

Enfoques contextuales dentro de la enseñanza de cultura, literatura y gramática: cursos intermedios de español como segunda lengua nivel 300's

*Víctor A. Valdivia Ruiz**
The George Washington University

*Cynthia O. Meléndrez***
California State University San Marcos

*Carmen Julia Holguín-Chaparro****
The University of New Mexico

Resumen: En la enseñanza del español como segunda lengua en las universidades de Estados Unidos, es común que el instructor/a se enfrente a barreras lingüísticas, culturales y contextuales que ocasionan que el español y, de manera implícita, sus hablantes se perciban dentro de un continuum que va del prestigio al desprestigio. Dicho fenómeno se vuelve particularmente importante en estados como Nuevo México o Arizona, donde las poblaciones anglo e hispanohablantes conviven habitualmente dentro y fuera del ámbito escolar. Así pues, surge la necesidad de crear planes de estudio adecuados y actualizados que no sólo se preocupen por alcanzar los objetivos lingüísticos y de contenido cultural, sino que también tomen en cuenta las diferentes actitudes hacia la lengua y, especialmente, hagan frente a las de naturaleza negativa. Para ilustrar como hemos abordado esta problemática en la Universidad de Nuevo México, esta presentación describe las bases teóricas y las estrategias mediante las cuales se ha buscado romper con prácticas tradicionales y prescriptivas en la planeación de cursos superiores de cultura, literatura y lengua para los niveles de español 300's.

* Doctor en lingüística por la Universidad de Nuevo México. Su investigación se centra en la sintaxis funcional y la interfaz sintaxis-semántica en situación de lenguas en contacto. Otros intereses incluyen gramaticalización, variación lingüística y análisis crítico del discurso.

** Doctora en literatura mexicana, chicana y fronteriza. Su énfasis académico incluye los estudios de cine, género, feminismo, frontera y estudios *queer*.

*** Doctora en literatura de Latinoamérica. Con un énfasis en la literatura producto de las dictaduras. Otros intereses incluyen el cine, el cortometraje, estudios de género y feminismo. Además es creadora y poeta.

Palabras claves: Actitudes, presencia anglo-hispana, desprestigio étnico-social, contexto estigmatizado, estrategias didácticas.

Abstract: Among the practices of teaching Spanish as a second language at the universities in the US, it is common that the instructor faces linguistic, cultural and contextual barriers that cause the Spanish and, implicitly, its speakers are perceived with in a continuum of prestige into disrepute. This phenomenon becomes particularly important in states like New Mexico or Arizona, where Anglo and Spanish-speaking populations cohabit and communicate in both languages inside and outside the academic arena. Thus, evolve the need to create appropriate curricula and updated meaningful goals. It is necessary to create curricula that not only concern about the language objectives and cultural content, but also take into consideration the different attitudes towards the language and, especially, to address those negative nature. To illustrate how we have addressed this issue at the University of New Mexico, this presentation describes the theoretical basis and strategies through which sought to break with traditional practices and prescriptive in planning advances courses in culture, literature and language to 300's Spanish levels.

Keywords: Attitude, Anglo-Hispanic presence, ethnic and social discredit, context stigmatized, didactic strategies.

INTRODUCCIÓN

El Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Nuevo México (UNM) establece como su misión: “promover la calidad de la enseñanza y de la investigación integrando las lenguas, literaturas, lingüísticas y culturas del mundo de habla española y portuguesa. [...] Estamos comprometidos especialmente con la revitalización de la lengua española en Nuevo México y con el estudio de las interacciones culturales en el Suroeste de los Estados Unidos.”¹ Con el fin de cumplir dicha misión, en lo concerniente a la enseñanza del español, el Departamento cuenta con dos programas iniciales: español como segunda lengua (SSL) y español como lengua de herencia (SHL). Naturalmente, a pesar de la diferencia metodológica y de la particularidad de algunos objetivos específicos, ambos programas comparten el objetivo general

¹ Información de la página oficial del departamento: <http://spanport.unm.edu/about-us/mission/nuestra-mision.html>, consulta realizada el 18 de septiembre de 2013.

de que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas adecuadas para continuar el estudio del español en los niveles intermedios (300).

Si bien los niveles 300 abordan temas tan diversos como la literatura, la cultura o la gramática, todos ellos tienen dos puntos en común: en primer lugar, el español ya no es la lengua meta, sino la lengua vehículo; es decir, se busca que los estudiantes continúen desarrollando las destrezas comunicativas del español con base en el estudio de temas, contextos y usos específicos. En segundo lugar, salvo algunas excepciones, estos cursos no están dirigidos a un grupo lingüístico en particular, sino que están abiertos tanto a estudiantes de SSL como de SHL, esto da como resultado, grupos de nativo hablantes con hablantes de segunda lengua en las mismas aulas.

La diversidad de estudiantes en nuestra institución implica una serie de retos al momento del diseño e implementación de los programas de estudio teniendo en mente promover la calidad de la enseñanza, como lo puntualiza la misión del Departamento. Esto es debido a que en ello estriba la posibilidad de sacar adelante a nuestros estudiantes de lengua extranjera en lo que respecta al aprendizaje efectivo de la lengua y de la cultura, incluyendo la literatura como una de sus herramientas. En esta presentación, discutiremos posiciones diferentes, en la creación de planes de estudio dentro de la enseñanza de lengua, cultura y literatura a estudiantes de español como segunda lengua, nivel intermedio, en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Nuevo México.

PRÁCTICAS TRADICIONALES Y NO TRADICIONALES DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA DENTRO DE UN CONTEXTO CULTURAL

Como ya se mencionó en las clases de nivel 300 de nuestro departamento, el español pasa de ser lengua meta a lengua vehículo; no obstante, esto no significa que, al diseñar nuestros planes de estudio, dejemos de considerar las diferencias metodológicas relativas a la adquisición del español ya sea como segunda lengua o como lengua de herencia. Lo anterior aplica debido a que, por ejemplo, cada uno de los cursos de 301 está diseñado para que el estudiante emplee el español, ya sea como lengua adquirida, materna o de herencia, de manera efectiva dentro de un contexto cultural. De acuerdo a Bill Van Patten et al. (1986), es de suma relevancia atraer la atención de los investigadores hacia nuevos procesos de enseñanza con referencia a la adquisición de un segundo idioma.² De esta manera se logra establecer nuevas metas, (comunicativas) que

² Esto quiere decir al uso de métodos comunicativos auténticos.

tengan una prerrogativa real en los estudiantes (Van Patten, 1986, p. 203). Así pues, este apartado tiene como objetivo presentar la preparación de un plan de estudio a nivel 301, el cual se orienta a temas culturales generales a la par que continúa desarrollando la habilidad comunicativa en español.

Durante las décadas de los 60 y 70 se utilizaban métodos de enseñanza en la adquisición de un segundo idioma que solamente enfatizaban la importancia de la gramática como meta final de aprendizaje. Kathleen Corrales Wade et al. (2009) discute que:

[s]e concebía a una lengua como un sistema abstracto de reglas de sintaxis que debería ser interiorizado por el alumno. [] Se enseñaba como una materia más del *pensum* académico, dictando información acerca de ella. [] dejando a un lado los aspectos discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua. (Wade, 2009, p. 158)

Lo anterior se reduce a métodos en los que se les otorga a los alumnos estructuras gramaticales que ellos van repitiendo y reproduciendo fuera de un contexto real y con un significado cultural latente. Este fenómeno de sistema abstracto daña de manera indirecta a los subsiguientes niveles de español como segunda lengua, ya que estas categorías sirven como puente entre la enseñanza de lengua y la enseñanza del español como especialización. Sin embargo, al soslayar los aspectos discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua, también se dejan de lado los aspectos reales y culturales de ésta, lo cual lleva a la impartición de cursos que no tienen una relación directa o relevante a la necesidad de los estudiantes de nuestra universidad; es en esta problemática donde radica la importancia de desarrollar planes de estudios que establezcan una aportación auténtica y moderna del material a transmitir.

Nuestro departamento cuenta con clases del nivel 300 en las que se matriculan, aproximadamente, 650 estudiantes de SSL y 50 estudiantes de SHL por semestre. Tomando en cuenta las características, intereses culturales y necesidades académicas de dicha población estudiantil, los programas de estudios se diseñan no sólo a partir de la temática particular de cada curso, sino también combinando las metas generales de un programa de SSL –que el estudiante logre producir la lengua de manera contextualizada y relativa a su entorno— y de uno de SHL – que el estudiante enriquezca la lengua adquirida en casa. En ambos casos la metodología de los años 70 y 80 deja de ser práctica para estos programas; la corrección de errores y el énfasis gramatical se deberían utilizar como una herramienta para el mejoramiento del uso del lenguaje, pero no así, como meta final. Si se toma en consideración el trabajo del apartado cognitivo finalizado en 1956 que normalmente se conoce con el nombre de

Taxonomía de Bloom se entiende que existe una complejidad latente en el aprendizaje y en la instrucción. Y esta complejidad y diversidad tanto de maneras de aprender como de enseñar son las que se deben considerar a la hora de la planeación de programas educativos. La idea central de esta taxonomía es mostrar una línea graduada en la proceso de aprendizaje, que va de lo más simple a lo más complejo y/o elaborado.³ Y ver que al final el estudiante estará capacitado para poner en práctica lo aprendido. Wynne Wong (2002) menciona que en la época actual la metodología educativa se ha modificado y se han creado nuevas tácticas de instrucción, las cuales incluyen la tecnología como parte activa dentro de la instrucción. Asimismo, en los últimos años, los estudios sobre adquisición de segundas lenguas han generado una discusión sobre la necesidad de reformar los métodos de enseñanza, lo cual ha permitido crear sistemas en los que la instrucción es interactiva, óptima y creativa. De este modo, el estudiante se vuelve el centro de aplicación y el instructor se convierte en el facilitador dentro del aula.

Los planes de estudio tradicionales para cursos de 301 con énfasis en la cultura cuentan con los apartados de lecturas, tareas, participación, exámenes y evaluación oral. Las lecturas componen el cuerpo del curso (usualmente el tema conductor es el componente cultural a enseñar), se hacen discusiones grupales como explicaciones individuales del material. Después se evalúa por medio de exámenes y ensayos sobre el material. Al final el estudiante presenta de manera oral un trabajo de investigación de algún aspecto que le haya interesado o se le haya asignado en clase y este tema debe tener un valor cultural. Dentro de este proceso lineal se puede observar que no existe cabida para la interacción real y efectiva del material con el estudiante y el instructor. Además el plan de estudio cuenta con una serie de objetivos específicos de lo que el estudiante debería adquirir al final del curso; empero, la especificidad de los objetivos se puede observar de manera general que no se logran todos los objetivos. Lo cual puede ser producto a que en nuestro departamento se siguen en la evaluación los objetivos del curso desde la perspectiva de la adquisición de una segunda lengua. Dale L. Lange⁴ (1988) indica la relevancia de presentar el estatus del proceso de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma; además, apunta que no se debe omitir las pautas del ACTFL.⁵ Lange expone que los estándares ayudan a crear programas donde se involucra 1) situaciones de la vida cotidiana

³ Bloom, B.S. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.

⁴ En su artículo: "Some Implications for Curriculum and Instruction for Foreign Language Education as Derived from the ACTFL Proficiency Guidelines".

⁵ ACTFL, significa: American Council Teaching Foreign Language.

en un contexto social y 2) la inclusión de hablantes “reales” en el aula (Lange, 1988, p. 41). De igual forma Alice Omaggio (2001) muestra que estas medidas definen la habilidad o competencia de hablar, escuchar, leer y escribir la lengua meta (Omaggio, 2001, p. 12). De la misma forma, menciona que aparte de las mediciones es necesario el uso de estándares para el aprendizaje de un idioma extranjero; en otras palabras el uso de las cinco C: cultura, comunicación, comunidad, conexiones y comparaciones (Omaggio, 2001, p.37). Estos esquemas indican la incorporación de elementos socioculturales en el aprendizaje. Los enlaces dentro de un contexto social y cultural conciben el éxito de clases impartidas en el idioma español mediante un uso actual.

En el mundo moderno de la enseñanza segundas lenguas surgen otros investigadores que están de acuerdo con este proceso comunicativo de enseñanza. Kathleen Corrales Wade et. al (2009) de la Universidad del Norte en Colombia propone: “[...] que el constructivismo pedagógico, en combinación con el enfoque comunicativo, sería el modelo adecuado de implementar en la enseñanza de un segundo idioma” (Wade, 2009, p. 160-1). Del mismo modo, Orquídea Menéndez et al. (2007) indican:

La meta comunicativa constituye entonces la célula fundamental de un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Las tareas comunicativas constituyen, además, una vía material de incorporación de la realidad a la clase, a la vez que favorecen el protagonismo del estudiante y le brindan la oportunidad de utilizar los conocimientos que posee, provenientes de otras materias o de la realidad circundante, para la solución, ya sea en el actuar personal o colectivo, de los retos que la tarea le impone a cada momento. (Menéndez, 2007)

Lo que lleva a pensar que el método comunicativo es la base para el desarrollo de nuevas actividades, tareas, exámenes y técnicas de instrucción; todas con el mismo objetivo: que el alumno logre una comunicación real en el idioma meta con una acepción cultural. Desde esta perspectiva, es importante que los planes y programas de estudio se actualicen tomando en cuenta las demandas de la sociedad actual y futura. Lo anterior implica desaprender los sistemas tradicionales y rediseñar los programas bajo el enfoque de un modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje, que promueva la formación integral del estudiante universitario pertinente a los cambios acelerados del contexto global. El papel del estudiante y del docente cobra un nuevo sentido. Ahora son los estudiantes los que hacen ‘algo’ con el input y se mantienen siempre procesando estrategias mentales que los ayudan a procesar la información para después poder utilizar el idioma estudiado en clase (Lee, Van Patten, 2003, p. 154). Este input procesado ayuda al estudiante a utilizar mejores estrategias en el proceso y/o razonamiento de la información. Kathleen Corrales Wade et al. (2009) explica

que: “Hoy en día, en el aula comunicativa, el objetivo no es aprender acerca de un segundo idioma, sino usarlo para poder comunicarse en varios contextos (Wade, 2009, p. 158). De ahí la necesidad de incorporar tareas comunicativas como el “*role play*” o diálogos donde el estudiante utilice elementos culturales para comunicar su mensaje de forma efectiva.

En el diseño de un plan de estudio de nivel 301 con enfoque cultural, en nuestro departamento, es relevante tomar en consideración el ‘tema’, el cual debe ser actual y debe tener la posibilidad de conectarse de manera directa e indirecta con los estudiantes. Las lecturas deben escogerse de manera que se conecten con otras disciplinas, como el cine, el video, la música, las artes plásticas, etcétera. Las actividades se planean desde múltiples perspectivas donde el estudiante tiene la oportunidad de practicar la escritura, la comprensión escrita como auditiva y la práctica oral; asimismo, se le otorga al estudiante la posibilidad de crear un artefacto cultural propio. Por ejemplo, si el tema es el folclor musical, no sólo se sientan las bases históricas y básicas de este tipo de manifestaciones; también se establece una línea temporal que conecte el pasado con el presente, donde el estudiante al crear su propio artefacto pueda trazar y conectar su pasado-órigenes con su hoy-identidad. Otro ejemplo, si el tema son las ‘leyendas’ de Nuevo México, el estudiante no sólo recurre al internet para hacer una pesquisa; sino además, debe consultar con sus familiares en caso de que ellos conozcan algunas de estas leyendas, después en clase se pueden hacer las correlaciones entre lo que ‘saben’ ellos de casa y lo que se aprende de las lecturas y el material visto en clase. De esta manera el estudiante puede recurrir a sus experiencias personales y familiares y, así relacionarlas con lo que se ve en el aula. Al final, el estudiante podrá producir un elemento cultural propio, el cual tendrá un valor personal genuino. De esta manera, el alumno no sólo procesa la información, sino que su output es comunicativo y con significado real porque es parte de su propia identidad y cotidianidad. Además, el estudiante crea conexiones y comparaciones con sus otras clases y, de este modo, adquiere las destrezas necesarias para avanzar al siguiente nivel.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA COMO SEGUNDA LENGUA O COMO LENGUA DE HERENCIA

La enseñanza de la literatura, en nuestro departamento, inicia formalmente mediante un curso denominado “Español 307, Introducción a la Literatura Hispánica”. Para el diseño del programa de este curso, como de cualquier otro, primero hay que considerar el tipo de estudiantes que lo integrarán. Como ya se mencionó, los estudiantes base son tanto jóvenes estudiantes de SSL y de SHL. En ambos casos los estudiantes llegan a 307 como parte de un currículo para

una especialidad o una subespecialidad en español. El compromiso del curso es sentar los cimientos de un primer acercamiento a la literatura, que apoye el posible seguimiento del área de estudios en los niveles superiores.

Considerando lo anterior, en *El syllabus comunicativo* Janice Yalden hace hincapié en la necesidad de una encuesta inicial que permita observar los requerimientos de comunicación que traen los estudiantes, sus necesidades personales y sus motivaciones, entre otros datos que permitan crear un programa adecuado (Yalden, 1987, p. 101). Aunque su trabajo se enfoca en clases de lengua, algunas de sus ideas se pueden aplicar a las clases intermedias. A su vez, Víctor García Hoz hace eco de Yalden al expresar que “la buena enseñanza siempre tiene como guía un buen conocimiento de las características de los alumnos y de sus necesidades comunicativas” (Yalden, 1987, p. 106). Los requerimientos de comunicación de los estudiantes de 307 son variados. El filtro usado para seleccionar los estudiantes de este nivel aún tiene sus deficiencias, debido a esto los cursos los integran personas con diferentes competencias lingüísticas. El docente que elabora el programa lo hace pensando, de manera general, en el estudiante ideal para el tipo de curso, aun cuando sabe que no tendrá clases homogéneas. No obstante, será en la práctica donde se enfrente con esta realidad y use el material didáctico y humano a favor del aprendizaje de todos; adecuando los ejercicios, las respuestas que requiera, usando monitores, buscando materiales alternativos y valiéndose de la tecnología a la mano, entre otras estrategias.

Igualmente, hay que considerar que incluso cuando su historia con la lengua y sus actitudes ante ella sean diferentes, lo que pone en un mismo horizonte a los estudiantes de 307 es su intención de perfeccionar su español y relacionarse con el idioma a través de una especialidad o subespecialidad; intención que además debería funcionar como motivación para entregarse al proceso de adquisición de una mayor competencia en español a través de la literatura. Un segundo estadio que Yalden menciona en el diseño de programas es la descripción del propósito (Yalden, 1987, p. 105). El departamento reconoce la importancia fundamental de la literatura como un elemento cultural insoslayable tanto del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua en el nivel intermedio, en la medida que este curso se relaciona con ello, como en lo que compete a la instrucción elemental que debe llevar un estudiante con una especialidad en español. El docente tiene la tarea de transmitir este propósito a través del programa y su aplicación práctica.

El tercer estadio de Yalden es la elección del tipo de syllabus, y como bien puntualiza, no hay un modelo universalmente aceptado para una clase de lengua (Yalden, 1987, p. 108), situación que no es menos compleja en una clase de tema. El objetivo primordial en la creación del programa de Español

307 es que tenga un acercamiento comunicativo con énfasis en algunas de las características que elaboró David Nunan: énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción, introducción de textos reales, importancia de las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje e intento de relacionar la lengua aprendida con actividades realizadas dentro y fuera del aula.

El modelo de syllabus comunicativo que más se ajusta al que usamos en la clase de literatura es el que se basa en tareas como un medio efectivo. En él “la comunicación se enfoca como un sistema unificado en el cual el que aprende usa su repertorio lingüístico, adaptándolo constantemente a las exigencias de relación y al significado de lo que se quiere comunicar” (García Hoz, 1992, p. 145). Una dinámica común implica la lectura de un texto y su comprensión tanto de forma como de contenido; el trabajo en grupos ayuda a resolver una tarea y la puesta en común. Todo ello exige del estudiante el uso de su repertorio lingüístico y la ampliación de él gracias a las estructuras y vocabulario nuevos dados por los textos más la interrelación con el equipo y la clase. El *protosyllabus* es el cuarto estadio de Yalden, es decir el plan para crear el programa y nos muestra un modelo a seguir. En el departamento nos valemos de un texto llamado *Aproximaciones al estudio de la literatura hispánica*. La elección del texto es fundamental para lograr los objetivos del curso y *Aproximaciones* es uno de los libros más completos para una introducción a la literatura hispánica no sólo y/o no tanto por las lecturas en sí, sino por la organización misma del compendio y los materiales extra: Hay una serie de consideraciones iniciales en torno a la literatura, se divide por géneros y al principio de cada uno hay un panorama histórico-literario referente al género en cuestión; incluye un acercamiento a la terminología y cada lectura inicial con la biografía del autor y termina con ejercicios. Incluso si el docente busca materiales extra, estos básicamente complementan al texto principal.

El estadio final de Yalden es el *syllabus* pedagógico. Lo que se enfatiza aquí es la importancia de que el syllabus sea una guía que contemple las necesidades que van surgiendo en el aula y se ajuste a ellas, que considere los aspectos psicológicos de los estudiantes como seres pensantes con deseos y necesidades específicas (Yalden, 1987, p. 143). Yalden afirma que “la presencia de un syllabus de ninguna forma debe inhibir la creación de una atmósfera cómoda en el salón” (143). En todos nuestros syllabus de 300, hemos puesto énfasis en indicar claramente al inicio de la calendarización una leyenda que indique que el syllabus está sujeto a cambios de acuerdo a las necesidades del curso. Este recordatorio “media positivamente el desarrollo del programa. Asimismo Susan McKay en Sitman y Lerner insiste en que la literatura “es un medio ideal para desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas

manifestaciones, ya que aquélla presenta el lenguaje en un contexto auténtico” además añade, “si los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora, elementos que, definitivamente, contribuirán a su desempeño como lectores de todo tipo de textos” (Sitman y Lerner, 1994, p. 227). La sola idea de una elección implica la subjetividad de quién elige por ello debe quedar claro que la labor del docente que guíe los trabajos, las discusiones, las tareas en torno a los textos literarios usados es determinante para la recepción efectiva de todo el mensaje implicado: lingüístico, textual, contextual, etc. Su creatividad y su ingenio, juegan un papel fundamental.

La selección de textos para el diseño del syllabus de nuestro departamento se hace de entre la variedad propuesta por *Aproximaciones*. En clase, se trabaja con los aspectos alrededor del género y entonces se adentra en el texto mismo privilegiando el uso de múltiples recursos y estructuras. Entre esta variedad de recursos está el más elemental: el trabajo en equipo bajo el “principio de cooperación” expuesto por Grice en García Hoz, según el cual los interlocutores “son conscientes de los fines y de la dirección de la conversación por lo que su aportación conversacional irá siempre dirigida a cumplir las metas que ambos asumen” (García Hoz, 1992, p.97). Luego de la lectura individual conviene que los estudiantes discutan en equipo, tanto para hablar de su experiencia de lectura y lo que entendieron como para contestar a preguntas guiadas del texto leído. En el diálogo por parte de los estudiantes se verifica un intercambio cultural por las distintas historias de vida y de lengua que cada estudiante trae y su manera de acercarse al texto. La puesta en común permite la interrelación con el instructor y con los demás miembros del grupo y tanto la intervención del primero como de los segundos permite un intercambio cultural más, complementa la aprehensión de la lectura, anima la discusión, reafirma los logros alcanzados y corrige detalles.

Finalmente, otra técnica que ha tenido mucho éxito en nuestro departamento y que muestran de forma clara la aprehensión de las lecturas, es la relación de los textos literarios con otros recursos: dibujo, escultura, teatro, baile, música, el uso de la tecnología y mucho más. Los estudiantes hacen canciones de poemas, dibujos de cuentos, bordados de obras teatrales y al explicar cómo llegaron a esa obra explican también su comprensión lingüística, emocional y contextual del texto de literatura. Lo cierto es que sin duda alguna la literatura es un componente cultural que no debe faltar en un currículo de lengua extranjera y que su enseñanza requiere de una revitalización constante a través de otras artes, de otras imaginaciones y creatividades que influyan en la comprensión profunda del estudiante.

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA CLASE DE GRAMÁTICA AVANZADA

Dentro de las clases de nivel 300, se incluyen tres en los que el español no sólo es el vehículo de aprendizaje, sino también el objeto de estudio: “Fonética del Español”, “Introducción a la Lingüística Hispánica” y “Gramática Avanzada”. La presente sección se enfoca en esta última y expone los retos que en ella representa la heterogeneidad de la población estudiantil descrita anteriormente. Elegimos hablar de este curso en particular por diferentes razones; primero, de los tres cursos arriba mencionados, “Gramática Avanzada” es el único obligatorio para los estudiantes de la licenciatura en español;⁶ segundo, es común que estudiantes de otras licenciaturas se inscriban en este curso con el propósito de mejorar su competencia comunicativa, situación que no es tan común en los otros dos cursos, pues en ellos la mayoría de los estudiantes están ya sea en la licenciatura de español o en la de lingüística, de ahí que se interesen en la lengua no sólo como usuarios, sino también como estudiosos; por último, es innegable que el estudio de las estructuras gramaticales conlleva una serie de ideas preconcebidas en cuanto a la norma y el uso lingüísticos, ideas que es necesario tomar en cuenta al diseñar el programa de estudios. El primer reto surge de los diferentes motivos y objetivos personales por el que los estudiantes toman este curso; mientras que los de segunda lengua buscan desarrollar su habilidad comunicativa, es común que los hablantes de español como lengua de herencia y como lengua materna tomen la clase porque quieren aprender a escribir sin errores ortográficos ni de acentuación; es decir, persiste una visión de la gramática no sólo normativa, sino ligada a lo escrito. Basta observar el índice de cualquier libro de español que se use en programas ya sea de segunda lengua, lengua extranjera o lengua materna para constatar que en estos rara vez se plantea la pregunta de qué variedad de lengua enseñar; puesto que se trata de un contexto académico, se enseña el vocabulario y las estructuras pertenecientes al registro culto de la lengua, el cual es definido por el *Diccionario del español de México* (Lara, 2001) como el que “sirve para la manifestación intelectual de nuestra experiencia del mundo y de la vida, la que compartimos en su gran mayoría con el resto de los hispanohablantes, la que tiene prestigio generalizado y, en consecuencia, enseñan nuestro sistema escolar y otros agentes educativos”.⁷

⁶ De los otros dos cursos, los estudiantes deben tomar uno a su elección.

⁷ En su vigésima segunda edición, el *Diccionario de la Lengua española* no ofrece una definición para *lengua culta*; sin embargo, la asociación con el registro culto queda de manifiesto en la segunda -“sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana”- y la tercera acepción -“sistema lingüístico cuyos hablantes reconocen modelos de

En el contexto de la enseñanza de español a hablantes nativos y de lengua de herencia en Estados Unidos, la pregunta ha generado una abundante discusión; por un lado, algunos investigadores están de acuerdo en que la variedad usada por la comunidad constituye un signo de identidad y, por lo tanto, debe promoverse su enseñanza en el ámbito educativo, independientemente de su distanciamiento de la lengua culta (Villa, 1996; Bernal-Enríquez & Hernández Chávez, 2003); por otro lado, se argumenta que favorecer dichas variedades lingüísticas sólo perjudica la adquisición de la lengua académica y repercute en las oportunidades de movilidad social y económica de los miembros de esta comunidad (Wiley Lukes, 1996). Si bien la primera perspectiva ha ganado terreno en los programas de español como lengua de herencia en casi todos los niveles y, especialmente, en los libros de texto dirigidos a hispanohablantes, la perspectiva reinante es la segunda, lo cual no tendría nada de malo si no fuera porque, al basarse principalmente en la lengua escrita, deja de lado el fenómeno de la variación lingüística y promueve, así sea de manera inconsciente, los prejuicios lingüísticos hacia los hablantes de variantes de por sí estigmatizadas, como es el caso del español nuevo mexicano y el español “inculto” que hablan muchos de los estudiantes inscritos en la clase.

Así pues, buscando una posición intermedia en la que se valore la lengua de los estudiantes sin que esto signifique caer en actitudes paternalistas que impidan la adquisición y dominio de diferentes registros lingüísticos, el curso de gramática avanzada se diseñó desde una perspectiva descriptiva que enfatiza tres tipos de variación lingüística: dialectal, diastrática y diafásica. Es decir, el curso no pretende ni que los estudiantes aprendan únicamente los modelos normativos del español ni que los rechacen en aras de la revalorización de la variante hablada en su comunidad lingüística; al contrario, se busca que los estudiantes usen su conocimiento y experiencia lingüísticos para explorar y reflexionar sobre las diferentes formas de hablar el español. Además, se procura que los estudiantes comprendan los aspectos obligatorios del español y cómo se da la variación dentro de dicha obligatoriedad. Partiendo de este enfoque, se plantearon cuatro objetivos generales, dos de alcance inmediato, es decir, cuyo cumplimiento se evalúa durante el semestre por medio de tareas y exámenes, y dos orientados al desarrollo profesional de aquellos estudiantes que vayan a dedicarse a la docencia del español o la investigación lingüística. Los objetivos son los siguientes:

1. Los estudiantes profundizarán su conocimiento sobre el fenómeno de la variación lingüística, y que se den cuenta que ésta debe incluir todas

buena expresión”. La acepción relativa a la forma de hablar de un grupo social determinado se encuentra en la quinta posición. (www.rae.es; consulta realizada el 20 de septiembre de 2013).

- los dialectos y registros de una lengua, no sólo aquéllos considerados estándar o correctos;
2. los estudiantes aumentarán su conocimiento de las categorías obligatorias del español;
 3. los futuros maestros de español obtendrán herramientas teóricas para la descripción de la gramática del español;
 4. los estudiantes aprenderán principios básicos de análisis lingüístico.

La propuesta ha podido implementarse con éxito gracias a que, desde un principio, los docentes encargados del curso se han formado en el marco de la lingüística cognitivo-funcional, en la cual la gramática no se considera un conjunto de estructuras dadas *a priori*, sino como los esquemas y patrones que surgen de la repetición y abstracción de los enunciados que los hablantes usamos en situaciones comunicativas diferentes (Bybee, 2006; Bybee & Beckner, 2009; Bybee & Hopper, 2001; Goldberg, 1998; Hopper, 1998). De igual forma, el hecho de que el curso no está dirigido a un tipo exclusivo de hablante brinda mucha flexibilidad en cuanto a cómo abordar el estudio de la lengua y cómo trabajar con los estudiantes para que desarrollen sus habilidades y competencia lingüística. Así pues, mientras que para los hablantes de español como segunda lengua es útil percatarse de que los hispanohablantes no siempre seguimos lo que dicta la norma; para los estudiantes cuya lengua materna o de herencia es el español es útil percatarse que lo que algunos de ellos pronuncian como *váyamos*, alguien que ha aprendido español en el aula de clase lo pronuncia *vayamos*, pues así reflexiona sobre en qué contextos se puede utilizar la forma aprendida en casa y en que contextos es mejor utilizar la que se le escuchó al compañero.

El libro de texto que usamos para el curso es *Investigación de gramática* (Lunn & DeCesaris, 2007), puesto que presenta la idea de que hay varias formas de entender el concepto *gramática* y propone que la usemos como una herramienta lógica para analizar las manifestaciones lingüísticas que encontramos dentro y fuera de clase. Asimismo, el libro reproduce el proceso de investigación utilizado por los lingüistas para establecer sus teorías y explicaciones en torno a las estructuras gramaticales y la forma en la que los hablantes las usamos; con este propósito, al final de cada capítulo, las autoras proponen ejercicios de recolección de datos vía entrevistas para que sean los propios estudiantes quienes observen la lengua en función, hagan generalizaciones y propongan patrones lingüísticos.

CONCLUSIÓN

En muchos departamentos de español de universidades de los Estados Unidos, uno de los retos principales en una clase de nivel superior es que se cuenta con una población estudiantil heterogénea respecto a la forma en que han aprendido español, heterogeneidad que obliga a plantearse qué variedad lingüística enseñar y cómo tratar las expresiones que no correspondan a la misma. Paralelamente, se deben establecer nuevos programas que incluyan de manera implícita la cultura y la literatura dentro de la enseñanza del español como segunda lengua para que ésta sea efectiva y auténtica. Para cumplir con la meta de nuestro departamento, es necesario que los estudiantes y los docentes tengan un papel activo y genuino en el proceso de conectar lo visto en clase con las experiencias personales. Asimismo, es fundamental observar las distintas variedades y registros de la lengua para valorar cada una de ellas, entender su contexto comunicativo y social, y así evitar los prejuicios lingüísticos hacia las variedades menos prestigiosas y sus hablantes, y así integrar lo aprendido para un mejor entendimiento de la cultura, la literatura y la gramática.

REFERENCIAS

- BERNAL-ENRÍQUEZ, Ysaura, & Hernández Chávez, Eduardo. (2003). La enseñanza del español en Nuevo México: ¿Revitalización o erradicación de la variedad chicana?. In Ana Roca & M. Cecilia Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 96-119). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- BYBEE, Joan. (2006). From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language*, 4, 711-733.
- BYBEE, Joan, & Beckner, C. (2009). Usage-Based theory. In B. Heine, & H. Narrog, *The Oxford Handbook of Linguistics analysis* (pp. 827-855). Oxford: Oxford University Press.
- BYBEE, Joan & Hopper, Paul. J. (2001). Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. In J. Bybee, & P. J. Hopper (Eds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- GARCÍA HOZ, Víctor Ed. (1992) *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid. Ediciones RIALP.

- GOLDBERG, Adele. (1998). Patterns of experience in patterns of language. In M. Tomasello (Ed.), *The new Psychology of Language: Cognitive and Functional approaches to Language Structure* (pp. 203-220). Lawrence Erlbaum.
- HOPPER, Paul. (1998). Emergent Grammar. In M. Tomasello (Ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional approaches to Language Structure* (Vol. 1, pp. 155-176). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- LANGE, Dale. (1988). Some Implications for Curriculum and Instruction for Foreign Language Education as Derived from the ACTFL Proficiency Guidelines. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 41-50.
- LARA Ramos, Luis Fernando (2001). *Diccionario del español usual en México*. México, El Colegio de México, reimp., 2001.
- LEE, J. & Van Patten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen* (2nd Ed.) New York: McGraw-Hill.
- LUNN, Patricia V & DeCesaris Janet (2007). *Investigación de Gramática* (2nd ed.). Boston: Thomson/Heinle Publishers.
- MENÉNDEZ Benítez, Orquídea. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana de educación*, 42/5.
- NUNAN, David. (1996) *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: CUP.
- OMAGGIO Hadley, Alice. (2001). *Teaching language in Context*. Boston: Heinle and Heinle.
- SITMAN, Rosalie and Ivonne Lerner. (1994) *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Aula virtual: ASELE. Acta V.
- SWAFFAR, Janet and Katherine Arens. (2005) *Remapping the Foreign Language Curriculum: An approach through Multiple Literacies*. New York: MLA.
- VAN PATTEN, Bill. (1986). Second Language Acquisition Research and the Learning/ Teaching of Spanish: Some Research Findings and Implications. *Hispania*, 202-216.
- VILLA, Daniel. (1996). Choosing a "standard" variety of Spanish for the instruction of native Spanish speakers in the U.S. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 191-200.
- WADE Corrales, Kathleen. (2009). Construyendo un Segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, 156-167.
- WILEY, Terrence G. & Lukes, Marguerite. (1996). English-Only and standard English ideologies in the U.S. *Tesol Quarterly*, 30 (3), 511-535.

- WONG, Wynne. (2002). Linking Form and Meaning: Processing Instruction. *The French Review*, 236-264.
- YELDEN, Janice. (1987) *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*. Great Britain: Prentice Hall International.