender *lo que al Otro le pasa*, acompañarlo y ofrecer la propia voz en un gesto de empatía; la puerta para formar y actuar en comunidad, desde la identificación de la historia sobre la cual nos configuramos como sociedad, y de las posibilidades de crear nuevos y mejores caminos como miembros de ella. Nos comunicamos para entender, transformar y construir entre todos.

6) Experiencia en la lectura literaria

Finalmente, se pasará a reflexionar sobre los hallazgos relacionados con el eje central de esta investigación: la experiencia que se da en el marco de la lectura literaria y su mediación. Igual que se mencionó en el apartado anterior sobre la imposibilidad de observar los efectos del ejercicio educativo, para el análisis de esta línea de sentido es fundamental tener presente que aquello que podemos observar o registrar de la experiencia es sólo un fragmento de lo que ha pasado o no ha pasado en los sujetos que la viven. Sin embargo, desde el ejercicio investigativo algo nos queda, principalmente aquello que como maestros se nos presenta a modo de revelaciones, esos momentos en los que decimos: algo *pasó*. Frigerio lo recopila desde Larrosa y lo enuncia de la siguiente manera:

Una experiencia, y ustedes tienen a Jorge Larrosa que lo dice bellamente, pertinentemente, y poéticamente, una experiencia es algo que a uno le modifica la consciencia. Y si no, no hay experiencia. [...] Experiencia es lo que te voltea, lo que tumba, lo que te conmueve, dice Jorge. Ya no eres el mismo si pasaste por una experiencia. (2012, p.12)

Entonces la experiencia, incluso esta que se quiere posibilitar desde la lectura literaria, implica una transformación. Un movimiento al interior de las subjetividades participantes. Aunque sólo podamos obtener fragmentos de estos movimientos, son suficientes para continuar reflexionando y construyendo sobre el sentido de educar, más aún cuando se guarda la certeza

de que se ha trabajado por dirigir los esfuerzos de la enseñanza a posibilitar un espacio que desborde el simple tráfico de contenido curriculares:

Arbeit de transmisión viene entonces a enunciarse y aludirse en sintonía con nociones donde el sentido de trabajo se ofrece como equivalente al que queremos darle aquí (y nos referimos al trabajo del sueño, trabajo de duelo, trabajo de interpretación, trabajo del análisis), sentido que inmediatamente nos dice algo que implica ir más allá de todo contenido para atender a una experiencia. Es decir, a una emoción / conmoción de mundo interno, que no nos dejará idénticos a nosotros mismos. (Frigerio, 2004, p.19)

Se han mencionado anteriormente (en el apartado 4 sobre los prejuicios sobre la literatura infantil, sobre estudiantes que asistieron sólo a uno o dos talleres) casos no tan exitosos durante la práctica, donde la experiencia se veía entorpecida o reducida en sus posibilidades por una desconfianza por parte de los estudiantes que devenía en una aprehensión a involucrarse más profundamente con la lectura o las actividades propuestas alrededor de esta. Sin embargo, con otro de los estudiantes que asistió de forma más regular a la escuela y especialmente a los talleres realizados bajo el marco de esta investigación, se notó que progresivamente dejaba emerger más las emociones activadas por las actividades de sensibilización y la lectura, y se superaba esta idea de “estoy leyendo libros para niños”, llegando a apreciar el valor del contenido, tanto discursivo como visual, fuera de los prejuicios sobre este tipo de literatura. Este proceso, además de estar relacionado con el desarrollo del vínculo pedagógico, también se potenció gracias a la identificación del estudiante con un libro en espacial (*El monstruo*), lo cual generó conexiones emocionales que le permitieron habitar la experiencia de la lectura literaria de una forma más introspectiva y sensible. Los recuerdos de su propia vida movilizados a través de la historia le permitieron establecer una relación de empatía con situaciones comunes de la comunidad de habla – pero también de la humanidad de forma universal- como lo es la violencia intrafamiliar. En el diario de campo se registró el siguiente comentario al respecto:

D6

(Taller 4.1) En la parte de sensibilización, el estudiante Z menciona que la única cosa que le daba miedo era su papá. Aquí, por el alto grado de identificación hay algunas dudas sobre cómo abordar el cuento, pues de entrada sabemos que la movilización emocional será muy fuerte.

El taller se desarrolló de forma más intensa que otros. El estudiante, todavía tímidamente, dejaba traslucir el dolor que le producía el tema y sus memorias. Este proceso de identificación, aunque de una sensibilidad delicada, pudo redirigirse hacia la construcción de la interpretación sobre la situación manifestada en la historia. En ella, como es usual en este tipo de formato, no se menciona la violencia de forma directa, sino que se le alude a partir de símbolos textuales o visuales que, al ser interpretados, pueden converger en la conclusión sobre el tema que se está abordando. Este estudiante logró fácilmente conectar las huellas dadas por el libro y comprender rápidamente que se estaba señalando un caso de violencia intrafamiliar. Por el contrario, al realizar el mismo taller con otro estudiante (en este caso de ELE), con una experiencia de vida diferente, se notó mayor dificultad para llegar a la misma interpretación, como se registró aquí:

D8

(Taller 4.2) Z, con experiencias de maltrato familiar especialmente con su padre, pudo deducir desde las primeras escenas quién era el monstruo, mientras que M, un chico que creció en una familia acomodada y funcional, no pudo descubrirlo, y sólo en la escena final y las preguntas reflexivas lo supo.

Para analizar estas diferentes experiencias donde cosas distintas se movilizaron, referimos que:

La representación mental que el lector de literatura debe formar se atañe al estado de desarrollo de su imaginario personal y la confrontación de su propia visión de mundo y de él mismo, con la elaboración cultural de la experiencia humana que le ofrece cualquier obra literaria. (Colomer, 1991, p.28, como se citó en Aristizábal y Quintana, 2018, p. 37)

Definitivamente no es posible controlar o planificar cuando se darán o no estos procesos de identificación que permitan experiencias en el sentido profundo del término, pero en el trabajo constante y consciente por posibilitarlas, hay siempre algunos aciertos y logros. Esto no quiere decir que sin identificación no haya experiencia, o no pase nada, pero en estos casos la movilización puede resultar mucho más evidente. Otros casos de identificación que se dieron dentro de las experiencias en la lectura literaria se registraron así:

T5.1

Mi abuelo nos había dado nombres claves a mi hermano y yo y siempre los usábamos después. Solo tenía 9 años cuando él murió, y nunca me había sentido tan triste antes. “La muerte puso un espacio en mi vida, y fue muy difícil para mi mamá también. Recuerdo que no podía sentir normal en la escuela cuando volví de mis clases. El duelo es como un espacio, un tiempo donde las cosas no están normales. Aunque eres niño entiendes que la vida ha cambiado un poquito.

Todo el anterior del mismo estudiante en identificación con la lectura sobre el duelo *El tiempo de mi casa*. Además, el siguiente en las reflexiones sobre la lectura de Letras al carbón, de la autora Irene Vasco, sobre experiencias de alfabetización de grupos afrodescendientes en Colombia como el caso de comunidades habitantes de los palenques. La estudiante, miembro de la comunidad afrodescendiente de Estados Unidos, sintió una especial identificación con lo narrado en esta historia, y lo manifestó como:

E2.1/EL.7

Creo que afrodescendientes especialmente se pueden identificar con otros que han sufrido violencia institucional.

En otros casos, aunque no habías procesos de identificación por la coincidencia en la experiencia de vida propia y las situaciones aludidas en las historias, se lograron procesos de vinculación emocional desde actividades propuestas para la introspección y la reflexión sobre el *Otro*, de forma que los estudiantes pudieran preguntarse más a fondo sobre *aquello que al Otro le ha pasado* y sus implicaciones emocionales, habilitando la posibilidad de generar empatía, como podría leerse en los siguientes comentarios de los estudiantes durante los talleres:

T2.1

Les decía que todo era bueno porque era demasiado importante a mantener una buena actitud para preocuparlos.

Opinión de un estudiante en una actividad de producción propuesta sobre el taller con la lectura de *Dos conejos* y la situación de migración ilegal. La actividad buscaba que los estudiantes imaginaran cómo sería su propia historia de migración en condiciones similares a las que narraba el cuento, y que escribieran una carta contando su hipotética experiencia. En este fragmento podemos observar que el estudiante reconoce la complejidad de la situación tanto para el migrante como para sus familiares, a quienes no quisiera preocupar. También se observa el mismo sentido de reconocer el peso de los acontecimientos, en la misma actividad, pero en la producción de otro estudiante:

T2.2

Nos fuimos de nuestra casa sin decir adiós a nuestros vecinos. Le ayudé a mi hermano a empacar su mochila con pocas cosas. El la usó siempre, su mochila era como un peluche para él. Llegamos a un pueblo cerca de la frontera después de unos días y nos quedamos allí por una semana. Vamos a tratar de cruzar hacia el norte esta noche, espero que podamos hacerlo.

Los estudiantes logran ponerse en el papel del Otro como migrante, y hacen una producción que muestra una posición de comprensión y empatía frente a lo que el *Otro* vive. Además, como parte de los objetivos curriculares de la secuencia, se hace uso de la gramática trabajada en el taller (POI- POD) de forma exitosa y funcional. Igualmente, es interesante señalar que el estudiante citado en T2.1 fue el mismo que se citó en apartados anteriores, con sentimientos de ser infantilizado al hacerlo participante de una lectura de literatura infantil durante el desarrollo del primer taller, por lo cual se nota un cambio de posición o actitud frente a la propuesta y la vivencia de la experiencia, con la cual logró vincularse en mayor medida durante este segundo taller.

Por último, el comentario que escribió en una carta, al final de toda la experiencia, uno de los estudiantes de Valley Spanish School que pudo participar en todos los talleres, en el cual se puede leer tanto el reconocimiento cognitivo y afectivo sobre las situaciones contextuales abordadas, como una suerte de transformación interior cuando alude al *Ser mejores* al final de comentario:

T.5. 2

Durante la lectura de hoy hablábamos sobre el tema de "duelo" con Aleja. Aleja compartió una historia de una familia quien perdió su abuelo. Después la historia

cubrimos temas más pesados como las situaciones sociales al dentro de Colombia. Cada vez Aleja ayudaba nosotros con nuestros estudios, aprendimos mucho sobre la historia de Colombia y somos mejores para la experiencia.

Estos hallazgos fueron, indudablemente, valiosos y muy satisfactorios en el proceso de la práctica y la investigación, mostrando que la propuesta resulta viable y que una experiencia de este tipo puede posibilitar transformaciones en los sujetos al tiempo que enriquece sus conocimientos y vínculos afectivos con la cultura latinoamericana y la lengua como ese instrumento vivo que hace parte de las dinámicas sociales en la comunidad a la que hacemos parte, y el desarrollo individual como sujetos sensibles con historias y afectos. En conexión con esto, se registraron algunas conclusiones en las últimas partes del diario de campo en la semana final del desarrollo de la configuración didáctica:

D9

¿Por qué las clases deberían ser con frases que nadie nunca usa? La lengua está viva y actúa todo el tiempo. Con ella nombramos, hacemos y narramos en cada momento. La vida misma, la alusión a ella, debería ser el mejor recurso para producir durante las clases, conecta a los estudiantes con sus experiencias. Si ellos hablan de cosas que conocen muy bien, cosas que les interesa o los atraviesa, hay un mayor despliegue y los actos de habla que hacen adquieren más sentido contextual. El español los atraviesa desde la experiencia y los sentimientos, permitiendo que se acerquen a él desde una postura más humana, social y cultural, y no sólo como una gramática fría y estructurada.

D10

Reafirmo que la literatura nos acerca a la vida de una forma sensible que ningún otro tipo de experiencia hacer. Tener este elemento en las clases de español hace que todo tenga un sentido más profundo, que la lengua no sea sólo una herramienta funcional de comunicación, sino un vehículo de expresión de los más profundos sentimientos humanos, y una forma de vincularnos con el otro desde la identificación, la sensibilización y el detenimiento reflexivo.

El análisis de estos detenimientos permite concluir que la triada planteada al comienzo de esta investigación como Lengua – literatura – cultura es susceptible de ser abordada en procesos de aprendizaje de una segunda lengua, no sólo permitiendo el aprendizaje de la lengua

en uso, sino también llenando reavivando la construcción de lazos afectivos y de reconocimiento entre las culturas y los miembros de estas a partir de la experiencia que la lectura literaria y su mediación pueden promover en los sujetos lectores. El acercamiento a la lengua meta y sus componentes (gramatical, sociolingüístico y pragmático) no tiene por qué darse de forma meramente académica con sus contenidos objetivos, desarticulada de aquello humano que hace de la lengua algo vivo. A través de las manifestaciones culturales como la literatura, la relación tejida entre estudiante y lengua se motiva, resignifica, se profundiza y se vuelve más compleja.

7 Conclusiones

Retomando la pregunta central de esta investigación *¿De qué manera, desde la experiencia de la lectura literaria, se puede mediar el acercamiento de los estudiantes de ELS y ELE a las normas sociolingüísticas y el uso funcional de la lengua en nuestra sociedad?* Podemos concluir que la experiencia de la lectura literaria puede suscitar, desde procesos de identificación, reconocimiento y vinculación emocional, transformaciones en los sujetos que la viven, que, según como se encaminen, pueden propiciar el acercamiento de estos sujetos con las comunidades de habla de su lengua meta, tanto a nivel sociohistórico, como a nivel personal desde el desarrollo de la empatía y a nivel lingüístico con la comprensión de aspectos gramaticales, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua en uso. Visibilizar las dinámicas sociales de las comunidades de hablar puede ayudar a completar el sentido connotativo de las palabras y las formas de usos de diferentes elementos de orden léxico o sintáctico en contexto específicos, aprendiendo un poco más sobre las normas sociolingüísticas que pueden ayudarles a comunicarse de forma más efectiva y conectada con lo humano de la lengua (las emociones, afectos, sensibilidades, tradiciones y recuerdos que atraviesan las palabras y sus usos).

En cuanto al objetivo de diseñar una configuración didáctica que pudiera apoyar estos procesos, el resultado fue muy positivo y se alcanzaron logros mucho más allá de lo esperado, como lo fue la identificación y la vinculación emocional que llegaron a desarrollar algunos estudiantes a través de los talleres. Sin embargo, algunas preguntas que surgen alrededor de los talleres planeados son *¿Cómo facilitar más el acceso al nuevo vocabulario que traen las lecturas para los estudiantes? ¿De qué aplicaciones o estrategias didácticas se podría hacer uso para hacer este proceso más eficiente? Puesto que en algunos talleres esta parte sobre cubrir el léxico nuevo tomaba mucho tiempo, reduciéndolo para otras actividades. Finalmente resultaba siendo una actividad muy formativa y, como ya se ha mencionado, el apoyo en el tipo de formato, especialmente con las imágenes, ayudaba en gran medida a solventar estas dificultades, pero es posible que se pueda abordar de otras formas que lo hagan más rápido y que tal vez perdure por más tiempo en la memoria de los estudiantes.*

Un aspecto positivo es que el formato de la configuración didáctica, que ligaba cada taller a una lectura y temas específicos, que no necesariamente estaban relacionados con los anteriores, permitió que fuera exitosos llevar a cabo la propuesta con un público flotante, y aunque se notó que había resultados de experiencias observables más profundas con estudiantes que participaron en más talleres, también hubo buenos resultados con los que no. Esto es un buen indicio para pensar en vías para abordar la lectura literaria que puedan presentarla en

formatos cortos y accesibles en talleres que no tomarían mucho tiempo, de modo que ni el tipo de público ni la duración de las clases sean un obstáculo para decidir implementarlas en el aula de ELE o ELS.

Más allá de la viabilidad de la propuesta para la configuración didáctica y el alcance de los objetivos lingüísticos, el objetivo que personalmente hizo más impacto en el devenir como maestra fue propiciar una reflexión en torno a temas culturales y problemáticas sociales de Latinoamérica en el aula de clase de ELS o ELE. Estos espacios de formación, como se mencionó en los resultados y el análisis han sido, en la experiencia propia, espacios en los que no frecuentemente hay un interés fundamental por estos temas, siendo más temas que se tocan de forma tangente. En esta experiencia, al poner estos temas como uno de los ejes centrales desde la lectura literaria, se movilizaron las subjetividades: intereses, motivaciones, afectos y sensibilidades, mucho más allá de lo esperado, haciendo mucho más significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante como maestros lograr sentirse fiel a sus principios y luchas como sujetos políticos, en cualquier espacio de formación, pero sobre todo lograr tender por una educación transformadora, que desborde la mera enseñanza de contenidos curriculares. En cuanto a la experiencia de práctica en el centro de formación quedan también algunas reflexiones finales importantes. Por un lado, este espacio fue sin duda de gran valor formativo, el apoyo del cooperador y los profesores del lugar fue indispensable para lograr comprender las dinámicas y adaptar la investigación a las necesidades y condiciones específicas de ese contexto.

Por otro lado, la investigación completa apoyada por los diferentes instrumentos de recolección que se aplicaron visibilizó algunas prácticas o procesos que podrían mejorar en pro de crear mejores experiencias de aprendizaje y mayores oportunidades para que los estudiantes alcancen la competencia comunicativa integral:

- 1) Se podría pensar en la formación de grupos de estudio o de capacitación para los profesores del centro educativo, de modo que ellos puedan seguir adquiriendo conocimientos sobre la didáctica del español como segunda lengua o lengua extranjera, y sobre contenidos lingüísticos de diferentes esferas del campo de saber. Esto porque usualmente los profesores no han sido formados en estas áreas específicamente, y muchas veces los conocimientos de la lengua como profesionales de otras áreas o como hablantes nativos no son suficientes para guiar a los estudiantes de forma acertada en sus procesos, o para saber que esfuerzos educativos adicionales son necesarios o podría implementarse.

- 2) Igualmente, podría resultar muy enriquecedor para los maestros la mejora de los procesos pedagógicos implementar espacios tanto para la reflexión individual como para la reflexión grupal sobre las prácticas pedagógicas. Como actividad colectiva entre los profesores, compartir las experiencias y los saberes entre todos pueden resultar en una transformación positiva de las formas de hacer, dirigiendo los esfuerzos y las perspectivas hacia una misma dirección, un mismo objeto e incluso una idea más compartida sobre los significados y sentidos de educar. Como actividad individual, la reflexión sobre la practica propia implica salir de la inercia en las acciones educativas que ejercemos, ver nuestros aciertos y errores como oportunidades para continuar mejorando nuestras formas de hacer.

Para terminar, es significativo reiterar y volver la mirada al núcleo de esta investigación: la experiencia y el análisis de la misma desde un enfoque fenomenológico, donde se ha buscado reflexionar sobre aquello que pasa más allá de los resultados objetivos y observables de las intervenciones, sino deteniendo un poco más la mirada en esas posibles señales que pudieran ser indicadoras de transformaciones internas en las subjetividades que se pusieron en juego. Tener este foco permitió que la investigación no quedara reducida a un marco utilitarista de los procesos educativo, sino que se pudiera aprender e intentar un trabajo educativo que tendiera por la habilitación para la experiencia. De igual forma, este enfoque permitió que la literatura cobrara un rol central en los talleres, sin ser en ningún momento un *instrumento para*, si no, haciendo de la lectura también una experiencia, un espacio para la sensibilización, la movilización de emociones, la introspección, la pregunta por el otro y por sí mismo, y una oportunidad de aprendizaje significativo. Indudablemente, y como conclusión, la posibilidad de tener este tipo de espacio fue lo más gratificante y enriquecedor de la investigación tanto a nivel académico, como profesional y personal.

8 Recomendaciones

En definitiva, este campo de investigación tiene aún mucho espacio vacante aún para construir. Esta investigación pretende especialmente mostrar la viabilidad y posibilidades de integrar la experiencia de la lectura literaria en las clases de ELE y ELS, mostrando el beneficio que los procesos pueden ganar con ella. Sin embargo, la manera cómo se ha dirigido la propuesta y los materiales que para ella se han seleccionado, son sólo algunas formas de muchas posibles. Futuras líneas de investigación podrían enfocar la selección de materiales en diferentes tipos de contenidos socioculturales, así como lingüísticos, apuntando a diferentes niveles del MCE, el desarrollo de diferentes habilidades o el acercamiento y vinculación sensible desde diferentes perspectivas.

Una de las líneas de investigación que sería muy interesantes desarrollar en futuras investigaciones es pensar en llevar a la clase otro tipo de formatos de lecturas literarias, como podrían ser poemas, cuentos cortos o fragmentos de obras más extensas. En esta propuesta se planteó el uso de la literatura infantil en formato libro -álbum por los objetivos específicos que se tenían, y atendiendo a las justificaciones de esta elección, pero es muy posible que otros formatos puedan funcionar también. Lo importante sigue siendo la creación de configuraciones didáctica que medien estas lecturas literarias de tal forma que no resulten como una tarea monumental o frustrante para los estudiantes, que siga siendo prioridad el disfrute y la experiencia de la lectura, y que se supere la idea errónea de que son materiales que deben restringirse a las clases con estudiantes de niveles avanzados.

Referencias

- Aguirre-García, Juan Carlos; Jaramillo-Echeverri, Luis Guillermo. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 51-74. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
- Ander – Egg, E. (1991). El taller como sistema de enseñanza – aprendizaje, en *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Editorial magisterio del Río de la Plata.
- Andruetto, T. (2008). Hacia una literatura sin adjetivos. Argentina: *Imaginaria*, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. N. 242.
- Andruetto, T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Aristizábal Arcila, A. y Quintana Barón, M. (2018). *Lectura literaria, una experiencia estética entre líneas*. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad distrital Francisco José de Caldas.
- Barquero, A. (2020). *Lengua, cultura, interculturalidad: el tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Brandeburgo: Universitätsverlag Potsdam.
- Buitrago, J. (2008). *Camino a casa*. México: editorial FCE.
- Buitrago, J. (2015). *Dos conejos blancos*. Greenwood books: Canadá.
- Carcedo, A. (2000). *La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural)*. Extraído el 1 de septiembre de 2013 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html>
- Castaño, Samuel. (2016). *El tiempo de mi casa*. Medellín, Colombia: Tragaluz editores.
- Castillo López, María. (2021). *El abordaje fenomenológico-hermenéutico en contextos educativos vulnerables*. Barcelona: Universidad de Murcia.
- Colomer, T. y Margallo, A. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. En *Lingvarvum Arena*, volumen 4, años 2013, p. 21-37.
- Dorian, N. (2000). Hacia una definición de comunidad de habla que incluya sus márgenes operativos. En S. Skura (comp.), *El habla en interacción: la comunidad*. Buenos Aires: OPFYL, UBA.
- Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Cuadernos de educación, Universidad de Barcelona.

- Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Vía Skype, Ser con Derechos. Llevado a cabo en Colombia.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps). (2004) Los avatares de la transmisión. En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, México: novedades educativas.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gómez Posso, B.E., Patiño Maya, M., Serna Caro, Gómez Ramírez, Y. (2018). Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula: una experiencia literaria a partir del libro álbum. Medellín: Universidad de Antioquia. (Trabajo de grado)
- Guber, R. (2001). La observación participante, en *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: 1st ed. Norma.
- Gumperz, J. J. (1971). *Language and Social Groups*. Palo Alto CA: Stanford University Press.
- Heidegger, M. (1987). La esencia del lenguaje, en *De camino al habla*. Y. Zimmermann (Trad.). Barcelona: Ediciones del Serbal, 143.
- Instituto Cervantes. (2012). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
- Jordi, M., Macías, B. (2014). La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Revista de investigación en educación, N.12 (1), p.105 -111.
- Juan Carlos Aguirre García y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri, en su trabajo *Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 51-74. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
- Martín, Daniel. Trigo, Ramón. (2008). *El monstruo*. Editorial Lóguez.
- Martínez Rodríguez, Jorge. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Revista Silogismo, N.08 (1) Julio – Diciembre.
- Mendoza, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Universidad de Barcelona.
- Moya, A. Jesús., Pinar, María Jesús. (2007). La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal”, en Revista OCNOS nº 3, 2007, p. 21-38. ISSN 1885-446X.
- Paricio Tato, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Granada: Revista Porta Linguarum 21, enero 2014, p.215-226.

- Pato, E. y Fantechi, G. (2011-2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (le) y lengua segunda (l2). *Revista Relingüística*, volumen 10, dic 2011 – may 2012. Universidad autónoma metropolitana. Recuperado de: <https://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm#:~:text=Se%20habla%20de%20lengua%20extranjera,ya%20en%20los%20a%C3%B1os%2080>.
- Robledo, Beatriz Helena (2017). *El mediador de lectura: la formación del lector integral*. Chile: IBBY.
- Sánchez, S. (s.f). *Lengua y sociedad en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.
- Tounier, M. (2003). ¿Existe una literatura infantil? Medellín, Agenda cultural Alma Mater, Universidad de Antioquia. N. 87.
- Ureña, P.H. (2020). El descontento y la promesa, en *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*. Santo Domingo: Editorial Búho.
- Vasco, Irene. Palomino, Juan. (2015). *Letras al carbón*. Alianza editorial: Colombia.
- Vásquez, F. (2002). El diario de campo una herramienta para investigar en preescolar y primaria. En Serie formación de maestros Bogotá D.C, Proyecto de reestructuración de escuelas normales. 111.
- Wardhaugh R. (2010). *An introduction to sociolinguistics* (6th ed.). Wiley-Blackwell.

Anexos

Anexo 1. Configuración didáctica (compuesta por 5 talleres en total)

Propuesta didáctica para la mediación de la competencia comunicativa integral (competencia gramatical, competencia pragmática y competencia sociolingüística) a través de la literatura.

Esta propuesta didáctica se divide en varias secuencias, cada una tiene como núcleo un texto literario en formato libro – álbum o álbum ilustrado. Se presenta a modo de vía de acceso o guía dirigida a los **maestros**, con la idea de que estos puedan adecuarla y flexibilizarla de acuerdo con las necesidades específicas de sus estudiantes de ELE/ ELS.

Así mismo, esta propuesta se fundamenta en la hipótesis del trabajo de investigación articulado, en el cual se estudia la pertinencia y potencia de la experiencia literaria – considerando la obra literaria como manifestación cultural, sin invisibilizar su valor estético - como posibilidad de acercamiento a normas sociolingüísticas de la lengua y las dinámicas pragmáticas donde se ponen en uso las formas gramaticales. La selección del corpus ha seguido criterios que permiten limitarnos a unas ciertas obras donde se hace un uso poco abstracto de la lengua, cercano a los usos cotidianos – y no por eso no poéticos – del español en nuestro contexto latinoamericano. Además, estos libros abordan tanto en su discurso visual como en su discurso ideológico referentes directos a las diversas realidades de este contexto, con sus complejidades sociales y con la representación de escenarios comunes.

Todo lo anterior converge en obras que, desde una mediación por parte de los maestros, pueden constituir un camino para poner en contacto a los estudiantes con la lengua meta integrada en el contexto lingüístico, social y cultural que le otorga sentido y forma y, de esta manera, lograr un desarrollo integral de su competencia comunicativa.

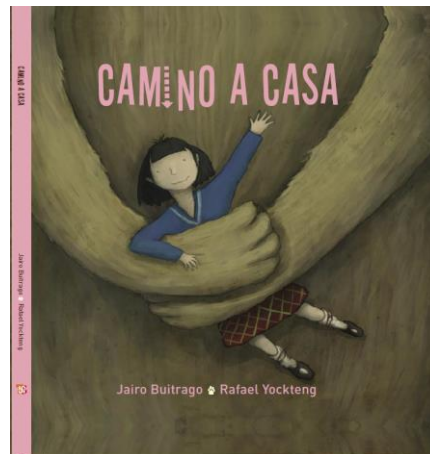
Taller 1: Acompáñame a casa, un camino a realidades latinoamericanas

Público Objetivo	Estudiantes adultos de nivel A2 o B1 de ELS o ELE en la escuela de Español Valley Spanish School.
Objetivo formativo	<p>Objetivo general: este taller tiene como objetivo acercar a los estudiantes al tiempo gramatical del Imperativo y sus usos cotidianos, desde un enfoque funcional (pragmático y sociolingüístico) y a través de la lectura de un contexto de uso lingüístico y social Latinoamericano.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediar la experiencia de lectura del libro álbum Camino a casa, del autor Jairo Buitrago y el ilustrador Rafael Yockteng. - Reflexionar y discutir en torno a la desaparición forzada como problemática latinoamericana. - Trabajar la lectura en voz alta y en conjunto del libro, practicando la pronunciación, entonación y fluidez. - Reconocer, comprender y analizar en el cuento las formas y estructuras lingüísticas del tiempo gramatical del Imperativo y sus usos cotidianos. - Leer y analizar el relato visual del libro, prestando atención a los símbolos y signos que sugieren el contexto social subyacente de la historia, y reflexionar entorno al problema social que este sugiere.

<p>Material bibliográfico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Buitrago, J. (2008). Camino a casa. México: editorial FCE. - Datos sobre la desaparición en Colombia: https://www.colombiainforma.info/30-de-agosto-memoria-y-honra-a-victimas-de-desaparicion-forzada/ - Artículo de ampliación sobre la desaparición forzada en Colombia: https://www.comisiondelaverdad.co/violaciones-de-derechos-humanos-infracciones-al-derecho-internacional-humanitario-y-desaparicion - Infografía para conjugar el imperativo: https://www.profedecele.es/actividad/imperativo-regular-irregular/ - Infografía para los verbos irregulares en imperativo negativo y de los sujetos diferentes a Tú : https://www.spanishunicorn.com/imperfecto-de-subjuntivo-ejercicios/ - <i>Hasta la raíz:</i> https://www.youtube.com/watch?v=cUaKBGnn2DQ&pp=ygUfZGVzYXBhcmFjaW9uZXMgZW4gbGF0aW5vYW1lcmljYQ%3D%3D
<p>Espacio y contexto</p>	<p>Espacio: este taller se realizará en el salón de clases de la escuela Valley Spanish School, ubicada en el sector El Poblado, en Medellín.</p> <p>El taller se llevará a cabo en secciones continuas o divididas de un total de 4 horas.</p> <p>Contexto: se plantea como público ideal estudiantes extranjeros de nivel A2 o B1, con un conocimiento básico ya adquirido sobre gran parte del léxico que se va a abordar en la lectura, y conocimiento del tiempo gramatical presente.</p>
<p>Requerimientos (técnicos, humanos, materiales complementarios)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Libro álbum virtual - Computador - Imágenes virtuales - Reproductor de música

<i>Tiempo de hacer</i>	
<p>Primer momento: reconocernos para emprender el camino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la mediadora, de los participantes y del taller (especialmente de la metodología y de los contenidos lingüísticos que se van a desarrollar), de forma breve. - Indagación sobre los saberes previos y experiencias de los participantes acerca del tema, tanto social como lingüístico, del taller.

<p>Segundo momento: comenzar a andar.</p>	<p>Abordaje del vocabulario necesario para la lectura:</p> <p>Las siguientes palabras podrán compartirse en el tablero, en un anexo o revisar el significado de las que no sean conocidas por los estudiantes a lo largo de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos: acompañar, tener, hablar, dormir, alejar, ir / irse, esperar, entrar, comer, querer, volver, poder, pedir. • Sustantivos: casa, camino, ciudad, todo(s), barrio, tienda, crédito, fábrica • Adjetivos: largo, rápido, juntos • Otros: de vuelta, ya, quien, donde, de nuevo, cuando. <p>Experiencia de lectura:</p>
--	--



El estudiante leerá en voz alta cada apartado del cuento. Por cada frase leída nos detendremos a analizar el contenido léxico, comenzando por descubrir cuál es el tiempo que se está usando y cuál el uso que se hace de él: “Acompáñame de vuelta a casa” y otras de las frases del cuento tienen la estructura gramatical del tiempo imperativo, pero se usa a modo de invitación o solicitud de un favor. No hay una situación de autoridad, de comando o instrucción, uso más común de este tiempo. Llegaremos a esta conclusión a partir de preguntas asociadas al contexto visual que se muestra en la ilustración.

También se analizará la posición de los pronombres en los verbos conjugados en imperativo: al final del verbo cuando es afirmativo y antes del verbo cuando es negativo; en contraste con los otros tiempos.

De forma simultánea se solicitará la descripción oral de los escenarios que se observan en las ilustraciones: personas, lugares y cosas, nombrándolos en presente y llenando los vacíos del vocabulario que sean necesarios. Además, se busca que a través de este ejercicio se haga un reconocimiento de los contextos físicos comunes en Latinoamérica: las formas y colores de las casas, el contraste centro - periferia en la distribución de la ciudad, la tienda y sus dinámicas, los objetos comunes en la casa, etc. Por último, y en caso de que el estudiante no lo haga por sí mismo, se señalarán los elementos simbólicos importantes desde el análisis semiótico de la obra, con preguntas sugerentes, pero sin ofrecer

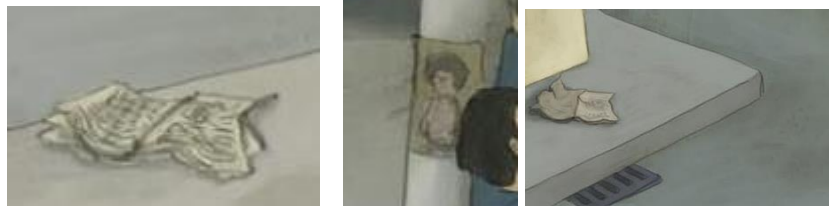
una interpretación: La flor amarilla, el periódico, el anuncio en el poste, el asombro de las personas, la ausencia, el león y su simbología, el cansancio en el rostro de mamá, etc.

Momento de interpretación:

En el momento anterior se comenzaron a tejer algunas hipótesis y conjeturas sobre los significados subyacentes de la historia. En este momento se recogerán y tejerán esas ideas, buscando que el estudiante construya por sí mismo una posible interpretación coherente con todas las huellas encontradas a lo largo de la lectura. Este momento es de expresión oral, un espacio para que el estudiante use la lengua de forma argumentativa, con los elementos léxicos que le proporcionó la lectura.

Para ir guiando esta construcción interpretativa, a partir del análisis de algunos signos visuales, se harán las preguntas:

1. ¿Cuáles son los elementos visuales del cuento que nos señalan la ausencia del padre?
2. ¿Qué pasa con el periódico en la historia? ¿Qué función simbólica cumple?



3. ¿Por qué las personas se sorprenden o parecen impactadas?
4. ¿Qué puede simbolizar el león? ¿Qué la flor amarilla?

Momento reflexivo:

Para apoyar esta interpretación se nombrará el tema de la desaparición forzada, y se reflexionará más sobre el tema haciendo las siguientes preguntas, que también propenden por una conversación intercultural:

5. ¿En qué país crees que sucede esta historia? ¿Por qué?

- | | |
|--|--|
| | <ol style="list-style-type: none">6. ¿Hay casos de desaparición en tu país? ¿Qué tan frecuentes son? ¿Cuáles son las razones?7. ¿Cuáles crees que son los impactos en una familia cuando uno de sus miembros desaparece?8. ¿Cuáles crees que son los sentimientos y necesidad de una niña en esta situación? |
|--|--|

**Tercer momento
(apropiación de
los contenidos):**

Adentrarse en el camino.

Momento de profundización en la gramática y producción:

Se explicará la formación de los verbos en el tiempo imperativo, de verbos regulares e irregulares, con apoyos visuales (incluidos en los anexos).

Los verbos en imperativo se conjugan divididos en dos grupos: el primero grupo conformado únicamente por la primera persona del singular en enunciados afirmativos, y el segundo conformado por el resto de persona en enunciados afirmativos o negativos, incluyendo en este último la primera persona del singular. Para el primer grupo se usa la misma conjugación del presente simple del indicativo, mientras que para el segundo grupos se conjugan los verbos modificando la vocal original de la terminación por la vocal opuesta (“a” cambia a “e” / “e” y “i” cambian a “a”), y agregando el resto de la terminación regular del presente simple del indicativo (esto se puede apreciar con más claridad en el apoyo visual del anexo).

Ambos grupos tienen sus verbos irregulares, que en el caso del segundo grupo coinciden con los irregulares del tiempo del presente del subjuntivo.

Esta explicación se puede hacer con ayuda del tablero, haciendo varios ejemplos con los verbos vistos a lo largo de la lectura, de modo que sirvan de input para la comprensión eficaz del sistema de conjugación. También, es recomendable hacer la explicación de forma participativa, motivando a los estudiantes a intentarlo.

Así mismo, se expondrán con ejemplos cotidianos los distintos usos de este tiempo gramatical: instrucción, prohibición, orden, consejo e invitación; haciendo especial énfasis en el uso que se hace en el cuento, que puede ser nombrado invitación o indicación cariñosa y el requerimiento atenuado de favores.

En este sentido, es importante hacer un énfasis explícito en las lógicas pragmáticas que operan sobre este tiempo gramatical en nuestro contexto: los niveles de confianza- cercanía como actos de habla

directivos atenuados y, de otro lado, de autoridad en los actos de habla directivos directos.

Se explicarán también las reglas gramaticales relacionadas con uso de pronombres en estas formas gramaticales, indicando que: 1) En enunciados afirmativos los pronombres reflexivos, pronombres de objeto directo e indirecto, deben ubicarse al final del verbo; y, 2) En los enunciados negativos estos mismos pronombres se ubican antes del verbo, después de la partícula negativa.

Se darán ejemplos cotidianos y funcionales de imperativos tales como (haciendo variaciones entre conjugaciones y pronombres):

- Dame...
- Regálame...
- Déjame...
- Mira...
- Ven...
- Ayúdame...
- Espera...
- Vayamos...

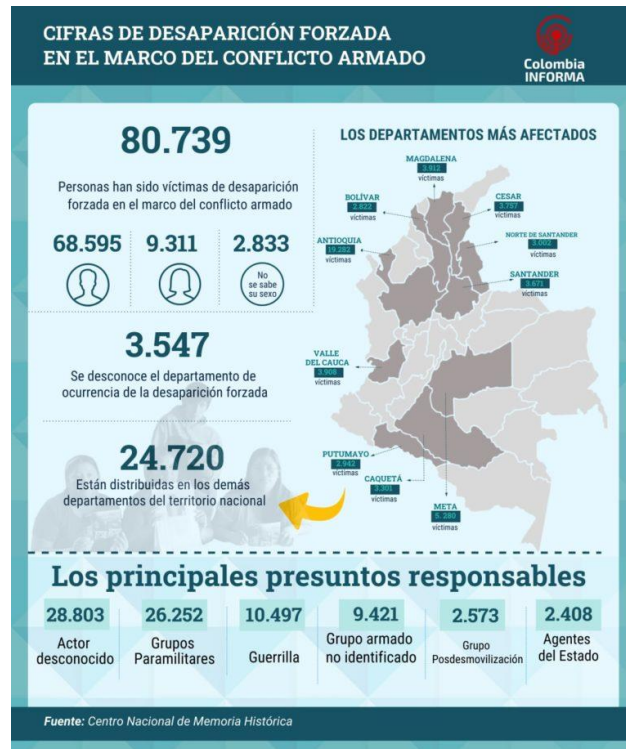
Se propondrán ejemplos de diálogos cortos entre estudiantes o estudiante- profesor usando esos imperativos en contexto de habla específicos, a modo de juegos de rol, en situaciones como: hacer una invitación a un amigo, pedir un favor a un compañero de clase, hablar con el mesero de un bar y ofrecer ayuda a un miembro de la familia.

Posteriormente, se le pedirá al estudiante que haga 5 enunciados usando el tiempo imperativo en su modo de consejo o frase de aliento (otro de los usos poco reconocidos, pero más comunes en la lengua en uso) para una persona que está pasando por una situación difícil. Por ejemplo:

No pierdas la esperanza.

Estas frases pueden producirse escritas y luego leerlas o sólo en la oralidad, según habilidades de los estudiantes.

<p><i>Tiempo de reflexionar</i></p>	<p>Momento de ampliación informativa:</p> <p>Se hablará brevemente sobre la desaparición forzada en Latinoamérica, con diversos panoramas en cada país. Se hará énfasis en Colombia, tanto como país del escritor, país del contexto social y de aprendizaje que nos acomete, y país representado en la historia.</p> <p>Para este momento nos apoyaremos en la información recolectada por la Comisión de la verdad, llamando la atención al carácter oficial de estas cifras, que quedan desbordadas en la realidad:</p> <p>https://www.comisiondelaverdad.co/violaciones-de-derechos-humanos-infracciones-al-derecho-internacional-humanitario-y/desaparicion</p>



Momento de ampliación sensible:

Escucharemos la canción Hasta la Raíz en el video en conmemoración a los desaparecidos en Latinoamérica. Se introducirá con un breve contexto sobre su producción:

[Hasta la Raíz | Song Across Latin America | Intl Committee of the Red Cross + Playing For Change](#)



Se revisará la letra con la traducción en caso necesario.

<p>Momento final: Retrospectiva del camino</p>	<p>Al final se le pedirá a los estudiantes una breve retroalimentación sobre lo que aprendieron en el taller, tanto en términos lingüísticos como en términos socioculturales, y se abrirá un espacio para conversar más a profundidad sobre el tema, produciendo comentarios y posicionamientos críticos en español, solucionar dudas y hacer las claridades necesarias sobre los temas.</p>

<p><i>Taller 2: Viajar aún más lejos: el éxodo al afuera.</i></p>	
<p>Público Objetivo</p>	<p>Estudiantes adultos de nivel A2 de ELS o ELE en la escuela de Español Valley Spanish School.</p>
<p>Objetivo formativo</p>	<p>Objetivo general: en este taller se busca que los estudiantes pongan en práctica el tiempo gramatical presente simple del indicativo y acercarlos a los pronombres de objeto directo e indirecto, y sus usos cotidianos, desde un enfoque funcional (pragmático y sociolingüístico) y a través de la lectura de un contexto de uso lingüístico y social Latinoamericano.</p>

	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediar la experiencia de lectura del libro álbum <i>Dos conejos blancos</i>, del autor Jairo Buitrago y el ilustrador Rafael Yockteng. - Reflexionar y discutir en torno a la problemática social de la migración forzada y los impactos de esta en las vidas de sus víctimas. - Trabajar la lectura en voz alta y en conjunto del libro, practicando la pronunciación, entonación y fluidez. - Reconocer, comprender y analizar en el cuento las formas y estructuras lingüísticas del tiempo gramatical del presente simple del indicativo y de los pronombres de objeto directo y objeto indirecto, y sus usos cotidianos. - Leer y analizar el relato visual del libro, prestando atención a los símbolos y signos que sugieren el contexto social subyacente de la historia, y reflexionar entorno al problema social que este sugiere.
<p>Material bibliográfico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Buitrago, J. (2015). <i>Dos conejos blancos</i>. Groundwood books: Canadá. - Pronombres de complemento directo e indirecto en español 2. Video con explicación gramatical. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=BLkXdssVmh4 - Comisión Española de ayuda al refugiado. (2020). Refugio, cortometraje. Recuperado de: https://youtu.be/QN3gWugzLkk
<p>Espacio y contexto</p>	<p>Espacio: este taller se realizará en el salón de clases de la escuela Valley Spanish School, ubicada en el sector El Poblado, en Medellín.</p> <p>El taller se llevará a cabo en secciones continuas o divididas de un total de 4 horas.</p> <p>Contexto: se plantea como público ideal estudiantes extranjeros de nivel A2 o B1, con un conocimiento básico ya adquirido sobre gran</p>

	parte del léxico que se va a abordar en la lectura, y conocimiento del tiempo gramatical presente.
Requerimientos (técnicos, humanos, materiales complementarios)	<ul style="list-style-type: none"> - Libro álbum virtual - Computador - Imágenes virtuales - Reproductor de música
<i>Tiempo de hacer</i>	
Primer momento: Desarraigo	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la mediadora, de los participantes y del taller (especialmente de la metodología y de los contenidos lingüísticos que se van a desarrollar), de forma breve. - Para comenzar a abordar el tema se presentará el cortometraje <i>Refugio</i>, de la Comisión Española de ayuda al refugiado: https://youtu.be/QN3gWugzLkk <p>Después de su visualización, se le pedirá a los estudiantes que respondan a la pregunta ¿Cuáles son las principales causas de migración dentro y fuera de su país? Y ¿Qué acciones se llevan a cabo en la experiencia migrantes, desde lo que vemos en el video? Se escribirán los verbos mencionados en el tablero.</p>

Segundo momento:
No lugar.

Abordaje del vocabulario necesario para la lectura:

Las siguientes palabras podrán compartirse en el tablero, en un anexo o revisar el significado de las que no sean conocidas por los estudiantes a lo largo de la lectura.

- **Verbos:** viajar, contar (en sus varios significados), ver, decir, vivir, cansarse, mirar, aprender, tener, ser, dormir, soñar, avanzar, detenerse, llevar, ir, preguntar, responder, esperar, haber, trabajar, quedarse, enseñar, llegar, conocer, dar, volver (en sus varios significados), estar.
- **Sustantivos:** papá, cielo, frontera, carrilera, gente, forma, árbol, borde, carretera, niño, otro, nubes, caja, abuela, personas, estrellas, luna, soldados, camino.
- **Adjetivos:** aburrido, blanco, sola.
- **Otras expresiones varias:** cuando, como, arriba, hacia, algunas, también, si (condicional), pero, porque, quien, a veces, más, allí, mientras, casi, todos los días, conmigo.
- **Números**
- **Animales:** vaca, gallina, burro, pájaro, cisne, conejo.

Experiencia de lectura:



El relato que no trae este libro gira entorno a la migración, pero no aquella que, desde el libre albedrío, muchos de nosotros (en los contextos más comunes de los estudiantes) hacemos por deseos de conocer otros lugares, otras culturas y vivir nuevas experiencias. La migración que aquí se representa es aquella que surge como necesidad o por razones de fuerza mayor de desplazarse de los territorios propios a otros ajenos, en condiciones precarias, difíciles y, en muchos casos, en el marco de una ilegalidad que pone a estos grupos migrantes en riesgos de diferente tipo y en falta de sus derechos humanos básicos.

La lectura de este libro álbum tenderá a generar reflexión y discusión entorno a este tema como problemática actual latinoamericana, pero también universal, que nos es conocido a todos.

Para el trabajo lingüístico, se realizará la lectura del cuento Dos conejos blancos, haciendo especial énfasis en reconocer los pronombres de objeto directo y objeto indirecto (me, te, lo-la-, nos, los- las / le, les), buscando que, desde la intuición y la inferencia por el contexto referencial, el estudiante descubra aquello que el pronombre reemplaza o indica en cada caso.

En cada página, además, habrá una detención en el relato visual, pidiendo al estudiante que describa la escena, identifique elementos comunes (como árbol, tren, casa, camino, etc), y también, identifique las acciones, no nombradas por el texto, que ejecutan los personajes. Se harán unas primeras hipótesis sobre las preguntas guías ¿A dónde van estos personajes? Y ¿Por qué? Este rastreo e identificación de signos en el discurso de la imagen ayudará a que los estudiantes contextualicen la temática de la historia, ya que desde la voz de la niña nunca es nombrada como tal, pero que se construye a través de ese diálogo texto – imagen.

Algunos signos sobre los que se llamará la atención especialmente, buscando que los estudiantes hagan hipótesis de lectura son: el tren, el coyote y su relación con la figura que simbólicamente representa en

relación con el contexto de la migración⁶, el cambio de paisajes de la ruralidad a los desiertos, el pueblo y sus personajes y distribución característica de pueblos latinos, los conejos, los soldados, los trabajos temporales que debe desempeñar el padre, entre otros.

Además, se llamará la atención sobre la diferencia de perspectiva en la situación ¿Qué es lo que sucede desde la mirada de la niña y su narración? ¿Qué sucede desde la perspectiva más amplia que nos muestra el relato visual?

Momento de interpretación:

Tejiendo las hipótesis que se comenzaron a formar en la lectura guiada, se abrirá la discusión para que los estudiantes compongan sus hipótesis de lectura y las expresen oralmente. Este ejercicio interpretativo buscará que se tengan en cuenta todos los elementos del libro, evitando la sobre interpretación, pero permitiendo el despliegue de la subjetividad y aquella experiencia emocional que se ha generado en cada uno con la lectura. Así mismo, se llenarán las lagunas de contexto requeridas para la comprensión de los significados connotativos de algunos signos, tales como el coyote.



Algunas preguntas movilizadoras para esta parte serán:

¿De dónde vienen y a dónde van? ¿Qué tipo de viaje es este? ¿En qué condiciones está este grupo familiar durante este viaje? ¿Cuáles pueden

⁶ En la frontera entre México y Estados Unidos, los coyotes son individuos que ayudan a los migrantes a cruzar la frontera ilegalmente por un intercambio económico.

ser sus sentimientos, necesidades y móviles en esta travesía? ¿Cuáles obstáculos enfrenta el padre y cuáles la hija? ¿Por qué es necesario el coyote? ¿Qué representan los dos conejos blancos?

Momento reflexivo:

Una vez puesta en la mesa la idea de migración ilegal que surge como una de las interpretaciones más verosímiles del libro, se ampliará la discusión a la temática como problemática social dada en diferentes contextos, y se buscará un intercambio intercultural de experiencias y sentimientos. Se les preguntará a los estudiantes:

¿Qué sentimientos te generó la lectura? ¿Te trajo algún recuerdo? ¿Has presenciado o tenido noticia sobre situaciones de este tipo en tu país o en los países donde has vivido? ¿Cuáles son los riesgos que corren, en tu opinión, los sujetos que se ven forzados a migrar de forma ilegal? ¿Cuáles crees que son las principales razones por las que deciden hacerlo? ¿Crees es un problema que necesita de una solución? ¿Cuál podría ser la solución?

Para dar mayor fuerza a la respuesta de algunas de estas preguntas se realizará un **juego de roles**, en el cual los estudiantes representarán los diferentes personajes de la historia: padre, hija, coyote, otros migrantes, gobierno, etc. Asumiendo esta posición los estudiantes entablarán un diálogo en el cual expresen ¿Qué está pasando? ¿Cómo se sienten? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones e impresiones con respecto a la situación? ¿Qué desean lograr? ¿Qué desean decirle a la otra parte?

Tercer momento
(apropiación de
los contenidos):

Momento de profundización en la gramática:

El contenido gramatical del **presente simple del indicativo** se abordará en esta unidad sólo a modo de repaso y práctica, y se centrará la explicación en los **pronombres de objeto directo e indirecto**.

Para lo primero, se volverá a los verbos en esta conjugación presentes en el texto, preguntando a los estudiantes sobre ¿Para cuál pronombre personal está conjugado el verbo? Se repasará la conjugación rápidamente en caso de que sea necesario.

Para lo segundo, a lo largo de la lectura se identificaron pronombres de objeto directo y objeto indirecto, así que se volverá a estas partes del texto y se transcribirán las frases donde se usan al tablero, para analizarlos en conjunto.

Cinco vacas, cuatro gallinas y un
chucho, como les dice mi papá.

Pero sí nos detenemos.
Porque quien nos lleva, no
siempre nos lleva hasta
donde vamos.

Y allí hay un niño. Lo cuento,
“uno”; no hay otro.

Le enseño mis nubes.
Las que tienen formas.

—¡Adiós! —dice el niño y
también su abuela, y me dan
la cajita.

Se darán otros ejemplos comunes donde se usen estos pronombres, buscando que los estudiantes deduzcan de los mismo el uso y las reglas de posición de estas partículas.

Posteriormente se hará la explicación gramatical, dividiendo el tema en pronombres de objeto directo y, una vez que estos sean claros, pronombres de objeto indirecto, con las reglas específicas de cada uno, y focalizando los ejemplos en frases de uso común.

Se prestará especial atención en la comúnmente errónea interpretación de que los pronombres de objeto directo sólo reemplazan objetos y los de objeto indirecto reemplazan personas, aclarando que es un objeto gramatical. También se llamará la atención sobre la importancia de reconocer la acción del verbo para determinar que pronombre necesitamos, la diferencia con los pronombres reflexivos, y la obligatoriedad de el uso de los p. de objeto indirecto con verbos de comunicación, casos donde alguien/ algo recibe algo y los verbos del tipo gustar, pues son los casos más usados en la cotidianidad, además de el reemplazo de objeto directo para evitar la reiteración de algo ya mencionado o implícito y reconocido por el interlocutor.

(En esta sesión no se abordará el uso de ambos pronombres juntos, pero se mencionará brevemente).

Pronombre personal	P. objeto directo	P. objeto indirecto
Yo	Me	Me
Tú	Te	Te
Él /ella / usted ⁷	Lo/ La	Le
Nosotros	Nos	Nos
Ellos / ustedes ⁸	Los / Las	Les

Apoyo visual⁹:

⁷ Y otros sustantivos en singular

⁸ Y otros sustantivos en plural

⁹ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=BLkXdssVmh4>

<p><i>Tiempo de reflexionar</i></p>	<p>Momento de ampliación sensible:</p> <p>Se retomará el cortometraje que fue visualizado al principio de la clase. Los estudiantes narrarán en español los momentos de la migración que se representan en el video. Luego se les pedirá que pasen al tablero y escriban alguna de las palabras que aparecen en el video y que sentimiento o pensamiento (expresado en una palabra o frase corta) les genera. Al final se les pedirá que digan un mensaje breve que dirían a una persona que está pasando o pasó por esta situación.</p> 
<p>Momento final:</p>	<p>Al final se les pedirá a los estudiantes una breve retroalimentación sobre lo que aprendieron en el taller, tanto en términos lingüísticos como en términos socioculturales, y se abrirá un espacio para conversar más a profundidad sobre el tema, produciendo comentarios y posicionamientos críticos en español, solucionar dudas y hacer las claridades necesarias sobre los temas.</p>

Taller 3: La palabra escrita ¿Posibilidad o dominio?

Público Objetivo	Estudiantes adultos de nivel B1 o B2 de ELS o ELE en la escuela de Español Valley Spanish School.
Objetivo formativo	<p>Objetivo general: en este taller se busca que los estudiantes practiquen el contraste entre el Pretérito perfecto simple (o pretérito indefinido) y el Pretérito imperfecto. También se repasarán los pronombres de objeto directo e indirecto, y el Presente simple del indicativo. Todos los temas se abordarán desde el recurso de la narración, como uno de sus usos cotidianos, desde un enfoque funcional (pragmático y sociolingüístico) y a través de la lectura de un contexto de uso lingüístico y social Latinoamericano.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediar la experiencia de lectura del libro ilustrado <i>Letras al carbón</i>, de la autora Irene Vasco y el ilustrador Juan Palomino. - Trabajar la lectura en voz alta y en conjunto del libro, practicando la pronunciación, entonación y fluidez. - Reflexionar y discutir en torno a los temas de las periferias y comunidades rurales y su acceso a los derechos básicos como la educación, especialmente en la adquisición del código escrito. - Reconocer, comprender y analizar en el relato las conjugaciones, estructuras lingüísticas y diferencias de uso entre los tiempos gramaticales Pretérito perfecto simple (o pretérito indefinido) y el Pretérito imperfecto. - Leer y analizar el relato visual del libro, prestando atención a los símbolos y signos que sugieren el contexto social subyacente de la historia, y reflexionar entorno al problema social que este sugiere.
Material bibliográfico	<ul style="list-style-type: none"> - Vasco, Irene. Palomino, Juan. (2015). <i>Letras al carbón</i>. Alianza editorial: Colombia. - “San Basilio de Palenque, herencia africana en Colombia”, producido por Kienyke y recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=t2XqEfm_ISE

	<ul style="list-style-type: none"> - “Palenque, un pedazo de África en Colombia”, producido por Semana Rural y recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=lQtKOkys_z8 - Educación rural en Colombia: https://www.youtube.com/watch?v=K1p6hMy_LnA&pp=ygUjZWR1Y2FjacOzbiBlbiBsYSBydXJhbGlkYWQgY29sb21iaWE%3D https://www.youtube.com/watch?v=zWNFZ3vLor4 https://www.youtube.com/watch?v=NCunFE13bTM https://www.youtube.com/watch?v=Fu0s5-PGHvw
<p>Espacio y contexto</p>	<p>Espacio: este taller se realizará en el salón de clases de la escuela Valley School, ubicada en el sector El Poblado, en Medellín.</p> <p>El taller se llevará a cabo en secciones continuas o divididas de un total de 4 horas.</p> <p>Contexto: se plantea como público ideal estudiantes extranjeros de nivel B1 o B2 con un conocimiento básico ya adquirido sobre gran parte del léxico que se va a abordar en la lectura, y conocimiento básico de los tiempos gramaticales a abordar (no es una clase introductoria a la gramática de estos tiempos, sino una clase para trabajar el contraste entre ellos).</p>
<p>Requerimientos (técnicos, humanos, materiales complementarios)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Libro álbum virtual - Computador - Imágenes virtuales - Reproductor de música
<p><i>Tiempo de hacer</i></p>	

Primer momento:

Acercándonos a las experiencias

- Presentación de la mediadora, de los participantes y del taller (especialmente de la metodología y de los contenidos lingüísticos que se van a desarrollar), de forma breve.

- En primer lugar y para acercarnos al tema lingüístico, se hará un repaso de forma breve de la conjugación de los tiempos gramaticales (**pretérito indefinido y pretérito imperfecto**) que serán trabajados durante la lectura, según los conocimientos previos y necesidades del estudiante o estudiantes, reconstruyendo con participación activa las reglas de conjugación de los **verbos regulares**. En esta parte es posible aplicar la estrategia de aula invertida con ayuda del profesor en los casos necesarios, para que haya un esfuerzo de memoria, por parte del estudiante, y una valoración del estado del aprendizaje de este tema, por parte del profesor.

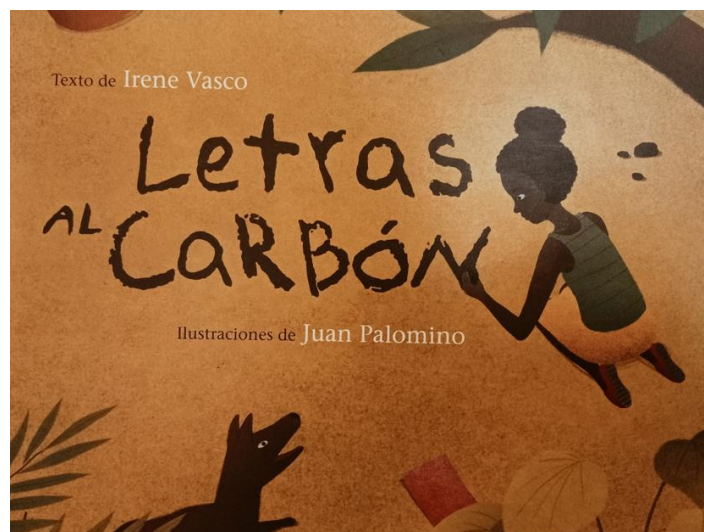
- Posteriormente, se hará un primer acercamiento al contexto sociocultural: SAN BACILIO DE PALENQUE. Para esto se visualizará el video “San Basilio de Palenque, herencia africana en Colombia”, producido por **Kienyke** y recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=t2XqEfmISE> donde los habitantes cuentan la importancia de su pueblo. También se escuchará un poco de la música y se visualizará una panorámica de la región en algunos fragmentos de “Palenque, un pedazo de África en Colombia”, producido por **Semana Rural** y recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=lQtKOkys_z8.

La profesora ampliará la información comentando los aspectos más importantes de esta región (el origen de la comunidad, su lengua y su importancia cultural e histórica), los estudiantes podrán hacer preguntas o apreciaciones sobre el tema.

<p>Segundo momento:</p> <p>La resiliencia de los pueblos</p>	<p>Abordaje del vocabulario necesario para la lectura:</p> <p>Antes de comenzar la lectura se hará una actividad de reconocimiento y memorización del vocabulario más específico que se verá durante la lectura, pues puede implicar un reto grande para los estudiantes, ya que es extenso e incluye palabras que pueden no ser de uso común en los contextos comunicativos más frecuentes para ellos. Entonces, para evitar muchas pausas durante la lectura que podrían entorpecerla, se visualizarán tarjetas de memoria virtuales. Con ella se revisará el conocimiento previo de los estudiantes, se hará asociación imagen – significante, comprensión por medio de frases contextualizada con el tema y una breve actividad de memoria.</p> <p><u>Conocimientos requeridos:</u> verbos reflexivos, verbos de cambio, pronombres de objeto directo e indirecto, pasado perfecto, pasado pluscuamperfecto.</p> <p>Verbos: saber vs conocer, leer, escribir, aprender, anotar, fiar, pagar, borrar, reconocer, empacar, tapar, colarse, llegar, llevar, recibir, contener, permanecer, imaginar, pedir, casarse con, ofrecer, pasar, intentar, descifrar, subirse, desdoblar, buscar, volverse, decidir, enseñar, ayudar, contestar, pesar, meter, deber, acomodar, repasar, terminar por, sentarse, unirse, repetir, esforzarse, encontrar, hacerse, prepararse, viajar, regresar, desear, guardar, acabar de, coser, seguir, traer, sentirse, dejar de.</p> <p>Sustantivos: cuento vs cuenta, dueño, tienda, tiza, pared, vecinos, letras, periódico, rendija, puerto, bulto, carta, encargado, correo, alcaldía, sobre, timidez, promesas, papeles, escena, rama, hoja, obsesión, granos, arroz, frijol, maíz, bolsas, papel, libra, estantería, trozo, carbón, suelo, navidad, amistad, gratitud, lágrima, rostro, bolsillo, historia, regalo.</p>
--	---

Adjetivos: (estar) presente, fresca, lleno, (estar) seguro, juntos, lejano, parecido, único, despacio, distante, último, mejor, dichoso/a.

Otros: de los pocos, por esos días, bajo (adverbio de lugar), “Morirse de ganas de” / “Tener ganas de”, sin duda, ninguna de lo/as dos, sin embargo, de mano en mano, exactamente, una vez por semana, mientras, de__ en __, la caída del sol, jugar a ser, al lado, “A ver”, “Hacia finales de”, a medida que, casi, de corrido, guardar un recuerdo, “mi más sentido/a”, en voz alta, los demás.



Lectura guiada en voz alta

Se realizará la lectura en voz alta del libro ilustrado *Letras al carbón*, el cual relata una experiencia en relación con las carencias que sufren los territorios rurales de las periferias del país, como lo es San Basilio de Palenque, y la resiliencia de sus habitantes. El foco de la historia es la falta del código escrito de la lengua (en el pasado nombrado como analfabetismo). El estudiante leerá practicando su pronunciación y fluidez, con ayuda de la profesora, y se irán llenando las lagunas del léxico que sean necesarias.

A lo largo de esta lectura se verá un vocabulario relacionado con el contexto rural, y se hará una lectura de las imágenes que permita un

acercamiento a éste desde las perspectivas cultural, política y sensible, motivadas por preguntas relacionadas. Así mismo, se llamará la atención sobre la forma de los verbos, preguntando al estudiante si reconocer la estructura de los tiempos gramaticales trabajados en el taller y otros elementos vistos anteriormente.

Al final de la historia se hará una discusión crítica activada por: ¿Por qué es importante, en términos funcionales y no de prestigio, saber leer y escribir para estas comunidades? ¿El dominio de la lengua escrita puede ser usado en situaciones de poder? ¿Cómo pueden ser afectados aquellos que no lo tienen? ¿Qué habilidades saben los habitantes de zonas rurales que nosotros, habitantes de ciudades, no?

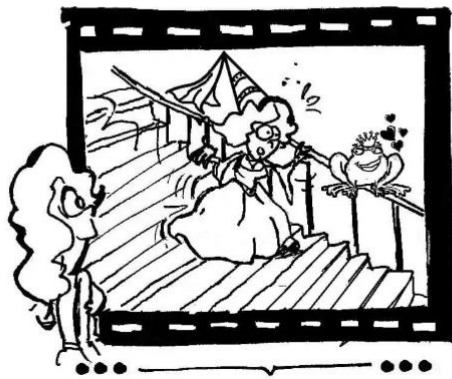
**Tercer momento
(apropiación de
los contenidos):**

Se hará la explicación gramatical de los verbos irregulares de los tiempos gramaticales trabajados, y las diferencias en contraste de usos entre estos dos tiempos. Volveremos a diferentes páginas de la historia para ver analizar la conjugación de los verbos en uso y pensar sobre ¿Por qué en unos casos se usa un tiempo y en otros casos el otro? A través de la deducción de los usos vistos en la historia se buscará llegar a las reglas gramaticales de contraste entre estos dos tiempos, especialmente aquel más usado en la historia: uso del P. imperfecto para descripciones, acciones incompletas y/o narración del estado de las cosas antes del nudo y uso del P. indefinido para las acciones concretas que interrumpen ese estado de las cosas, que pasan en un momento específico.

“

Cuando **bajaba** las escaleras [bajando] se encontró un sapo.

”



“

Cuando **bajó** las escaleras [completamente] se encontró un sapo.

”



Ayudas visuales tomadas de: <https://www.profedelee.es/actividad/hablar-del-pasado-contraste-de-pasados/>

	<p>Finalmente se hará una actividad de escucha de tres audios sobre locales de Medellín que tuvieron en el pasado experiencias con la educación rural (como estudiantes o participantes). El estudiante escuchará el audio una o dos veces según sea necesario, tratando de comprender la mayoría de este. Se harán preguntas sobre la comprensión para asegurar que la información recibida esté clara. Luego el estudiante escribirá un resumen de la experiencia de estas personas usando los tiempos gramaticales apropiados (no a modo de transcripción).</p>
<p>Tiempo de reflexionar</p>	<p>En este último momento se busca ahondar en la reflexión sobre la educación en las zonas rurales en Colombia, y sus dificultades. Se visualizarán los siguientes videos de personas habitantes de zonas rurales que hablan sobre el acceso a la educación en sus territorios y cómo los ha impactado la precariedad de esta y la no adquisición del código escrito. Si hay varios estudiantes en el taller, cada uno verá uno de los siguientes videos y luego se conversará lo que cada uno aprendió de su video. Si sólo hay un estudiante se escogerá sólo uno y el estudiante hablará sobre este.</p> <p>Educación rural en Colombia:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=K1p6hMy_LnA&pp=ygUjZWR1Y2FjacOzbiBlbiBsYSBydXJhbGlkYWQgY29sb21iaWE%3D</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=zWNFZ3vLor4</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=NCunFE13bTM</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Fu0s5-PGHvw</p> <p>Luego, el estudiante usará los tiempos gramaticales trabajados para responder: ¿Cómo era tu escuela? ¿Cómo aprendiste a leer y escribir? ¿Qué temas aprendiste en la escuela que ahora son importantes para ti? ¿Cómo crees que saber escribir y leer te ayudan en tu vida ahora?</p>

Momento final:	Al final se les pedirá a los estudiantes una breve retroalimentación sobre lo que aprendieron en el taller, tanto en términos lingüísticos como en términos socioculturales, y se abrirá un espacio para conversar más a profundidad sobre el tema, produciendo comentarios y posicionamientos críticos en español, solucionar dudas y hacer las claridades necesarias sobre los temas.
-----------------------	---

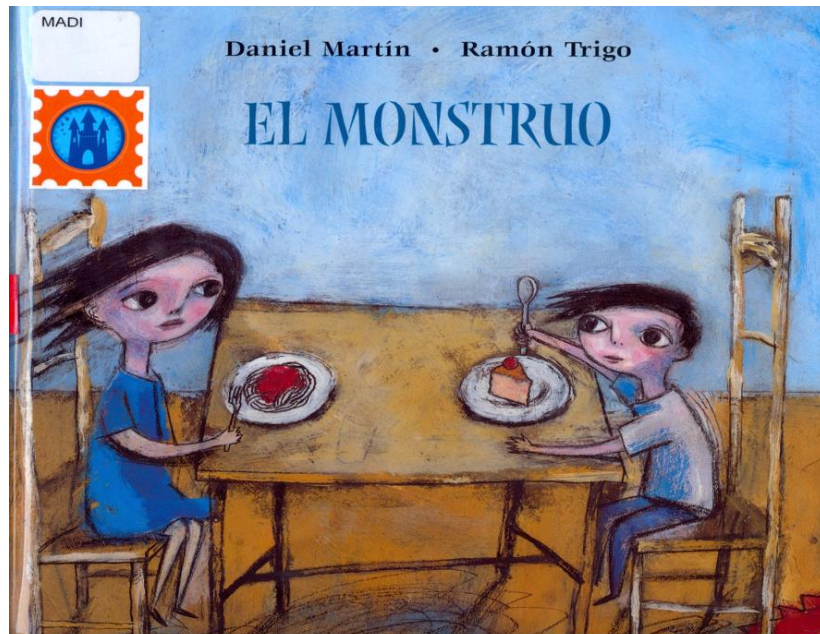
<i>Taller 4: Las formas del terror</i>	
Público Objetivo	Estudiantes adultos de nivel B1 de ELS o ELE en la escuela de Español Valley Spanish School.
Objetivo formativo	<p>Objetivo general: en este taller se busca que los estudiantes hagan un repaso de los temas de A1 y A2 y una introducción al tiempo Subjuntivo presente.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediar la experiencia de lectura del libro álbum <i>El monstruo</i>, del autor Daniel Martín y el ilustrador Ramón Trigo. - Trabajar la lectura en voz alta y en conjunto del libro, practicando la pronunciación, entonación y fluidez. - Reflexionar y discutir sobre la violencia intrafamiliar. - Reconocer, comprender, analizar y practicar en el relato las conjugaciones, estructuras lingüísticas y usos del Subjuntivo presente. - Leer y analizar el relato visual del libro, prestando atención a los símbolos y signos que sugieren el contexto social subyacente de la historia, y reflexionar entorno al problema social que este sugiere. - Hacer un contraste con las forma gramaticales usadas en España, como vosotros y el tiempo futuro, resaltando la diferencia de uso en Latinoamérica.

Material bibliográfico	<ul style="list-style-type: none"> - Martín, Daniel. Trigo, Ramón. (2008). El monstruo. Editorial Lóguez.
Espacio y contexto	<p>Espacio: este taller se realizará en el salón de clases de la escuela Valley Spanish School, ubicada en el sector El Poblado, en Medellín.</p> <p>El taller se llevará a cabo en secciones continuas o divididas de un total de 4 horas.</p> <p>Contexto: se plantea como público ideal estudiantes extranjeros de nivel B1 o B2 con un conocimiento básico ya adquirido sobre gran parte del léxico que se va a abordar en la lectura, y conocimiento básico de los tiempos gramaticales a abordar.</p>
Requerimientos (técnicos, humanos, materiales complementarios)	<ul style="list-style-type: none"> - Libro álbum virtual - Computador - Imágenes virtuales - Reproductor de música
<i>Tiempo de hacer</i>	
Primer momento: <i>Miedos infantiles</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la mediadora, de los participantes y del taller (especialmente de la metodología y de los contenidos lingüísticos que se van a desarrollar), de forma breve. <p>Sensibilización:</p> <p>Para introducir la lectura de forma sensible con los estudiantes y buscar una identificación con lo niños del cuento que leeremos, se les pedirá a los estudiantes que hablen sobre su infancia: ¿Cómo eran cuando eran</p>

	<p>niños? ¿Qué les gustaba hacer? ¿Cómo les gustaba jugar? ¿Qué no les gustaba? ¿Qué les daba rabia? ¿Qué les daba miedo?</p> <p>Después de este primer acercamiento a los recuerdos desde las emociones se les pedirá a los estudiantes que cierren los ojos por 3 minutos y piensen ¿Había algún monstruo que te daba miedo? ¿Imaginabas algo o parecía que lo veías?</p> <p>A continuación, sin contarlos aún, los estudiantes van a describir en un párrafo <i>¿Cómo era el monstruo que te daba miedo en tu imaginación cuando eras niño?</i></p>
--	--

<p>Segundo momento:</p> <p><i>Des-cubriendo el terror</i></p>	<p>Abordaje del vocabulario necesario para la lectura:</p> <p><u>Conocimientos previos requeridos y a repasar:</u> presente simple del indicativo, verbos del tipo gustar, pronombres de objeto directo e indirecto independientes y en combinación, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pluscuamperfecto, artículo neutro Lo (Lo de, lo que...).</p> <p>Verbos: colocar, tragar, parar (de), escupir, teñirse, derramar, aparecer, levantar, empujar, comenzar (a), llorar, equivocarse, encerrar, oír, dejar y dejar de, salir, poner, sentir, gritar, marcharse, canturrear, enseñar, echar, dormirse, despertarse, volver (a), irse.</p> <p>Sustantivos: aspiradora, bizcocho, almendra, espuma, boca, ocasión, dibujo, garras, retahíla, bicho, dragón, gusano, rugido, león, pinta, matón, balcón, alarido, bestia, ruido.</p> <p>Adjetivos: molido, furioso, maloliente, peor, abrazado, máximo, extraño, valiente.</p>
--	--

Otros: “Seguro que...”, quedarse dormido, “Sin querer”, menos mal, subir el volumen, dar golpes, dejar en paz, debajo de, hacer caso.



Lectura guiada en voz alta

Nota: Este cuento es una producción española, pero se ha decidido abordarlo debido a su potencia estética y a que el tema que trata – la violencia intrafamiliar- es una problemática universal que nos acaece a todos, con efectos sociales que podemos evidenciar en nuestro contexto. Además, el tratamiento de la lengua que realiza no está muy alejado de las formas y usos de nuestra comunidad de habla, y las partes en las que toma distancia posibilitan una oportunidad para el reconocimiento de diferencias entre el español de la península y el español latinoamericano.

Antes de la lectura, no se mencionará el tema gramatical a abordar durante el taller, pues se aspira a que los estudiantes puedan reconocer los verbos en subjuntivo desde la diferenciación con los otros verbos de los otros verbos que ya conocen.

Empezaremos la lectura de forma colectiva y despacio, deteniéndonos en los diferentes elementos gramaticales que aparecen para asegurar la completa comprensión de estos. También se entretendrán con la lectura algunas preguntas y reflexiones que propenden por la identificación y la comprensión profunda de los sucesos, tales como:

1. ¿Qué comida era tu favorita cuando eras niño? Y si tenías hermanos ¿Cuál era la de tu hermano? (en el párrafo 1 del cuento)
2. Sobre la ilustración de la página 4, se preguntará ¿Cómo son estos niños? ¿Cómo es la relación entre ellos? ¿Dónde están? ¿Qué objetos hay? ¿Parece un lugar agradable?
3. En el 2º párrafo (p.4) nos detendremos a pensar ¿Dónde y en qué momentos crees que los niños ven a este monstruo? ¿Qué sienten cuando lo ven? ¿Qué hacen?
4. Y en la siguiente ilustración (p.5) ¿A qué se parece el monstruo? Pregunta que comienza a tejer los símbolos que conllevarán a la interpretación.
5. Con el párrafo de la página 7 y la ilustración de la página 8, En esta parte también describiremos el contexto físico de la ilustración ¿Dónde están? ¿Qué objetos hay? Además, se preguntará ¿Dónde vemos el monstruo? ¿Si eres un profesor o papá/mamá y un/tu niño te dice algo como eso, qué va a responder?
6. En la página 9 buscamos que los estudiantes respondan ¿el monstruo está en la imaginación de los niños o en la realidad? Y conjunto, en la página 10 describiremos la situación: contexto físico, objetos y, sobretodo, los sentimientos que podemos leer en las expresiones de los niños.
7. En la página 11 y 12 ¿Qué postura toma la abuela frente a la situación? ¿Dónde vive la abuela y donde viven los niños (ciudad /campo)? Y otras...

Con las mismas herramientas de comprensión, reconocimiento e interpretación, se continuará leyendo la historia, describiendo los elementos de la escena, identificando los elementos gramaticales, y develando poco a poco ¿Quién es el monstruo? ¿Vive con ellos o no? ¿Qué papel cumple la abuela en la historia? ¿Cómo es la situación para la mamá?

Por último, se mencionará el tema La violencia intrafamiliar y les preguntaremos a los estudiantes ¿Una historia así podría pasar en la realidad? ¿Cuáles son las señales que podríamos ver de un caso así? ¿Qué podríamos hacer?

**Tercer momento
(apropiación de
los contenidos):**

*Cuando lo fático
no es suficiente: el
subjuntivo*

Reconocimiento de elementos lingüístico:

Al terminar la lectura se le dará a cada estudiante impresiones con el discurso textual del cuento y se les dará la instrucción de resaltar con diferentes colores los diferentes tiempos gramaticales que identifican señalándolos con su respectivo nombre. En esta actividad se aspira que lo estudiante reconozcan la diferencia entre los tiempos ya conocido y el Subjuntivo presente del indicativo, como una forma de conjugación nueva y distinta.

Después del reconocimiento de esa forma nueva, se nombrará desde la gramática y se les preguntará a los estudiantes ¿Por qué creen que en esos casos – cada uno de forma individual- se usa esa forma y no indicativo? Motivando la deducción del uso.

Explicación gramatical:

Se introducirá aquí el concepto **Subjuntivo** en contraste con **Indicativo**, posibilitando para el estudiante una comprensión desde la perspectiva en el pensamiento y la forma de nombrar que estas categorías gramaticales implican. Luego se introducirá el funcionamiento del subjuntivo: su estructura gramatical habitual de oraciones subordinadas y su conjugación regular y de los verbos irregulares principales (como ser, ir, haber, saber, decir). Si el o los estudiantes asistieron al taller N.1 se recordará la similitud en las conjugaciones entre estos dos tiempos.

Por último, se verán unos primeros, y más comunes en nuestro contexto, casos en el subjuntivo: **deseos, peticiones, influencia y opiniones** (con matrices como Espero que, ojalá, quiero que, no creo que, me parece + adjetivo + que, Te pido que, entre otros reconocidos como aquellos de uso más común), así como los casos de especulación y propósito **cuando y para que**. Volveremos a las partes de la historia donde algunos de estos usos aparecían y analizaremos las frases.

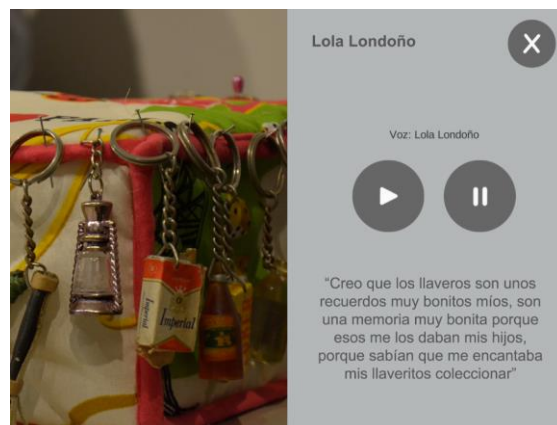
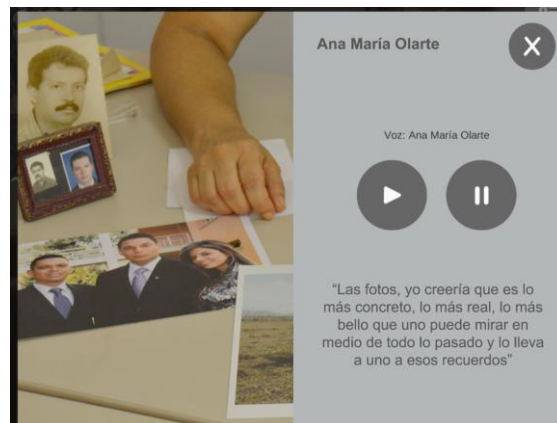
<p>Tiempo de reflexionar:</p> <p><i>La violencia metida en casa</i></p>	<p>Ampliación sociocultural:</p> <p>Para completar la perspectiva de la problemática social, se visualizará el video “Violencia intrafamiliar”, producido por Esteban Ríos Bedoya. En este video se pueden ver a diferentes actores de la violencia familiar en nuestra comunidad mencionan algunos de sus pensamientos sobre la situación mientras atravesaban por ella. Nos detendremos a comprender mejor algunos en caso de que los estudiantes lo requieran. También se recalcará lo común de algunas de las frases y expresiones en esos contextos.</p> <p>Al final, los estudiantes opinarán ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los diferentes actores de este tipo de conflictos? ¿Por qué es difícil salir de esa situación?</p> <p>Producción atendiendo a la pragmática:</p> <p>La producción para este taller será de forma oral: los estudiantes dirán tres deseos, dos opiniones, una petición y una especulación, usando los elementos gramaticales desarrollados durante la clase. Estas frases se articularán en una conversación simulada con una víctima de la violencia intrafamiliar (niños o adultos, que lo vivieron en el presente o en el pasado), donde el estudiante se plantee esos posibles actos de habla en esa difícil situación comunicativa. Se mencionará el riesgo de revictimización en este tipo de situaciones, y el cuidado que se debe tener en la adecuación de los actos de habla.</p> <p>Se hará un registro de estas producciones de forma tal que puedan conservarse como evidencias del proceso.</p>
<p>Momento final:</p>	<p>Al final se les pedirá a los estudiantes una breve retroalimentación sobre lo que aprendieron en el taller, tanto en términos lingüísticos como en términos socioculturales, y se abrirá un espacio para conversar más a profundidad sobre el tema, produciendo comentarios y posicionamientos críticos en español, solucionar dudas y hacer las claridades necesarias sobre los temas.</p>

Taller 5: Donde reside el duelo	
Público Objetivo	Estudiantes adultos de nivel A2 de ELS o ELE en la escuela de Español Valley Spanish School.
Objetivo formativo	<p>Objetivo general: en este taller se espera enfocar el trabajo lingüístico en la conjugación y usos del Pretérito imperfecto, a la par que se hace un repaso y práctica del Pretérito indefinido.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediar la experiencia de lectura del libro álbum <i>El tiempo de mi casa</i>, del autor Samuel Castaño. - Trabajar la lectura en voz alta y en conjunto del libro, practicando la pronunciación, entonación y fluidez. - Reflexionar y discutir sobre las formas de duelo individuales y colectivas, en relación con las víctimas de la violencia en Colombia. - Reconocer, comprender, analizar y practicar en el relato las conjugaciones, estructuras lingüísticas y usos del Pretérito imperfecto. - Recordar y practicar la conjugación y usos de Pretérito indefinido. - Leer y analizar el relato visual del libro, prestando atención a los símbolos y signos que sugieren el contexto social subyacente de la historia, y reflexionar entorno al problema social que este sugiere.
Material bibliográfico	<ul style="list-style-type: none"> - Castaño, Samuel. (2016). El tiempo de mi casa. Medellín, Colombia: Tragaluz editores. - De pequeño. Pretérito imperfecto. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ueKI9ADEODg&t=36s&p=ygURcGFzYWRvIGlrcGVyZmVjdG8%3D - https://www.profedelee.es/actividad/hablar-del-pasado-contraste-de-pasados/

<p>Espacio y contexto</p>	<p>Espacio: este taller se realizará en el salón de clases de la escuela Valley Spanish School, ubicada en el sector El Poblado, en Medellín.</p> <p>El taller se llevará a cabo en secciones continuas o divididas de un total de 4 horas.</p> <p>Contexto: se plantea como público ideal estudiantes extranjeros de nivel A2 con un conocimiento básico ya adquirido sobre gran parte del léxico que se va a abordar en la lectura, y conocimiento básico de la gramática del Pretérito indefinido.</p>
<p>Requerimientos (técnicos, humanos, materiales complementarios)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Libro álbum virtual - Computador - Imágenes virtuales - Reproductor de música
<p><i>Tiempo de hacer</i></p>	
<p>Primer momento:</p> <p><i>Memorias tangibles</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la mediadora, de los participantes y del taller (especialmente de la metodología y de los contenidos lingüísticos que se van a desarrollar), de forma breve. <p>Sensibilización:</p> <p>El cuento que se abordará para este taller nos habla sobre la muerte, el duelo, y esos objetos en los cuales depositamos nuestras memorias. Más allá de eso, el taller buscará conectar el tema con los procesos de memoria que se han construido colectivamente en Colombia, en el trabajo con las víctimas del conflicto armado ¿Cómo han tramitado ellos sus pérdidas, su dolor? Y más que quedarnos en una posición de compasión ¿Qué acciones reclama este dolor y duelo nacional?</p>

Para eso, la sensibilización previa a la lectura de este taller pondrá en diálogo las experiencias de duelo individuales de los estudiantes con las experiencias de algunas víctimas, a través de la identificación de esos objetos en los que se resguardan las memorias.

Para la primera actividad se tomará el material del “Archivo vivo” de <https://memorialdaresistenciasp.org.br/es/la-casa-un-espacio-de-recuerdos/> donde una casa virtual recoge diversos objetos con sus respectivas memorias, pertenecientes a algunas víctimas del conflicto armado. Los estudiantes recibirán fichas impresas con algunos de estos objetos, en las que podrán leer la inscripción hecha por la persona a quien pertenece ese objeto, sobre su significado. También se brindará en el computador el acceso al espacio virtual, para que los estudiantes lo recorran si desean. Este material brinda tanto un acercamiento sensible al tema, como un input lingüístico local, natural y en contexto.



A partir de esta activación sensible, cada estudiante pensará en un objeto que tiene o ha tenido, donde ha guardado alguna memoria. Saldrá al tablero, dibujará el objeto y contará a los otros estudiantes y a la mediadora la memoria que allí reside -usando el tiempo pasado que sea manejado, pues no será que un momento para correcciones gramaticales, sino para la libre expresión, sin limitantes.

<p>Segundo momento:</p> <p><i>Del dolor al duelo, con el tiempo.</i></p>	<p>Abordaje del vocabulario necesario para la lectura:</p> <p><u>Conocimientos previos requeridos y a repasar:</u> pretérito indefinido, verbos reflexivos, pronombres posesivos, pronombres de objeto directo y objeto indirecto</p> <p>Verbos: haber, sonar, controlar, olvidarse, dar cuerda, hacer, usar, poder, escuchar, inundar, morir, despertarse, empezar, dejar de, pasar, hervir, secarse, crecer, madurar, marchitarse, nacer, parecer, pasar, rodar, esculcar, ponerse, encontrar, decidir, poder, oír, venir.</p> <p>Sustantivos: casa, reloj, cuerda, vez, día, sonido, tiempo, familia, llave, noche, tictac, ronquido, abuelo, mañana, entierro, hora, gato, cosa, sopa, ropa, planta, aguacates, flores, hijo, tía, habitación, cajón, tarde, bolsillo, chaqueta, vuelta, gemido.</p> <p>Adjetivos: vario/a, todo, pequeño, silencioso, acompasado, diferente, detenido, mucho.</p> <p>Otros: nunca, pero, después, así es/ fue, más bien, hasta que, así que, luego, de nuevo, entonces, en camino.</p>
---	---



Lectura guiada en voz alta

La historia que nos trae este libro es el proceso de un duelo vivido desde la intimidad del hogar y las rutinas dentro de este ¿cómo se fracturan estas rutinas ante la muerte de uno de los miembros del hogar? ¿Cómo el tiempo se detiene instalando una pausa en el flujo natural del tiempo y el espacio? En esta historia, la experiencia de la muerte cercana crea espacios de duelo emocional que tocan y se manifiestan en el espacio física y la no- acción de quien ha sido movido de su vida normal y debe hacer ajustes para retornar a ella.

Aunque esta historia no nos habla especialmente del duelo de víctimas del conflicto armado, en aras de tejer un puente para que los estudiantes reconozcan las realidades socioculturales con sus complejidades políticas de nuestro país, se mediará la lectura del cuento con la perspectiva del duelo que han hecho individual y colectivamente los familiares de desaparecido y muertos en el marco de la violencia en

Colombia. Este t3pico social dialogar3 con las experiencias personales de duelo de los estudiantes, as3 que exista la posibilidad de un reconocimiento del proceso del otro desde la identificaci3n y la empat3a.

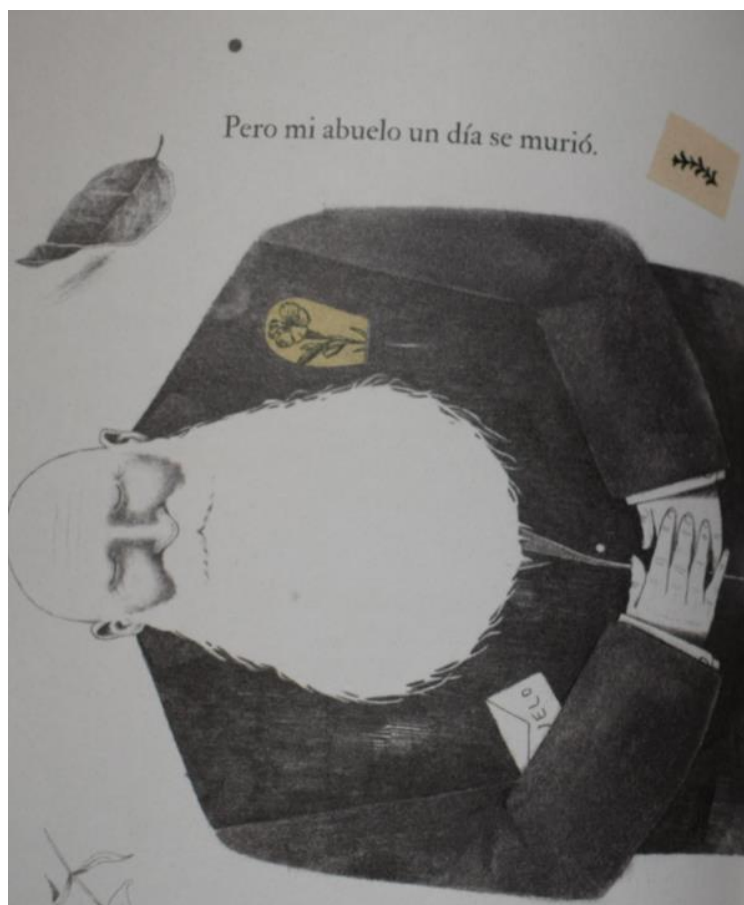
La lectura tambi3n buscar3 la identificaci3n de esos espacios, rutinas del hogar y objetos que tanto el discurso textual como el discurso visual del cuento nos traen, en un espacio 3ntimo y familiar que permite la discusi3n sobre la cotidianidad de los hogares.

Tercer momento
(apropiación de
los contenidos):

Narrar *las*
memorias

Reconocimiento de elementos lingüístico:

En el aspecto lingüístico nos centraremos en el reconocimiento de las estructuras y usos de Pretérito imperfecto, especialmente los usos de descripción de las rutinas y del estado del mundo en el pasado. Este uso se contrastará con el uso del Pretérito indefinido con acciones concretas en el pasado, que irrumpen con el flujo normal de la vida, como en la siguiente parte:



También se hará hincapié en el reconocimiento del vocabulario de la casa y las acciones de rutina.

Explicación gramatical:

	<p>Para la explicación gramatical se harán en el tablero los cuadros de conjugación del imperfecto y, sólo en caso de que sea necesario recordarlo, del indefinido. También se verán los verbos irregulares.</p> <p>Posteriormente se escuchará la siguiente canción como un apoyo para el input de este tiempo gramatical:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ueKI9ADEODg&t=36s&pp=ygURcGFzYWVvIGltcGVyZmVjdG8%3D</p> <p>A partir de este se le pedirá a los estudiantes que hablen sobre sus rutinas en el pasado.</p> <p>Posteriormente se hará uso del material del siguiente sitio web, para permitir la identificación del contraste del uso de acciones incompletas versus acciones completas entre el Pretérito indefinido y el pretérito imperfecto: https://www.profedelee.es/actividad/hablar-del-pasado-contraste-de-pasados/. Se leerá la explicación y se harán las actividades 1 y 2.</p> <p>Si el tiempo lo permite, se hará la explicación de los otros usos del Pretérito imperfecto, pero el foco de la clase estará en los ya mencionados, debido a su relación con el tópico.</p>
<p>Tiempo de reflexionar:</p> <p><i>El duelo de muchos</i></p>	<p>Ampliación sociocultural:</p> <p>Para la reflexión en este taller se propone una conversación entre los participantes y la mediadora entorno al tema de la construcción colectiva de memoria, como parte del proceso de duelo de los familiares y víctimas del conflicto armado, una tarea social que nos convoca a todos. También se propondrá una discusión final de esperanza, como taller final de las intervenciones, pensando juntos un futuro de paz.</p> <p>Para esto se proponen las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoces historias relacionadas con desapariciones o muertes por el conflicto armado en Colombia?

2. ¿Hay en tu país de origen situaciones similares?
3. ¿Cuáles crees que son las distintas formas en las que una persona puede reaccionar ante la muerte de un ser querido? ¿Cuáles si esta muerte está dada por la violencia social?
4. ¿Cómo crees que estas personas viven el duelo? ¿Cómo lo vivirías tú?
5. ¿Conoces procesos de duelo y memoria colectivos en Colombia?
6. ¿Cómo crees que el gobierno puede acompañar y apoyar estos procesos?
7. ¿Cómo podrían acompañar y apoyar estos procesos los extranjeros que visitan Colombia?
8. ¿Crees que, si eres un turista, es importante conocer estas realidades y aprender sobre ellas?
9. ¿Crees que los extranjeros que vienen a Colombia deberían tomar parte en la responsabilidad social? ¿Cómo?
10. ¿Qué crees que podrían hacer los extranjeros en Colombia para ayudar a construir un país en paz?

Producción atendiendo a la pragmática:

Para esta parte se pedirá al estudiante la escritura de alguna experiencia personal de duelo que hayan vivido. Esta escritura tendrá como objetivo reflexionar más profundamente entorno a los sentimientos, cambios en el flujo normal de la vida y acciones llevadas a cabo en la construcción de un proceso en este tipo de situaciones.

Momento final:

Al final se les pedirá a los estudiantes una breve retroalimentación sobre lo que aprendieron en el taller, tanto en términos lingüísticos como en términos socioculturales, y se abrirá un espacio para conversar más a profundidad sobre el tema, produciendo comentarios y posicionamientos críticos en español, solucionar dudas y hacer las claridades necesarias sobre los temas.

Anexo 2. Formato de entrevista de contextualización

Entrevista dirigida a profesores de español como segunda lengua en la escuela Valley Spanish School, de Medellín.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PARTICIPANTES

Medellín, mayo 6 del 2023

Apreciado profesor,

Mi nombre es Alejandra Estrada Ramírez y soy estudiante e investigadora de la Universidad de Antioquia. Como parte de mis estudios, estoy desarrollando un proyecto de investigación en torno al desarrollo integral de la competencia comunicativa, en el área de español como segunda lengua o lengua extranjera. Quiero invitarla(o) a participar en este proyecto, que permitirá reflexionar más objetivamente sobre las prácticas pedagógicas en función de esta competencia, cuáles son las perspectivas con las cuales esta se trabaja en las clases y cuáles son los factores que la impactan positiva y negativamente. Este proyecto tiene una finalidad académica; no tiene una finalidad comercial.

Si usted acepta participar, le pediré que me permita entrevistarle y tomar notas orales y escritas de sus respuestas. La entrevista tendrá una duración aproximada de 15 minutos y le haré preguntas sobre Competencia comunicativa, competencia pragmática, competencia sociolingüística, contexto y literatura.

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de no participar o de retirarse cuando lo desee. Sus opiniones y aportes a esta investigación se usarán exclusivamente para este proyecto y se archivarán de manera segura. Si usted me autoriza, grabaré y transcribiré la entrevista y, si lo desea, puedo hacerle llegar copia de la transcripción para que usted pueda revisarla y corregirla si lo considera necesario. Si usted lo

prefiere, su nombre no aparecerá en mi trabajo de grado / publicación. Mi trabajo de grado quedará a disposición del público en la biblioteca de la Universidad.

Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea puede contactarme en el siguiente correo electrónico: mayra.estrada@udea.edu.co

Gracias,

Mayra Alejandra Estrada Ramírez

Cc.1037654794

Si está de acuerdo en participar en este proyecto por favor escriba SI o NO con su puño y letra en cada una de las casillas y escriba su nombre y datos de contacto

Acepto participar de manera libre y voluntaria en este proyecto y entiendo que no recibiré recompensa material o económica y que puedo retirarme cuando lo desee

Autorizo a que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma

Solicito que me haga llegar copia de la transcripción de mi entrevista

Solicito que no revele mi nombre y si mis opiniones son citadas solicito que se haga de manera anónima

Autorizo que mi nombre aparezca en el trabajo de grado o las publicaciones resultantes para mencionar que participé en esta investigación o cuando mis opiniones sean citadas

[] Solicito que me haga llegar copia del trabajo de grado o de las publicaciones que se deriven de esta investigación

Firma de participante

Nombre:

Cc.

Fecha:

Correo electrónico:

Teléfono:

La siguiente entrevista se basará en los conceptos de Competencia comunicativa, competencia pragmática y competencia sociolingüística, definidas por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) de la siguiente forma:

La competencia comunicativa Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía,

las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

*Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.*

*La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que **comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación** (en concreto, interpretando o traduciendo).*

Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

PREGUNTAS GUÍA (Entrevista tipo semiestructurada)

1. Desde tu experiencia como profesor ¿Cuál crees que es la importancia del desarrollo de las competencias pragmática y sociolingüística en las clases de Español como Lengua Segunda o Extranjera (ELS - ELE)?
2. ¿Cómo has mediado estas competencias en tus clases?
3. ¿Consideras que estas competencias pueden ser trabajadas en clase o que sólo se adquiere en la experiencia cultural inmediata u otra instancia fuera de la clase?
4. ¿Tienes algún estudiante que consideres que ha desarrollado su competencia pragmática y sociolingüística? ¿Qué experiencias le han permitido llegar a esto, en tu opinión?
5. ¿Cuáles crees que son los mayores obstáculos en la mediación de estas competencias?
6. ¿Cómo analizas la funcionalidad de una gramática al momento de seleccionar los contenidos para las clases? ¿En qué criterios te basas?
7. ¿Qué papel juega el contexto comunicacional en tus clases?
8. ¿Cómo posibilitas un acercamiento de tus estudiantes al contexto del uso de la lengua?
9. ¿Alguna vez has usado literatura en tus clases? ¿Cómo?
10. ¿Qué implementaciones crees que se podría hacer en la clase de ELE con la literatura? ¿Cómo y para qué crees que se podría implementar?
11. ¿Tienes algún comentario, sugerencia o ampliación que desees hacer a este tema?

Anexo 3. Formato de entrevista a profundidad

Instrumento de recolección de datos

Entrevista a profundidad y de retroalimentación (Semiestructurada)

Diseñada por: Alejandra Estrada Ramírez

Dirigida a: estudiantes de EL2 y ELE de la escuela Valley Spanish School y personalizados de la profesora.

En el marco de: Talleres de experiencia de la lectura literaria en la enseñanza de ELE y EL2.

Descripción: Esta entrevista se hace con el objetivo de obtener más información acerca de las percepciones, opiniones y reflexiones que han tenido los participantes a los talleres literarios en el marco del trabajo de investigación “La experiencia de la lectura literaria en el aprendizaje del español como L2 y LE: Una propuesta para el desarrollo integral de la competencia comunicativa”. Desde el enfoque fenomenológico, se trata de acercarse más a la experiencia vivida de los participantes desde una perspectiva reflexiva, introspectiva y analítica.

Información demográfica:

1. Fecha de elaboración:
2. Nombre:
3. País de origen:
4. ¿A qué se dedica?
5. Nivel de español aproximado:
6. Razón por la cual estudia español:
7. Tiempo que lleva en la escuela:
8. ¿Vive en Medellín de forma permanente o pasa tiempo en la ciudad de forma ocasional?
9. Principales temas de interés:

Experiencia de la lectura literaria:

1. ¿Cuáles cuentos leyó durante los talleres realizados?
2. ¿Cuál fue su favorito y por qué? ¿Disfrutó la lectura?
3. ¿Los temas de las historias han sido importantes para usted y su aprendizaje?
4. ¿Qué fue lo que más lo impactó de la(s) lectura(s)?
5. ¿Cuáles fueron tus pensamientos durante la lectura?
6. ¿Cuáles fueron tus sentimientos durante la lectura?
7. ¿Algún personaje en especial o circunstancia de la historia te generó un sentimiento fuerte?
¿Te sentiste identificado con alguno(a)?
8. ¿Qué es lo que más recuerdas de la(s) lectura(s) hechas?
9. Al final de la(s) lectura(s) ¿Qué sensaciones tenías?

10. ¿Tuviste alguna reflexión al final de la(s) lectura(s)?

Aprendizaje sociocultural:

1. ¿Aprendiste sobre algún tema nuevo de tipo sociocultural?
2. ¿Crees que has aprendido sobre la historia del país y la cultura con las lecturas hechas y los otros materiales vistos durante los talleres?
3. ¿Crees que conocer más sobre la cultura y la historia de un pueblo puede ayudarte a comunicarte mejor con la gente?
4. ¿Es importante para ti comprender los contextos y realidades de Medellín/ Colombia?
5. ¿Te sentiste identificado con alguna de las problemáticas abordadas?

Aprendizaje lingüístico:

1. ¿Consideras que las lecturas te han ayudado a aprender y comprender mejor los temas lingüísticos vistos?
2. ¿Crees que esta metodología es igual, más o menos efectiva que la clase tradicional?
3. ¿El contexto de las historias te sirvió para comprender los usos de los temas gramaticales?
4. ¿Aprendiste vocabulario útil de los cuentos?
5. ¿Fueron claras las explicaciones dadas sobre los temas gramaticales? ¿Las otras actividades y recursos te ayudaron a aprender mejor sobre estos temas?

Retroalimentación (Feedback):

1. ¿Cómo te sentiste durante los talleres?
2. ¿Te gustaron?
3. ¿Te gustó tener clases de este tipo para aprender el español o prefieres otras metodologías de enseñanza?
4. ¿Crees que las actividades hechas en relación con cada lectura te ayudaron a comprender mejor los temas socioculturales y lingüísticos?
5. ¿Cambiarías alguna de las actividades?
6. ¿Crees que es importante abordar los temas socioculturales de este tipo en las clases de español?

7. ¿Te sentiste incómodo en alguna de las actividades? ¿Por qué?
8. ¿Volverías a leer cuentos del tipo que leímos?
9. ¿Tienes algún comentario o sugerencia adicional?