

Duffé Montalván, Aura Luz
Université Rennes 2, Francia

María del Carmen, Suñén Bernal
Leuphana Universität-Lüneburg, Alemania



Acercamiento cultural y estrategias didácticas: el caso de la literatura chicana

Resumen: *En este artículo presentamos, primero, el aporte de la literatura chicana para comprender la posición de esta cultura dentro del contexto social de los Estados Unidos. Luego, establecemos la relación entre el tema de la inmigración que se refleja en esas obras con los grandes titulares de la prensa y ciertas obras literarias en Europa. Por último, exponemos los procesos didácticos que hemos puesto en práctica y con los cuales hemos comprobado que el estudio de la literatura (en nuestro caso, la chicana) despierta el interés en el conocimiento de una cultura y, con esta motivación y el desarrollo de las destrezas lingüísticas y comunicativas, el estudiante puede desarrollar su pensamiento crítico haciendo de él un aprendiz autónomo, competente y creativo en el aprendizaje de una lengua, en este caso, del español.*

Palabras clave: *Literatura, cultura chicana, inmigración, pensamiento crítico, transculturación.*

Duffé Montalván, Aura Luz
María del Carmen, Suñén Bernal

Cultural approximation and didactic strategies: the case of the Chicano literature

Abstract: *In this article we first present the contribution of Chicano literature to understand the position of this culture within the social context of the United States. Then, we establish the relation between the theme of immigration that is reflected in these great works as well as certain literary works in Europe. Finally, we present the learning processes that have been implemented and which have found that the study of literature (in our case, Chicano) arouses interest in learning about a culture and with this motivation and development of language and communication skills, the student will develop critical thinking making him or her an autonomous, competent and creative learner in learning a target language, in this case Spanish.*

Keywords: *Literature, Chicano culture, immigration, critical thinking, transculturation.*

Introducción

Dentro de los innumerables temas de reflexión, aquellos que se relacionan con la cultura y los hechos históricos se convierten en vectores con los cuales el profesor puede desarrollar las competencias de la expresión y comprensión oral y escrita, así como la competencia de la interacción. Todas éstas forman parte de los objetivos principales de la enseñanza-aprendizaje de toda lengua extranjera, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Ahora bien, como profesoras nativas de Español Lengua Extranjera en dos países europeos, Francia y Alemania, respectivamente, hemos comprobado que el aprendizaje de nuestra lengua despierta mayor interés según los contenidos que se analizan en el aula. Uno de ellos que más ha suscitado cuestionamien-

tos y motivado el querer seguir profundizándolo ha sido el relacionado con la presencia de la cultura chicana en los Estados Unidos. Efectivamente, los estudiantes planteaban preguntas como ¿Cuál es el origen del término chicano? ¿Desde cuándo se puede hablar que existe una cultura chicana? ¿Esta cultura sigue teniendo una presencia importante en Estados Unidos? Estos y muchos otros cuestionamientos surgían sobre esta temática a medida que analizábamos historias, sucesos, hechos, las noticias del pasado y las actuales tanto en fragmentos de obras literarias como en diferentes textos de prensa.

Por otro lado, comprobamos que estos planteamientos, si bien les exigían poner en práctica las competencias lingüísticas adecuadas para poder comunicar, con ellos, los estudiantes, desarrollaban otra competencia propia a todo desarrollo intelectual, como es el desarrollo del pensamiento crítico. Así, nos satisfacía constatar que cumplíamos con una de nuestras funciones principales exigidas por la sociedad para todo profesor de universidad la cual es trabajar precisamente ese razonamiento crítico en el estudio de todo saber. Miguel Carmelo y Sergio Calvo (2010: 101) lo corroboran al decir que “La sociedad reclama de la universidad que engendre personas con capacidad para generar ideas, para desarrollar conocimientos; ante sí tiene la principal palanca de creación de riqueza, que es el saber” [1].

Con esa última idea pasamos al examen del impacto de este tema cultural (la presencia de la cultura chicana en Estados Unidos) en el desarrollo del pensamiento crítico y su relevancia frente a otros contextos similares en Europa.

La cultura chicana en los textos literarios

Reconociendo junto con Roman Jakobson (1963: 209–248) que, en la literatura, se encuentra la función estética del lenguaje, dado que las palabras recrean una realidad, admitimos, asimismo, que su lectura produce muchas veces efectos muy positivos [2]. Efectivamente, tal como lo afirma el premio nobel de Literatura en 2010, Mario Vargas Llosa,

La buena literatura es ‘un extraordinario placer’, [...] ‘el goce que produce la buena literatura es incomparable’ [...]. ‘Nada despierta tanto el espíritu crítico en una sociedad como la buena literatura’ [...] ‘Promover la literatura no es sólo promover una forma de goce, una forma de lujo, sino es promover también la libertad, la democracia, el pluralismo, la coexistencia en la diversidad’ [3].

Desde ese punto de vista, nuestra experiencia pedagógica nos permite afirmar que su discurso provoca sentimientos o sensaciones en los estudiantes universitarios que les conduce, muchas veces, a comprometerse con un tema dado. Por ejemplo, leyendo fragmentos como éste (Cisneros, 2009: 80):

¡Ay caray! Estamos en casa. Esta es la casa. Aquí estoy y aquí me quedo. ¡Habla inglés! Speak English, ¡Por Dios!. [...] Y entonces, para romper su corazón para siempre, el nene-niño, que ha comenzado a hablar, empieza a cantar el comercial de la Pepsi que aprendió de la tele. No speak English, le dice ella al nene-niño que canta en un idioma que suena a hoja de lata. No speak English, no speak English. No, no, no. Y rompe a llorar [4].

surgen cuestionamientos como ¿Por qué se da tal reacción frente al inglés? ¿Por qué hay sufrimiento? ¿De qué cultura se trata? ¿En qué época se sitúa el fragmento? Y es así que la información dada, en este caso sobre la cultura chicana, por parte del profesor o por la investigación realizada por los propios alumnos, conlleva a crear un clima de diálogo y estimula el deseo de compartir saberes. Con esta actividad, comprobamos que los estudiantes tenían que realizar esfuerzos para construir frases comprensibles y, de este modo, trabajaban y desarrollaban las competencias lingüísticas necesarias para saber comunicar.

Además, si añadimos al fragmento anterior, otros de la novela de José Antonio Villareal (1989) [5], citado por José Ortega (2001) [6] y aquellos de la obra de Ana Castillo (1999) [7], el estudio temático de una obra literaria adquiere otra dimensión al constatar que la cultura de la cual se hablaba sufre actualmente una transculturación de dos realidades sociales, la mejicana y anglosajona, lo que se comprendería de una población que ha tenido que verse como emigrante [8] en sus propios territorios (si uno toma en cuenta el origen geográfico de esta cultura) y sufrir los efectos de la colonización anglosajona. Tomemos, por ejemplo, estos dos fragmentos de diferentes obras y que muestran esta evolución de mentalidades y culturas y con los cuales se estableció un debate con los estudiantes:

[...] A Ricardo le cuesta encajar en la sociedad norteamericana, situación que le provoca esquizofrenia, un sentimiento fronterizo por ser feliz en los EE.UU y sentirse, a la vez, triste y melancólico por no volver a México [...] ¿Por qué demonios es la gente así? Siempre tan preocupados porque dizque soy mexicano y yo que casi nunca me veo como tal, excepto en ocasiones cuando estoy solo, entonces siento dentro de mí algo como un cosquilleo de orgullo (Citado por Ortega, 2001: 164) [9].

[...] Fe se levantó de un salto y se puso a gritarle al capataz, quien, en cualquier caso, ya no era nadie para hacerse cargo de nada relacionado con su vida, sino que era nomás un cholo que no sabía lo suficiente para abrir un informe con el fin de poder orientar de manera adecuada a una chica

que lo único que quería era ganar puntos en la compañía y obtener así algunas bonificaciones para comprarse una casa, pagar el coche, tener un niño y, en otras palabras, llevar una vida como la que llevaba la gente de la tele [...] (Castillo, 1999: 216) [10].

Desde el punto de vista histórico, estos pasajes, se convierten, para los lectores y, por ende, para nuestros alumnos, en testimonio de aquellos mejicanos que se sentían pertenecer a la sociedad en la que vivían y, sin embargo, sus orígenes les recordaba que tenían un pasado con el cual, deberían, ya sea hacer frente al nuevo sistema social y cultural o simplemente tendrían que dejarlo de lado, con el fin de adaptarse de cierta forma o completamente a las nuevas costumbres y los nuevos valores de la sociedad en la que se encontraban [11].

Axel Ramírez (2003: 11–14) [12] reconoce que existe una dualidad en las modalidades de vida del pueblo chicano. El autor habla de adaptación y adopción frente a los avances de su reconocimiento en la sociedad norteamericana, sobre todo, a partir de la década de los sesenta. La significación de lo que se entiende por Chicano [13], se aborda también desde este ángulo y, en su análisis, el autor resalta las diferentes posturas que existían y existen aún para defender su propia cultura. Por ejemplo, cita en su artículo diferentes programas de Estudios Chicanos creados en diferentes instituciones, como en California State College y en San Francisco State College, y en los cuales se observa “[...] divisiones internas acerca de las prioridades y objetivos a seguir. [...]” (Ramírez, 2003: 21).

A nivel lingüístico, dos sucesos históricos (la llegada de los exiliados cubanos después de la instalación de Fidel Castro como gobernante en su país en 1959, y la emigración de otras poblaciones de diferentes países, como Puerto Rico), completan nuestra información para responder a las preguntas citadas más arriba por nuestros alumnos. Con ella, informamos el hecho de que Estados Unidos tuvo que tomar en cuenta a esa población de emigrantes cada vez más numerosa y que reclamaba su derecho a educarse en su lengua, al mismo nivel que la lengua meta: el inglés. Este hecho condujo a la aprobación y a la abolición de leyes a favor o en contra de una enseñanza bilingüe (castellano/inglés) dada la fuerte oposición de diferentes partidos políticos para que este proyecto llegara o no a realizarse (Ibid: 14–16).

Ahora bien, nuestros estudiantes europeos están acostumbrados de una u otra forma a abordar en sus cursos académicos el tema de la inmigración puesto que siguen diferentes especialidades como la sociología, historia, economía, ciencias políticas, etc. [14]. Sin embargo, la historia y la literatura chicana resultan para ellos singulares, puesto que representan la voz propia de aquéllos que buscaron reivindicar sus derechos como ciudadanos frente al país que les despojó inicialmente de sus territorios.

De forma más precisa, a través de la literatura chicana, los alumnos descubrieron con los personajes, los sentimientos de la herencia cultural de lo mexicano y, al mismo tiempo, los hechos y las acciones de las obras que demostraban el afán del pueblo chicano de adaptarse y adoptar la cultura anglosajona. Con este hecho, se pudo profundizar otras perspectivas de otros escritores y literarios de la narrativa hispanoamericana como la del escritor Ángel Rama, la de José María Arguedas y la del antropólogo Fernando Ortiz [15], entre otros, quienes en su conjunto sustentan la idea de que se puede reconocer una transculturación en la narrativa o en la creación literaria, al reconocer que, en muchas obras, se realza el origen de una cultura frente a una reciente, llegando a formar una síntesis innovadora, una especie de osmosis de dos culturas. Así, en las obras literarias de la cultura chicana se pone de realce, a través del contexto y de los personajes, una selección de valores y creencias, lo que pone en evidencia su singularidad dentro de la sociedad en la que viven.

Los textos de prensa y la inmigración en EE.UU y Europa

A nivel de los textos de prensa, notamos que las culturas de la inmigración se identifican y se confunden en las amalgamas de las diferentes políticas adoptadas, según la situación social determinada. Titulares como:

- ‘Gobernadora de Arizona sanciona medida drástica contra inmigrantes’ (Democracynow.org),
- ‘Health Care Debate Revives Immigration Battle’ (The New York Times),
- ‘Francia desmanteló 128 campamentos ilegales y expulsó a 977 en un mes’ (El tiempo),
- ‘La guardia civil expulsa ilegalmente a inmigrantes de Melilla a Marruecos’ (El País)
- ‘Ciudades de Estados Unidos buscan inmigrantes’ (El diario exterior)

dan muestra que, según el contexto social en el que se encuentren, los países que acogen a los inmigrantes establecerán políticas de apoyo o de represión. Sin embargo, fuera de estas particularidades, se observa que el ejemplo de la cultura chicana se destaca en el sentido que ha sobrepasado los vaivenes de diferentes políticas y se encuentra en una posición de reconocimiento y “seguridad” legislativa, puesto que se trata de una población que ha luchado y ha sabido integrarse, de cierta forma, a nivel profesional. ¿Este hecho sería

un ejemplo para aquellas poblaciones que emigran hacia Europa o un ejemplo para los políticos europeos que deberían contemplar la posibilidad de ver la creación de una transcultura en su seno territorial?

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, la riqueza de estas reflexiones ¿Podrían llevarse a cabo dentro de una sala de clase? Si tal es el caso, ¿Cuáles serían las estrategias para encaminar de la forma más adecuada el diálogo, el razonamiento y el debate en clase y qué resultados producirían? Trataremos de responder a estos cuestionamientos en el apartado siguiente.

Propuestas de análisis de esos textos en el aula: el desarrollo del pensamiento crítico

Tomando como eje el estudio de la cultura chicana en diferentes fragmentos de obras literarias, daremos a conocer nuestro enfoque de la enseñanza-aprendizaje que conlleva, según nosotras, a desarrollar diferentes competencias lingüísticas y cognitivas. Para esto, los aportes didácticos de autores tales como Acquaroni (2007) [16], López González (2009) [17] y los nuestros (Duffé Montalván, 2010 [18], Suñén Bernal, 2013 [19] constituyen para nosotras las líneas directrices a la hora de plantear nuestras estrategias.

Ante todo, refiriéndonos exclusivamente al contenido, no resulta vano volver a referirnos a lo citado en la primera parte de esta investigación. Es decir, para nosotras, el estudio de textos literarios constituye una fuente de conocimiento y con esos textos se puede plantear objetivos como:

- Conservar y difundir una cultura, al mismo tiempo que fomentar la interculturalidad y luchar contra los estereotipos culturales.
- Producir un impacto emocional.
- Reflejar un compromiso y/o comprometer al lector (ideológica o políticamente en la transformación de una determinada realidad social).

Ahora bien ¿Cómo se traducen estos objetivos en cuanto a las estrategias didácticas realizadas en el aula? Veamos el siguiente esquema que resume de forma precisa los pasos que sugerimos emplear para lograr esos objetivos:

NO SPEAK ENGLISH [20]		
Sandra Cisneros La Casa en Mango Street 78-80		
Actividades de prelectura (Motivación) [21]	Actividades durante la lectura (Comprensión/adquisición/memori- zación)	Actividades para después de la lectura (Transferencia, aplicación)
a) Trabajo sobre la novela y la autora [22]:	a ₁) Trabajo sobre la novela y la autora:	a ₂) Trabajo sobre la novela y la autora:
- Formular una hipótesis sobre el título de la novela a partir de un análisis de un capítulo elegido para trabajar en clase.	- Leer y destacar el léxico y el contexto cultural significativos que aparecen en la obra.	- Redactar un texto que aborde el tema “una experiencia personal en el extranjero”, ciñéndose a un contexto cultural, similar al texto literario leído.
a) Trabajo sobre la organización textual	a ₁) Trabajo sobre la organización textual	a ₂) Trabajo sobre la organización textual
- Formular una hipótesis sobre el título. ¿Por qué en inglés?	- Realizar ejercicios de gramática (conjugación de verbos) elaborados por la profesora que contengan el léxico y el contexto cultural encontrados en la obra literaria trabajada en el curso.	- Leer tres artículos de la prensa española que traten sobre el tema lengua/integración.
b) Trabajo sobre la novela y la autora:	b ₁) Trabajo sobre la novela y la autora:	b ₂) Trabajo sobre la novela y la autora:
- Resumir, de forma individual, en 50 palabras de lo que supuestamente trata la novela.	- Identificar la temática y participar en el debate sobre el tema, dando ideas personales.	- Debatir sobre los aspectos culturales que aparecen en el texto.
b) Trabajo sobre la organización textual	b ₁) Trabajo sobre la organización textual	b ₂) Trabajo sobre la organización textual
- Resumir en dos líneas de lo que supuestamente trata el texto.	- Traducir al español frases en las cuales se presentan perífrasis verbales con el fin de trabajar otras construcciones sintácticas.	- Identificar la estructura textual, subrayando aquello que sea relevante para organizar o dar cohesión al texto (conexión de las partes con el todo).
c) Trabajo sobre la novela y la autora:	c ₁) Trabajo sobre la novela y la autora:	c ₂) Trabajo sobre la novela y la autora:

- Debatir sobre el significado de casa, hogar, patria.	- Identificar el contenido cultural de los párrafos, subrayando aquello que sea relevante.	- Debatir sobre las posibles interpretaciones del texto literario. - Contestar por escrito a un cuestionario y participar en un debate posicionándose a favor o en contra.
c) Trabajo sobre la organización textual	c ₁) Trabajo sobre la organización textual	c ₂) Trabajo sobre la organización textual
- En grupos de tres cuestionarse: ¿Es la lengua la clave de la integración en la sociedad de acogida? Los grupos presentan sus respuestas.	- Mostrar acuerdo o desacuerdo, argumentar a favor o en contra, según los modelos de expresiones para dar una opinión.	- Trabajar el esquema de un texto argumentativo para defender una posición personal. - Presentar un trabajo escrito incluyendo una introducción, un desarrollo y una conclusión sobre la temática "La importancia de la lengua en el proceso de integración en la sociedad receptora"
d) Trabajo sobre la novela y la autora:	d ₁) Trabajo sobre la novela y la autora:	d ₂) Trabajo sobre la novela y la autora:
- Contextualizar la lectura a partir de informaciones sobre la literatura chicana. Centrarse después en la novela y en su autora.	- Parafrasear y explicar por sí mismo el contexto cultural que aparece en la obra.	- Redactar una posible continuación de un capítulo. Preguntarse, por ejemplo, diez años después. ¿Qué ha pasado con los personajes? ¿Qué ha cambiado en la vida de la protagonista? etc.
d) Trabajo sobre la organización textual	d ₁) Trabajo sobre la organización textual	d ₂) Trabajo sobre la organización textual
- Presentar oralmente dos textos escritos elaborados previamente en casa. - Defender su opinión y autoevaluarse en cuanto a su producción lingüística.	- Convertir la información del texto literario tratado en un artículo de prensa.	- Participar en un debate referente a la política lingüística de la UE y de los EEUU.

En esquema resume las diferentes actividades previas a la enseñanza-aprendizaje, las que corresponden a ese proceso en desarrollo (enseñanza-aprendizaje) y las posteriores que sirven de reforzamiento y evaluación. Con todas ellas, podemos notar que tanto la enseñanza como el aprendizaje tienen una implicación constante. Se ejecutan diferentes actividades como el hablar, leer, redactar, hacer búsquedas en bibliotecas y en Internet, ver vídeos y películas, realizar presentaciones orales, etc. Todas ellas persiguen generar un aprendizaje significativo en el aula. La imagen que se desprende de este proceso es la de una continua reorganización, tanto a nivel de la reescritura de lo aprendido como de los procesos mentales que implican tal reorganización [23].

Por otro lado, en todas estas actividades que proponemos y que han sido puestas en práctica recientemente en nuestra actividad docente, hemos tomado en cuenta los principios de D. Cassany (2005) [24], los cuales nos ayudan a considerar la importancia del desarrollo del espíritu crítico a la hora de analizar textos de toda índole con nuestros estudiantes. En otros términos, se tendría que

- situar el documento dentro de un contexto sociocultural de partida,
- permitir el reconocimiento y participación en la práctica discursiva
- ayudar a la toma de conciencia de la propia situación como lector, a la conciencia de su identidad y, por consiguiente, de su propia interpretación.

Estos puntos se desarrollan de una u otra forma en las actividades de prelectura, durante de la misma y después de ésta.

A nivel propiamente del aprendizaje, con nuestras actividades, hemos podido corroborar lo que López González afirma (2009: 661), en cuanto al estudio del contenido de una obra literaria, que éste requiere una implicación personal y hace del estudiante un agente:

- activo e inductivo, puesto que define ideas generales comunes a los diferentes textos literarios tratados en clase;
- comunicativo, dado que participa con sus conocimientos previos y experiencias propias;
- interactivo, ya que mantiene el intercambio de conocimientos entre profesores y estudiantes constantemente;
- cooperativo, puesto que construye un andamiaje colectivo de conocimiento;

- creativo y lúdico dado que usa el lenguaje como material de experimentación (transformar un reportaje de prensa en un cuento, escribir una carta a uno de los personajes de los textos literarios, etc.) [25].

A nivel de la enseñanza, constatamos que el método pedagógico de la mayéutica enseñado por Sócrates en el siglo IV a.c. para desarrollar todo razonamiento lógico, sigue siendo una de las más adecuadas para ayudar a que el estudiante adquiera el espíritu crítico. Es decir que, el profesor, a través de sus preguntas, de la propuesta de actividades, de su función de guía y conductor del aprendizaje, no hace más que modelar los razonamientos y competencias con el fin de otorgar el saber necesario y desarrollar actitudes, tales como el saber tomar decisiones, trabajar en grupo, asumir riesgos y responsabilidad. Todo esto con el fin de que el estudiante se convierta en ese ser participativo y desarrolle su pensamiento crítico.

Por último, a nivel exclusivo del contenido, el caso de la presencia de la cultura chicana en los Estados Unidos se convierte en un eje de reflexión de sumo interés, puesto que aborda un contexto social en el cual encontramos historia, sufrimientos, injusticias, esfuerzos de adaptación, lucha de superación, orgullo, transformación de valores, recuerdos, esperanzas, etc. Todos estos elementos que resumen el proceso de una transculturación hecha realidad en los Estados Unidos.

Asimismo, hemos observado que existe una relación entre el interés en el estudio de la lengua española y el contenido que se les presenta. Cuanto más se estudie diferentes aspectos culturales sobre las formas de vivir, actuar y pensar reflejadas en las obras literarias, tanto más crecerá el deseo de profundizar el idioma y una temática en particular.

Conclusión

En la enseñanza-aprendizaje del ELE, hemos constatado que el estudio de textos literarios se convierte en un recurso promotor de reflexión y construcción mental. Esto provocado por el interés que suscitan las obras a través de sus personajes, del drama y del contexto social que presentan, de su ficción impregnada de valores, creencias y, con los cuales, se puede establecer fácilmente un diálogo y debate.

El estudio de la cultura chicana en las obras literarias ha promovido el interés en conocer otras realidades del contexto social latinoamericano. Su singularidad permite contemplar perspectivas en cuanto al porvenir de todas aquellas poblaciones que emigran y se instalan de forma definitiva en otro país.

Desde el punto de vista didáctico, los contenidos, las actividades, la investigación y la reflexión constituyen, para nosotras, los ejes promotores del desarrollo del pensamiento crítico y, con el estudio de la cultura chicana, corroboramos esta afirmación.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. Notas y referencias bibliográficas citadas en el artículo

1. M., Carmelo y S., Calvo (2010). *Branding Universitario. Marcando la diferencia*. Madrid: Delta publicaciones.
2. R., Jakobson (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Editions Minuit.
3. Se trata de una entrevista realizada a Mario Vargas en rueda de prensa en Nueva York-Estados Unidos (M., Vargas Llosa, 7 de octubre de 2010. "La buena literatura da placer y crea gente menos manipulable". *El nuevo diario* en línea. [Online]. Accesible en: <<http://www.elnuevodiario.com.ni/internacionales/85131>>. [Consultado 14 diciembre 2014].
4. S. Cisneros (2009). *La casa en mango Street*. U.S.A./Canada: Random House, Inc/Random House of Canada Limited.
5. J. A., Villareal (1989). *Pocho*. U.S.A.: Anchor Books.
6. J. Ortega, 2001. *Estados Unidos y México: conflicto histórico y fronteras de la imaginación*. Granada (España): Método Ediciones.
7. A. Castillo (1999). *Tan lejos de Dios*. U.S.A.: Plume.
8. Cuando nos referimos al hecho de verse como "emigrante", hacemos alusión al artículo de David Maciel, Christine Iriart de Padilla y Amado Padilla, el cual sintetiza con datos muy pertinentes la historia de esta cultura. A través de este documento comprendemos que este pueblo primero sufrió la usurpación de sus tierras y luego debió incorporarse y, en muchos casos, aculturarse a la nueva sociedad norteamericana que le negaba sus derechos y le hacía vivir bajo una explotación económica injusta (Iriart de Padilla y Padilla, M., (n.d.). *Los chicanos: ensayo de introducción*. [Online]. Accesible en: <http://www.revistadeluniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/9820/public/9820-15218-1-PB.pdf>. [Consultado 23 febrero 2014].
- Actualmente, después de las diferentes luchas entre México y Estados Unidos para obtener o defender territorios, (según fuera la perspectiva de ataque de cada país), no debe negarse que hubo y sigue habiendo una emigración constante de la población mexicana hacia Estados Unidos, sobre todo, a partir de las primeras décadas y a mediados del siglo XX.
9. J. Ortega, 2001. *Estados Unidos y México: conflicto histórico y fronteras de la imaginación*. Granada (España): Método Ediciones.
10. A. Castillo (1999). *Tan lejos de Dios*. U.S.A.: Plume.
11. En nuestro apartado sobre las propuestas de análisis de ciertos textos literarios damos a conocer las diferentes

obras literarias con las cuales hemos abordado el conocimiento sobre la cultura chicana y, con éste, el desarrollo del pensamiento crítico.

12. Alex Ramírez (2003). "Educación y cultura chicana en Estados Unidos". *Reencuentro*. Número 37, 7–22.
13. Resulta sumamente importante el aporte de Alex Ramírez sobre la comprensión del significado del término "chicano", puesto que con él observamos todas las connotaciones que ha adoptado, desde su aparición hasta la actualidad. Por ejemplo se identifica a aquella que restringe el término a un origen (el mexicano) y su residencia en un lugar (Estados Unidos). Otra definición defiende la identificación a una cultura, a una herencia que les permite existir como tales dentro del país colonizador. Para algunos investigadores, el término de chicano se situaría más bien dentro de las reivindicaciones de la élite de estudiantes chicanos y se alejaría en realidad de los intereses reales de la clase trabajadora de ese pueblo. Finalmente, para Alex Ramírez "el término chicano depende del contenido político que le otorgue quien lo usa" (2003: 10, 11).
14. En los diferentes cursos de especialidad que siguen nuestros estudiantes, como la economía, sociología, literatura, etc., ellos han tenido la oportunidad de debatir el problema de la inmigración en Europa y, esto, a través de obras literarias o de la prensa. Por ejemplo, entre las obras españolas estudiadas, se puede citar la de Ángeles Caso *Contra el viento* con la cual recibió en 2010 el Premio Planeta (premio muy prestigioso para los escritores españoles e hispanoamericanos). En esta obra la autora relata de la vida de una mujer africana quien emigra a España, lucha por sobrevivir y transmite nuevos valores a sus amigos los europeos (*Swagata Basu's Web*). Asimismo, la obra de Fabrizio Gatti, *Bilal sur la route des clandestins*, es muy conocida y estudiada. En su relato se describe todas las peripecias, penurias y tratos inhumanos que tienen que soportar la población africana para lograr ingresar a cualquier país de Europa, con la esperanza de tener otra vida más humana (desde el punto de vista material) de la que tienen en su propio país. Con estas obras los estudiantes ya se acercan a la comprensión del fenómeno de la inmigración en su continente, pero resulta sumamente interesante ahondar este estudio con las obras editadas en los países hispanohablantes.
15. Estos autores han sabido transmitirnos, cada uno desde su punto de vista de investigación, el concepto de transculturación. Por ejemplo, Ángel Rama, apoyándose en la propuesta de Fernando Ortiz, reconoce que la cultura de un pueblo actúa como una fuerza frente a la "invasión" de otra y es capaz de seleccionar los elementos que estiman pertinentes para adaptarlos e introducirlos en su nueva expresión y forma de vida. El proceso de transculturación operaría funcionalmente en la lengua, las estructuras literarias y la cosmovisión (Ángel Rama (1982). *Transculturación narrativa en América latina*. México: Siglo Veintiuno, p. 198–206).
16. R., Acquaroni (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación S.L.
17. A.M., López González (2009). *El tratamiento de la literatura española en el bachillerato bilingüe a partir de un enfoque por temas y tareas*. XX Congreso Internacional ASELE, Fundación Comillas, Volumen II. Septiembre 2009.
18. A. L., Duffé Montalván (2010). *Théorie et pratique de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol*. Alemania: Editions universitaires européennes, 2 volúmenes.
19. (1) María del Carmen, Suñén Bernal (2013). «El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales», 2013. *Revista Nebrija Revista electrónica de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas: Nebrija Universidad*, n° 13.
(2) María del Carmen, Suñén Bernal y Eva, Díaz Gutiérrez (2015). «El uso del diario de aprendizaje en la clase de español para fines específicos». *Revista electrónica de la Universidad de Valencia: Foro de Profesores de E/LE*, vol.11.
20. Con esta obra queremos mostrar un ejemplo de los procesos didácticos y pedagógicos que hemos seguido en nuestras aulas. Las obras siguientes: *Chicano* de Richard Vasquez, *Bendíceme*, *Última* de Rudolfo Anaya, ... Y no se lo tragó la tierra de Tomás Rivera, Tan lejos de Dios de Ana Castillo, La frontera de cristal de Carlos Fuentes, Pocho de José Antonio Villarreal y *Bordersland. La frontera. The New Mestiza* de Gloria Arzandúa, representan, en lo que concierne a la literatura chicana, el abanico literario que hemos presentado en clase.
21. Las etapas de la *Motivación, comprensión, adquisición, memorización y transferencia* constituyen los tres grandes procesos pedagógicos y didácticos con los cuales hemos organizado nuestras sesiones de clase. Hablamos de procesos pedagógicos puesto que éstos se relacionan con principios psicológicos que conllevan al profesor a reflexionar sobre su actividad educativa y, hablamos de procesos didácticos, ya que se trata de organizar nuestras actividades que conciernen directamente la enseñanza-aprendizaje de una materia, en este caso, del español lengua extranjera. Con estas tres etapas tratamos de proponer actividades que conlleven al alumno a reflexionar sobre la obra misma cuyo objetivo último es encaminar al alumno hacia el desarrollo del pensamiento crítico (D., Cassany, D. 2005. "Literacidad crítica: leer y escribir la ideología". *Universitat Pompeu Fabra*. [Online]. Accesible en: URL : http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D.pdf. [Consultado 04 junio 2014]
22. Esta división repetitiva de a, a1, a2/a, a1, a2/ b, b1, b2/ b, b1, b2, etc., indica que estas actividades pueden ejecutarse de forma paralela, es decir que, el profesor puede iniciar su curso proponiendo, ya sea un trabajo de descubrimiento sobre la información cultural de la obra misma o un trabajo reflexivo sobre el discurso de los textos. Por otro lado, puede darse el caso, si las condiciones de horarios lo permiten, como fue el caso en *Leuphana Universität* (las sesiones de trabajo comprendían cuatro horas de curso), que el profesor ejecute las dos actividades, primero, sobre la obra y, luego, sobre el discurso.
23. Todas estas actividades son planificadas previamente por el profesor con el fin de reorganizar las acciones en el caso que haya habido una modificación. Efectivamente, dada la particularidad de cada grupo de estudiantes, el profesor tendrá que adaptar sus objetivos, permitiéndose improvisar en muchos casos en sus acciones para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes (A. L., Duffé Montalván, 2009. « Programación/ improvisación en la enseñanza-aprendizaje del español». *Les Cahiers du GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)*, n° 2 – 2009/ISSN: 2105-1046. [Online]. Accesible en: URL: <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n->

2/1er-article/ [Consultado 13 mayo 2014].

24. Cassany, D. 2005. "Literacidad crítica: leer y escribir la ideología". *Universitat Pompeu Fabra*. [Online]. Accesible en : URL : http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D.pdf. [Consultado 04 junio 2014].
25. A.M., López González (2009). *El tratamiento de la literatura española en el bachillerato bilingüe a partir de un enfoque por temas y tareas*. XX Congreso Internacional ASELE, Fundación Comillas, Volumen II. Septiembre 2009.

B. Obras complementarias de estudio

1. R., Anaya (1994). Bendiceme última. New York: Grand Central Publishing.
2. G., Arzandúa, (2012). *Bordersland. La frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt lute books.
3. K., Bain (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España-Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
4. S., Castillo Arredondo y L. P., Gonzáles (2005). *Enseña a estudiar...aprende a aprender. Didáctica del estudio*. España-Madrid: Pearson Prentice Hall.
5. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation. 2000. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer: apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Paris: Didier.
6. Ch., Day y G., Qing (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades Antigua. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. España-Madrid: Narcea.
7. M., De la Cruz (2012). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España-Barcelona: Graó, de IRIF.
8. C., Fuentes, (1996). *La frontera de cristal: una novela en nueve cuentos*, Madrid: Alfaguara. GATTI. F. 2010. *Bilal sur la route des clandestins*. París: Liana Levi.
9. FL., Olivier (2007). *Carlos fuentes o la imaginación del otro*. México-Xalapa: Biblioteca Universidad veracruzana.
10. T., Rivera (2011). *...Y no se lo tragó la tierra*. U.S.A.: Arte Público Press-University of Houston-Texas.
11. R., Vásquez (2005). *Chicano*. New York. Edición Rayo, de Harper Collins Publishers.

C. Obras complementarias de estudio consultadas en Internet

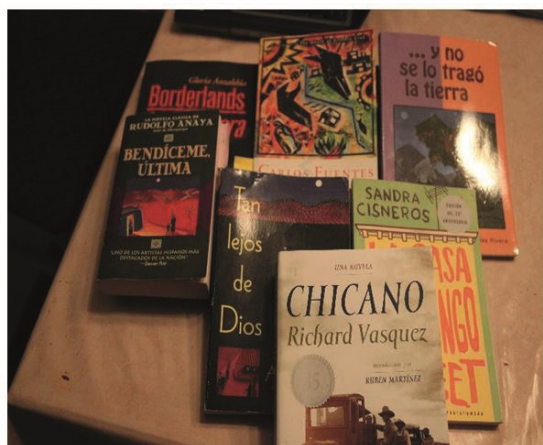
1. D., Ayllón 10 de enero de 2011. "Europa exige hablar las lenguas oficiales a los inmigrantes". *Diario Público: Display Connectors*, [Online]. Accesible en: URL: <http://www.publico.es/espana/355359/europa-exige-hablar-las-lenguas-oficiales-a-los-inmigrantes>. [Consultado 14 mayo 2014].
2. S., Basu, 29 de junio de 2010. "La inmigración en la literatura española contemporánea". [On line]. Accesible en: URL: <http://swagatabasu.wordpress.com/2010/06/29/la-inmigracion-en-la-literatura-espanola-contemporanea/>. [Consultado 7 enero 2014].
3. I., Cembrero, 18 de noviembre de 2013. "La guardia civil expulsa ilegalmente a inmigrantes de Melilla a Marruecos". *El País. Política* [Online]. Accesible en: URL: http://politica.elpais.com/politica/2013/11/17/actualidad/1384716009_170861.html. [Consultado 02 febrero 2014].
4. Die, Bundesregierung. 19 de abril de 2013. *Die Kanzlerin im Gespräch. Die Herzen erreichen. Die Bundesregierung*. [Online], Accesible en: URL: http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundeskanzlerin/Hangout/hangout_node.html[Consultado 23 abril 2013].
5. Die, Bundesregierung. 8 de marzo de 2012. "Integration durch Bildung. Kultusministerkonferenz". [Online]. Accesible en: URL: <http://www.bundesregierung.de/ContentArchiv/DE/Archiv17/Artikel/2012/03/2012-03-08-bkin-bei-kmk.html>. [Consultado 03 julio 2014].
6. Efe. París. 30 de agosto de 2010. "Francia desmanteló 128 campamentos ilegales y expulsó a 977 en un mes". *El tiempo*. [Online]. Accesible en: URL: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7885727> [Consultado 12 mayo 2014].
7. A., Goodman y J., González 26 de Abril de 2010. "Gobernadora de Arizona sanciona medida drástica contra inmigrantes". *Democracynow.org*. [Online]. Accesible en: URL: <http://www.democracynow.org/es/2010/4/26/titulares>. [Consultado 15 junio 2014].
8. V., Gutiérrez Calvo 28 de marzo de 2013. "Los extranjeros que pidan la nacionalidad pasarán un test de español e 'integración'". *El País*. [Online]. Accesible en: URL: http://politica.elpais.com/politica/2013/03/28/actualidad/1364498021_107921.html. [Consultado 07 abril 2014].
9. INCIPE (Instituto de cuestiones Internacionales y política exterior). 2005. "C. Estados Unidos. Ensayos INCIPE No 5". España: Madrid. [Online]. Accesible en: URL: <http://www.incipe.org/ensayo510.htm> [Consultado 11 julio 2014].
10. Las Naciones Unidas-Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE). 1999. "Migración y desarrollo en América del Norte y Centroamérica: una visión sintética". CEPAL/CELADE/OIM (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía – División de Población/ Organización Internacional para las Migraciones). [Online]. Accesible en: URL : <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/4913/lcl1231p.pdf>. [Consultado 11 julio 2014].
11. E., López (2014). "Mejora la integración de inmigrantes a través del idioma". *Deutsche Welle*. [Online]. Accesible en: <http>: <http://www.dw.de/mejora-la-integraci%C3%B3n-de-inmigrantes-a-trav%C3%A9s-del-idioma/a-15662280>. [Consultado 14 junio 2014].
12. Spiewak, Martin, 16 de febrero de 2006. *Man spricht (nicht nur) Deutsch. Traducción: Aquí se habla (no sólo) alemán*. [Online]. Accesible en: <http>: <http://www.zeit.de/2006/08/B-Kulturintegration>. [Consultado 27 mayo 2014].
13. J., Meseguer, 31 de julio de 2012. "Ciudades de Estados Unidos buscan inmigrantes". *El diario exterior.com*. [Online].

- Accesible en: <[http](http://www.eldiarioexterior.com/ciudades-de-estados-unidos-buscan-41173.htm)>://www.eldiarioexterior.com/ciudades-de-estados-unidos-buscan-41173.htm [Consultado 11 marzo 2014].
14. I., Parras, 27 mayo 2010. “27 ideas para desarrollar el pensamiento crítico en clase”. [Online]. Accesible en: <[http](http://formadores-ocupacionales.blogspot.de/2010/05/27-ideas-para-desarrollar-el.html)>://formadores-ocupacionales.blogspot.de/2010/05/27-ideas-para-desarrollar-el.html. [Consultado 25 agosto 2014].
15. J., Preston, 5 de septiembre de 2009. “Health Care Debate Revives Immigration Battle”. *The New York Times*. [Online]. Accesible en: URL: <http://www.nytimes.com/2009/09/06/health/policy/06immighealth.html?action=click&module=Search®ion=searchResults&mabReward=relbias%3Ar&url=http%3A%2F%2Fquery.nytimes.com%2Fsearch%2Fsite%2Fsearch%2F%3Dfaction%3Dclick%26region%3DMasthead%26pgtype%3DHomepage%26module%3DSearchSubmit%26contentCollection%3DHomepage%26t%3Dqry314%23%2Ftitle%2Bon%2Bd%2527immigration%2Ben%2B2008%2F> [Consultado 05 septiembre 2014].
16. A., Ruiz, 2007. “La memoria literaria de la emigración: el surgimiento de los primeros textos de origen español (1964–1989)”. *Iberoamericana* 7. [Online]. Accesible en: <[http](http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/2007/Nr_26/26_Ruiz.pdf)>://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/2007/Nr_26/26_Ruiz.pdf. [Consultado 06 noviembre 2014].
17. I., Vallespín, 19 de febrero 2014. “Sin idiomas no hay paraíso”. *El país.com*. [Online]. Accesible en: <[http](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/17/actualidad/1392652980_430022.html?rel=rosEP)>://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/17/actualidad/1392652980_430022.html?rel=rosEP. [Consultado 14 diciembre 2014].

ANEXOS

1. Ejemplos de obras literarias para una clase de ELE (Español Lengua extranjera)
Propuesta literaria para la clase del ELE (Español Lengua extranjera)

- *Chicano*, Richard Vasquez
- *La casa en la Mango Street*, Sandra Cisneros
- *Bendíceme, Última*, Rudolfo Anaya
- *... y no se lo tragó la tierra*, Tomás Rivera
- *Tan lejos de Dios*, Ana Castillo
- *La frontera de cristal*, Carlos Fuentes
- *Pocho*, José Antonio Villarreal
- *The Borderland*, *La mestiza*, Gloria Arzandúa



LA OTRA AMÉRICA: LA CULTURA CHICANA EN ESTADOS UNIDOS.

Chicanos – ein vielseitiges Thema aus dem sich auch für Europa lernen lässt.

Inhalt

In den USA leben mexikanische Einwanderer_innen zwischen zwei Welten und prägen soziale und gesellschaftliche Entwicklungen. Das Seminar setzt sich mit den Lebensweisen, Schicksalsgeschichten, Einflüssen und Auswirkungen der Chicanos/as auseinander.

Diskussionen

- Wie beeinflussen die Chicanos/as die Politik & Gesellschaft der USA?
- Was zeigen uns die Entwicklungen in den USA für Europa?

Authentische Einblicke

- Eingeladene Expertinnen und Experten, Autorinnen und Autoren, Künstler_innen und Musiker_innen berichten über die Welt der Chicanos/as

Kurzinformation

Spanisch / Zentraleinrichtung
Moderne Sprachen

La otra América: La cultura chicana en Estados Unidos. Sprachprojekte. B2

Lehrende:
María del Carmen Suñén Bernal

Sommersemester 2013
Komplementärsstudium
4 SWS / 5 CP
SE Assignments / PE Präsentation

2. Ejemplo de una dinámica de clase en la cual se analiza la literatura chicana