

## Cuentos y vericuetos: literatura para hablantes de herencia de español del suroeste de Estados Unidos

### Cuentos y vericuetos: Literature for Heritage Speakers of Spanish in the Southwest

*Diana Barraza Ontiveros<sup>1</sup>*  
*New Mexico State University*

**Resumen:** Este artículo se relaciona con el diseño de actividades e instrucción de literatura para hablantes de herencia de español en el suroeste de Estados Unidos, usando especialmente el género del cuento. El propósito es desarrollar un marco teórico para el uso de este tipo de literatura y de su mejor aprovechamiento en el aula ante la falta de material disponible para hablantes de herencia en la zona. Debido a ventajas de extensión, tiempo de lectura y fácil adaptación al currículo de clases, se ha elegido el género del cuento como herramienta didáctica principal. Sin embargo, el artículo incluye también un marco teórico general que explica algunas de las ventajas y prácticas de la literatura dentro de las aulas con hablantes de herencia. Este artículo presenta dos marcos teóricos fundados en: 1) el desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje literario y el papel activo del estudiante, en contraste con la enseñanza tradicional de obras literarias con aprendizaje pasivo, y 2) el potencial del modelo de la intertextualidad usado por Payne (2008) como conexión entre experiencias del estudiante y el texto literario para clases de hablantes de herencia a fin de conseguir un filtro afectivo bajo, o de un ambiente con bajos niveles de estrés (Krashen, 1982) para mejorar la recepción del contenido. Ambos marcos teóricos tienen como base la teoría de la enseñanza de la literatura, y debido a sus antecedentes y bases fundamentales conllevan un gran potencial de aplicación en la enseñanza a hablantes de herencia. Finalmente se incluyen ejemplos de actividades y sugerencias de textos para trabajar desde estas propuestas.

**Palabras clave:** hablantes de herencia, español, literatura, pensamiento crítico, intertextualidad.

<sup>1</sup> Licenciada en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Chihuahua y egresada de la Maestría en Español con una especialidad en literatura de New Mexico State University. Fue instructora de español en NMSU y actualmente trabaja como especialista de escritura multilingüe en Saint Xavier University. Sus áreas de interés son: cuento corto, literatura mexicana y mexicoamericana, diseño de currículo e instrucción de español, pedagogía de la literatura, teoría de hablantes de herencia y feminismo.

**Abstract:** This article is related to literature's activities, its design and instruction for heritage speakers of Spanish in the US Southwest, especially using the short-story genre. The purpose is to develop a framework to use this type of literature and to improve its use in the classroom, as there is a lack of available material for heritage speakers in the area. Because of its length, reading time, and easy adaptation to the curriculum advantages, the short story genre has been selected as the main pedagogical tool. The article also includes a general framework explaining some of the advantages and practices of literature in the heritage speakers' classrooms. This article presents two frameworks based on (1) critical thinking development through literary works reading and student's active role, as opposed to the traditional teaching of literary works with passive learning; and (2) the potential of the intertextuality model used by Payne (2008) as a way to connect to the students' experiences the literary works for heritage speakers' classes to lower the affective filter, and to have a stress-free environment (Krashen 1982) to improve the content's reception. Both frameworks have been retrieved from the teaching of literary theory, and, due to their backgrounds and fundamental base, entail a great potential for its application in the heritage speakers teaching theory. Finally, some examples and text suggestions are included.

**Keywords:** heritage speakers, Spanish, literature, critical thinking, intertextuality.

El uso de la literatura en las aulas de hablantes de herencia de español trae consigo numerosas ventajas, en especial para el desarrollo de herramientas lingüísticas. Entre los principales beneficios, Rodrigues y Badaczewski (1978) señalan:

- a. Concientización de herencia cultural (p. 2).
- b. Análisis retórico y ampliación de herramientas lingüísticas (p. 3).
- c. Desarrollo como individuo y estimulación de aprendizaje creativo y activo (p. 3).
- d. Creación de una comprensión más profunda de la identidad, valores e ideas que se poseen (p. 3).
- e. Acercamiento a experiencias que tal vez no puedan experimentarse de forma personal (p. 3).

Además de los anteriores, en específico para la población de hablantes de herencia, es pertinente añadir el desarrollo de conciencia crítica (Freire, 1970; Parra, 2016). El desarrollo de conciencia crítica tiene el objetivo de crear en el

estudiante una visión crítica y cultural de su entorno; en este aspecto, el docente debe generar espacios disponibles para que el alumno pueda traer sus propias experiencias al aula, lo cual además desarrolla en él la idea de convertirse en agente de cambio dentro de su comunidad para combatir los prejuicios discriminatorios que existen hacia el dialecto usado (Freire, 1970; Leeman, 2018). Es solo mediante esta concientización que el hablante de herencia puede comenzar a desarrollar resiliencia hacia la estigmatización de su dialecto y revertir sus efectos:

[T]he oppressed must confront reality critically, simultaneously objectifying and acting upon that reality. A mere perception of reality not followed by this critical intervention will not lead to a transformation of objective reality precisely because it is not a true perception. (Freire, 1993: 52)<sup>2</sup>

La elección de las obras para trabajar en el aula determina los beneficios, que se pueden extender además hacia el desarrollo del aprendizaje de dialectos (Leeman y Serafini, 2016), apreciación cultural de comunidades hispanas, así como de los diferentes tipos de registros que comprenden el espectro bilingüe (Valdés, 1997). El estudio de la literatura por sí mismo comparte estos objetivos con la teoría de enseñanza para hablantes de herencia, ya que ambos parten de la exploración de la capacidad polisémica del lenguaje (Samaniego y Warner, 2016).

Algunas de las principales metas de la educación para hablantes de herencia se centran en un papel más activo por parte del estudiante, mediante la pedagogía crítica y constructivista, así como la integración de los fondos de conocimiento con los que ya cuentan (Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014; Correa, 2011; Moll, 1992) y nuevamente hay metas compartidas con el uso didáctico de la literatura. El desarrollo de la comprensión lectora está comúnmente vinculado con la activación de conocimientos previos y la creación de inferencias propias (Prieto, García y Serradell, 2013).

Aunque hay libros de actividades para hablantes de herencia que ya incluyen ejercicios con algunas obras literarias, existe poca discusión sobre su uso en este contexto. Además, las obras seleccionadas tienden a centrarse en generalizaciones y no se crean materiales para regiones específicas con sus propias necesidades. En este artículo se abordan ambas necesidades. En un estudio de 2009 se comprobó que la literatura se encuentra en el octavo lugar de interés temático para hablantes de herencia al inicio de los cursos, pero este interés logra incrementarse de manera exponencial: de un 53 % en el nivel 1

<sup>2</sup> El oprimido debe confrontar la realidad de manera crítica, a la vez objetivando y actuando sobre esa realidad. Una mera percepción de la realidad no seguida por su intervención crítica no llevará a una transformación de una realidad objetiva, precisamente porque no es una percepción verdadera. (Traducción propia)

de español a un 82.3 % en español 6 (Beaudrie, Ducar y Relaño-Pastor, 2009). El presente artículo discute precisamente este potencial de la literatura (en específico del cuento) mediante aproximaciones teóricas sobre prácticas de la enseñanza literaria pertinentes para el contexto de los hablantes de herencia del suroeste de Estados Unidos. Se incluyen además propuestas de obras útiles para lograr los objetivos planteados. Debido a que muchos estudiantes de herencia optan por tomar clases universitarias de español con el fin de convertirlo en una subespecialización o una doble especialización, es de suma importancia analizar y crear el contenido para sus clases, para que éste tenga una función de *punte* y pueda generar herramientas aplicables a clases de niveles avanzados de español y literatura.

### CONOCIENDO A NUESTROS ESTUDIANTES (SUROESTE DE ESTADOS UNIDOS)

El concepto de *estudiante de herencia* no es homogéneo. Su definición se ha adaptado, sobre todo, a la infraestructura de las escuelas con pocos programas disponibles para ellos: la planta docente y su preparación en este tipo de enseñanza, los recursos de asesoramiento, e incluso a la capacidad para albergar a cierto número de alumnos en las aulas (Carreira, 2016). Cabe destacar que la diferencia entre un hablante de herencia y un hablante nativo no había sido discutida sino hasta principios de este siglo (Carreira y Kagan, 2011).

En los hablantes de herencia es posible encontrar dos tipos de definiciones: una limitada y una amplia. La primera es usada por Valdés (2000: 1): “includes only those individuals who have developed some proficiency in the heritage language due to exposure during childhood”,<sup>3</sup> sin embargo, este concepto no permitiría considerar a muchos hablantes que solo son receptivos (Valdés, 1997), es decir, que son capaces de entender poco o nada del idioma heredado, y que además es el caso de muchos estudiantes de herencia que, a pesar de tener la conexión cultural, no tienen personas a su alrededor que hablen español. La segunda definición extiende el concepto al contacto cultural mencionado: “includes individuals who have been raised with a strong cultural connection to a particular language, usually through family interaction, but who may not in fact speak or understand the language at all”<sup>4</sup> (Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014: 2). Para fines de esta propuesta se tomará en cuenta la definición amplia,

<sup>3</sup> Incluye sólo aquellos individuos que han desarrollado cierta competencia en el idioma heredado debido a la exposición durante la niñez. (Traducción propia)

<sup>4</sup> Incluye individuos que han sido criados con una fuerte conexión cultural a un idioma particular, usualmente a través de la interacción familiar, pero que no podrían de hecho hablar o entender el idioma en lo absoluto. (Traducción propia)

ya que permite abarcar a la comunidad de hablantes de español como lengua heredada en la comunidad del suroeste de Estados Unidos, en donde existe gran influencia de hispanohablantes.

En el caso de los estudiantes de Nuevo México, hay dos situaciones principales en las que puede observarse el español como idioma heredado: a) por influencia de México (el hablante tiene familiares que vivieron o viven en ese país) o debido a que los propios estudiantes vivieron ahí por cierto periodo; o b) por herencia de España, lo cual ocurre especialmente al norte del estado debido a los asentamientos españoles que se establecieron desde la conquista y cuyos territorios se convirtieron en parte de Estados Unidos tras el Tratado de Guadalupe-Hidalgo. En el caso de estados como Arizona, California y Texas, muchos hablantes siguen teniendo rasgos tradicionales del español peninsular, aunque con interferencia del inglés (Beardsley, 1982). La zona suroeste de Estados Unidos se vio fuertemente influida por los primeros asentamientos españoles, que se registraron como sigue: Nuevo México, 1598; Texas, 1659; Colorado, 1851 por parte de granjeros nuevomexicanos (Silva-Corvalán, 2004). Sin embargo, esto se ha considerado una influencia interna, pero también es importante tener en cuenta la constante influencia externa de la migración mexicana desde el régimen porfirista en 1910 (Bills y Ornstein 1976).

En el resto de los estados del suroeste el panorama es menos favorecedor. En muchas situaciones la educación que incluía el español se convirtió en una mera herramienta de transición al inglés, como en el caso de Texas (Montgomery, 2016), a pesar de tratarse de uno de los estados con mayor índice de fidelidad al idioma español (Hudson, Hernández y Bills, 1995). En otros lugares, las circunstancias históricas han situado al idioma dentro de un marco poco favorable en cuanto a estatus se refiere, como ocurrió en Arizona durante su proceso de consolidación como estado; ahí se marginó a la población hispanohablante: se les permitió quedarse en el estado a cambio de supeditarse a patrones anglos, sin derecho de participación política (Noel, 2011). El caso de California no es mejor, dado que el inglés fue declarado idioma oficial en 1986 y se han realizado reformas a la educación bilingüe desde 1998, a pesar de que se ha convertido en un lugar predilecto para los refugiados de Centroamérica (Silva-Corvalán, 2000).

Como se puede observar, el español no ha encontrado en el suroeste de Estados Unidos un lugar en el que se haya legitimado al lado del idioma inglés, a pesar de que cuenta con una población hablante considerable. Sin duda, esto afecta la percepción que nuestros estudiantes tienen al entrar en las aulas de español. Cabe señalar que estos estudiantes se ven afectados por la falsa creencia de que, entre más retirados se encuentren del español, más estudios tengan y más se aferren al idioma inglés, conseguirán un estatus económico más elevado (Bills, 1997).

## MARCOS TEÓRICOS

## LITERATURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESPAÑOL PARA HABLANTES DE HERENCIA

El entendimiento del entorno y los antecedentes de la comunidad hispana en la zona es de suma importancia para que el instructor pueda adaptar el material de clase, de manera que este mantenga como meta la apreciación y preservación de sus raíces culturales y dialectos. Para lograr esto, el desarrollo de la conciencia crítica (Freire, 1970; Parra, 2016) en los estudiantes tiene un papel fundamental, pues podría contrarrestar las percepciones negativas que expusimos anteriormente en cuanto al uso del español en el suroeste (prejuicio, marginación, sobreposición del inglés como idioma oficial, pocas oportunidades de estudio básico en español, etcétera). Las clases de literatura con enfoque crítico, que comparten el propósito del desarrollo de este tipo de pensamiento, pueden ser de mucha utilidad para este fin.

Dickson (1992) explica la necesidad de implementar el pensamiento crítico en las aulas en donde se enseña literatura como una respuesta ante la pasividad y falta de involucramiento por parte de los estudiantes. También señala que el desarrollo del pensamiento crítico en el aula puede combatir los enfoques demasiado prescriptivistas que están mayormente centrados en el profesor y sus ideas por encima de las ideas de los estudiantes, quienes por lo general no tienen la oportunidad de elegir los textos a leer ni el grado de afinidad que éstos tengan con sus intereses.

Para definir el concepto de *enfoque crítico*, esta propuesta considera la definición que Dickson (1992) toma de los conceptos de Glaser (1941) y Halpern (1984) para explicar el desarrollo del pensamiento crítico; enfatiza la disposición a resolver los problemas de nuestra vida, conocer métodos para realizar cuestionamientos de manera lógica, así como la habilidad de aplicarlos tanto dentro como fuera del aula. Para este último, algunos beneficios son el reconocimiento de la propaganda, identificar argumentos implícitos, engaños, credibilidad de la información y solución de problemas. Estas herramientas pueden ser de gran utilidad para crear estrategias de resiliencia (Carreira y Beeman, 2014) en los estudiantes que experimentan la estigmatización del español en el contexto en que viven. Se espera también que gracias a esto logren convertirse en agentes socioculturales (Leeman, Rabin y Román-Mendoza, 2011) para cambiar estas percepciones estigmatizadas del idioma.

Dickson rescata de Tymoczko (1985) el argumento de que la literatura es una de las disciplinas más flexibles en la academia para la enseñanza del pensamiento crítico, pues conlleva la posibilidad de trabajar cuatro tipos de dicho pensamiento: inducción, deducción, construcción de argumentos y

construcción de modelos teóricos (Dickson, 1992: 30). Tomando en cuenta que los cursos de herencia en las universidades del suroeste de Estados Unidos preparan en su mayoría a estudiantes con concentraciones o especialización doble en español, más que especialistas en literatura, sería importante considerar las ventajas que pueden obtener de este tipo de aproximación para aplicarlas en diversos ámbitos: “Although students need help in appreciating literature for its own sake, it is more important that they come to view the study of literature as an opportunity to improve their ability to think critically”<sup>5</sup> (Dickson, 1992: 78).

Para lograr esto, Dickson (1992) propone ciertas metas en la enseñanza: a) poner mayor atención al proceso por encima del producto (idea similar al escalonamiento de la teoría de herencia) y mejoramiento de habilidades ya obtenidas; b) resaltar la lectura (no solo literaria) como principio en lugar de un fin para su aplicación en el exterior; c) mantener el papel activo del estudiante para llegar a deducciones a partir de la comunicación interpersonal (estudiante agente); d) permitir la flexibilidad para la elección de obras (sin forzar sólo clásicos o ciertos dialectos); y e) priorizar la lectura centrada en perspectivas por encima de la búsqueda de datos duros. Esto se complementa con lo mencionado por Hislope (2003) en una investigación realizada con hablantes de herencia para usar la literatura en las aulas como una herramienta capaz de extenderse más allá del espacio académico:

The fact that students are not able to extrapolate information from a fairly easy text and see if other information could be included there may partly be a reflection of instructional methods. If we are only focusing on reading content in language courses then students are not being taught to read more analytically or to apply the knowledge elsewhere (Hislope, 2003: 13).<sup>6</sup>

La instrucción lectoescritora en el aula de herencia permite al estudiante explorar la situación polisémica del lenguaje que ya posee (Samaniego y Warner, 2016), es decir, la de su capacidad para desenvolverse en el idioma, transfiriendo los conocimientos orales y auditivos del español hacia las habilidades en las que se tiene menos práctica: el ámbito formal y académico escrito. Esto a su vez permite que el estudiante cree sus propias inferencias del texto, ya sean literales (información explícita del texto), locales (ideas

<sup>5</sup> Aunque los estudiantes necesitan ayuda para apreciar la literatura por sí misma, es más importante que puedan llegar a ver el estudio de la literatura como una oportunidad para mejorar su habilidad de pensar críticamente. (Traducción propia)

<sup>6</sup> El hecho de que los estudiantes no sean capaces de extrapolar información de un texto relativamente fácil y ver si otra información podría ser incluida puede ser en parte una reflexión de los métodos de instrucción. Si solo estamos enfocándonos en leer contenido en cursos de idiomas, entonces no se les está enseñando a los estudiantes a leer más analíticamente o a aplicar el conocimiento en otro lado. (Traducción propia)

implícitas) o extratextuales (ideas implícitas a través de lo que rodea al texto) (Prieto, García y Serradell, 2013).

Los textos narrativos, como el cuento, pueden ayudar a estimular la creatividad del alumno, tanto en redacción como en interpretación. La práctica y desarrollo de ideas abstractas crean un espacio en donde el estudiante puede experimentar con diversas voces y expresiones, tomando las lecturas como empuje para la escritura de sus propios textos, ya sea dentro de la ficción o de textos con fines más académicos, como el ensayo literario. Debido al enfoque crítico de la presente propuesta, estos conocimientos pueden ser transferidos a otros géneros de escritura.

La inclusión de la narrativa en el aula no solo contribuye a la capacidad lingüística del estudiante, sino que le permite también la exploración analítica desde diferentes perspectivas (estructuralista, contextual, ideológica, etcétera), así como realizar un estudio comparativo cultural (espacios, valores, símbolos) y, claro está, lingüístico (vocabulario, formas de expresión) de las obras leídas, al abarcar temas de plurilingüismo y diversidad de dialectos (Leeman y Serafini, 2016). En la medida en que la selección de obras literarias considere el valor de la narrativa oral y escrita de la comunidad hispana en diversos contextos, incluyendo los alcances del idioma dentro de Estados Unidos, es posible que el alumno explore las posibilidades y características narrativas de su comunidad (como el uso del *Spanglish* o extensiones del inglés en el español), pero también de otras culturas, de manera que al final pueda valorar en su dimensión los recursos que ya utiliza y sus funciones en la ficción como forma de expresión, así como la capacidad de utilizar otros recursos lingüísticos a manera de repertorio cuando los necesite. Esto suscita en el estudiante seguridad en el uso de la variedad dialectal como herramienta discursiva, además de que practica la escritura creativa a partir de experiencias personales, lo cual atiende también las necesidades afectivas antes mencionadas.

#### MODELO DE INTERTEXTUALIDAD

El modelo de intertextualidad se relaciona ampliamente con la meta de comprensión lectora general, que tiene como objetivo activar conocimientos previos (ACP), similar a la técnica de relacionar contenido nuevo con contenido conocido. Como sabemos, las actividades para hablantes de herencia deben estar principalmente basadas en los bagajes culturales de los estudiantes (Correa, 2011; Moll, 1992; Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014). Este enfoque permite desarrollar un análisis fluido del material y que los estudiantes aporten su cono-



cimiento del idioma para facilitar el aprendizaje del nuevo contenido. En este contexto, el modelo de intertextualidad puede ser especialmente útil.

Para definir la intertextualidad dentro de la semiótica literaria, Kristeva indicó que cada palabra dentro de un texto literario contiene dos formas de estatus, una horizontal (que incluye el tema del escrito y el destinatario) y una vertical (referencia al corpus literario anterior, es decir, relación texto-contexto). Así, la filósofa determina que “any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another” (Kristeva, 1980: 66).<sup>7</sup> Payne transfiere este concepto al aula y lo define como “the comparison of different texts, but more important, it is about bringing what you know, and who you are, into your reading of those texts” (Payne, 2008: 49). Aclara además que estos textos pueden ser escritos o hablados y menciona esta aproximación intertextual como un entendimiento más emocional que terminológico, lo que responde bien a la necesidad emotiva de los hablantes de herencia:

[W]hen the time comes to take tests, or to write papers, you will remember what you have been reading and you will have formed your own thoughts about it, is to consider how different stories relate, not only to one another, but how they infuse us. And they help us develop our personalities and characters so that at a certain point, really quite early in our lives, we begin having opinions about what we are reading based on stories that we've already read or heard, and the lessons that we've been taught by our parents and grandparents, as well as our friends (Payne, 2008: 30).<sup>8</sup>

El escritor advierte del riesgo de conceder que todos los estudiantes cuenten anécdotas en la discusión de una obra literaria, sin mencionar siquiera la obra (lo cual podría tomar más tiempo del disponible en clase), pero resalta también que usar este método en general puede ser benéfico para acercar a los estudiantes al material: “The teacher who informs them that what the class will be based on is something they are already doing, gives them some confidence to continue”<sup>9</sup> (Payne, 2008: 43).

Ahora bien, es importante resaltar cómo esta estrategia se relaciona con la teoría del filtro afectivo de Krashen (1982), concepto usado con mayor

<sup>7</sup> Cualquier texto es construido como un mosaico de citas; cualquier texto es la absorción y transformación de otro. (Traducción propia)

<sup>8</sup> Cuando llega el momento de hacer exámenes o escribir trabajos, recordarás lo que has estado leyendo y habrás formado tus propios pensamientos al respecto, hay que considerar cómo las diferentes historias se relacionan, no solo de una a otra, sino cómo nos permean y nos ayudan a desarrollar nuestras personalidades y caracteres para que en cierto momento, realmente bastante temprano en nuestras vidas, comencemos a tener opiniones acerca de lo que estamos leyendo teniendo en cuenta las historias que ya hemos leído u oído, y las lecciones que nos han enseñado nuestros padres o abuelos, así como nuestros amigos. (Traducción propia)

<sup>9</sup> El instructor que les informa que en lo que está basada la clase es algo que ya están haciendo, les da algo de seguridad para continuar. (Traducción propia)

frecuencia en los estudios dedicados a los hablantes de herencia. Krashen lo definió como una correlación entre efectividad de aprendizaje y variables afectivas (motivación, autoconfianza y ansiedad) que afectan a lo primero:

Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter—even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter (Krashen, 1982: 31).<sup>10</sup>

Este concepto propone entonces mantener un filtro bajo en los estudiantes (recepción relajada y libre de estrés), en contraposición con un filtro alto o estresante. Esta misma estrategia puede ser observada en la propuesta de intertextualidad usada por Payne, que permite bajar este filtro afectivo dado que el estudiante ya no percibirá el material como algo totalmente desconocido, sino que será capaz de identificar los *textos* que ya conoce (anécdotas, referentes culturales, intertextos, etcétera) dentro del texto. De esta forma, y desde un inicio, nos dice Payne, la individualidad de cada estudiante es tomada en cuenta para encontrar un sentido significativo en lo que lee.

## EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

En mi experiencia como instructora de español para hablantes de herencia en Nuevo México, el uso de estas herramientas literarias ha dado una respuesta considerablemente positiva tanto para el aprendizaje del idioma como para la adquisición de pensamiento crítico en los estudiantes. Cabe destacar que las obras y ejercicios aquí propuestos fueron usados sobre todo en un curso de composición para alumnos de tercer año. Sin embargo, la propuesta puede ajustarse para estudiantes de primer año, ya que las tres obras aquí sugeridas cuentan con versiones en español e inglés. Para un curso introductorio de hablantes de herencia, utilicé primero la versión en español para la adquisición de vocabulario y ejercicios de comprensión, y luego la versión en inglés para que los estudiantes pudieran compararlas y luego centrarse en el análisis de los

<sup>10</sup> Aquellos cuyas actitudes no son óptimas para la adquisición de un segundo idioma no solo tenderán a buscar menos recepción de información, sino que también tendrán un alto o fuerte Filtro Afectivo—incluso si ellos entienden el mensaje, la recepción de información no alcanzará la parte del cerebro responsable de la adquisición del idioma, o el dispositivo de adquisición del idioma. Aquellos con actitudes más propicias para la adquisición del idioma no sólo buscarán y obtendrán más recepción de información, sino que también tendrán un filtro más bajo o débil. (Traducción propia)

temas. Estas técnicas y obras permitieron un ambiente en el que los estudiantes encontraron numerosos elementos intertextuales (experiencias propias o de su familia, o textos leídos con anterioridad). Lo anterior dio pie a distintas discusiones y enfoques que culminaron en ensayos literarios en donde los estudiantes pudieron reflejar intereses relacionados con sus carreras, familias y anécdotas personales. Dado que obras como las de Cisneros utilizan *espanglish*, pudieron observar las diferencias entre los textos en español e inglés y reconocer la importancia de su propio dialecto. Las tres obras facultaron el aprendizaje de vocabulario utilizado en el contexto de la migración, la familia, la vida en el campo, etcétera, temas con mucha presencia en la vida de los estudiantes.

Con base en todo lo anterior, se presentan a continuación algunas sugerencias para el docente en relación con el uso de los tipos de material literario propuestos:

1. Indicar a los estudiantes cuál es el objetivo de las actividades, de forma que tanto ellos como el instructor sean conscientes de qué dirección están tomando (McGowan, 2002).
2. Refinar las habilidades críticas que el estudiante ya posee, prestando sobre todo atención al proceso antes que al producto (Dickson, 1992).
3. Alentar a los estudiantes para que perciban la lectura de la literatura o cualquier otro texto como un principio en lugar de un fin (Dickson, 1992), así como una forma de mejorar la vida diaria al transferir la capacidad crítica a otros rubros (Fillion, 1981).
4. Realizar actividades que promuevan el pensamiento crítico, como análisis de personajes, de conceptos, similitudes y contrastes, cambios dentro del texto en personajes, o de comparación de conceptos del texto en un contexto actual (Dickson, 1992; Payne, 2008).
5. Poner énfasis en buscar perspectivas e ideas, en lugar de palabras u oraciones. Lecturas más lentas y relecturas de pasajes (Dickson, 1992).
6. Ser flexibles en cuanto a la selección de textos (Dickson, 1992). Un buen ejemplo de esto es hacer una encuesta preliminar para averiguar los temas de interés de los estudiantes (Rodrigues y Badaczewski, 1978). Esto puede ayudar a que los estudiantes tomen un rol activo en el aprendizaje, se involucren más con los temas y se amplíen las listas de lectura más allá del canon literario.
7. Utilizar una aproximación intertextual para bajar el filtro afectivo (Kraschen, 1982), que permita que los estudiantes relacionen textos (orales o

escritos) o conocimiento previo en los ejercicios, así como la forma en que estos aspectos han influido en ellos (Payne, 2008).

8. Seleccionar obras que sirvan a un propósito colateral, aparte del valor literario (Payne, 2008).
9. Despertar el interés de los estudiantes por los textos, ya sea de forma emotiva o intelectual (Payne, 2008).
10. Permitir que los estudiantes discutan en clase sobre los elementos culturales presentes en los textos, para activar los conocimientos previos (Hislope, 2003).
11. Abordar los tipos de texto con los que los estudiantes están familiarizados para después llevarlos a análisis más complicados (Hislope, 2003).
12. Usar la literatura como herramienta para aprender a leer analíticamente y aplicar el conocimiento en otro lado (extrapolar datos gramaticales, por ejemplo) (Hislope, 2003).
13. Limitar los objetivos del cuento a estudiar (centrarse en un solo aspecto por cuento, ya sea el tema o los personajes o la trama, por ejemplo).

Se sugiere igualmente evitar un enfoque demasiado prescriptivista por parte del profesor y pasivo por parte del estudiante; esto es, que se encuentre demasiado centrado en el docente en lugar de en los estudiantes, o que no se les tome en cuenta en absoluto para seleccionar las obras o llegar a conclusiones (Dickson, 1992). Asimismo, durante los análisis se recomienda evitar que los estudiantes hagan una lectura superficial o que pierdan la confianza en dar opiniones críticas (Dickson, 1992) para que se logre tener un ambiente óptimo para la discusión. En clases introductorias, Payne (2008) recomienda lo siguiente: eludir centrarse demasiado en términos literarios y privilegiar el entendimiento emocional de los textos; revisar los términos solo en cursos más avanzados; evitar volver el estudio de la literatura en una especie de análisis de códigos solamente; rehuir tener opiniones oficiales que limiten el criterio de los estudiantes o los haga tener menos confianza en sus pensamientos o ideas sobre los cuentos. Por último, Hislope enfatiza que no hay que asumir que el estudiante ya posee las herramientas necesarias para leer críticamente y comprender todos los referentes culturales, o que no requiere actividades de pre-lectura solo porque es hablante de herencia (Hislope, 2003).

## CUENTOS Y VERICUETOS: ALGUNOS TEXTOS PARA COMENZAR

Para ejemplificar los beneficios del cuento en el contexto antes señalado, a continuación se proponen algunos cuentos chicanos que el instructor puede incluir en las clases. Asimismo, se explica el potencial de sus temáticas, que pueden resultar interesantes para los alumnos hablantes de herencia.

Una de las escritoras que sin duda puede resultar relevante para estas clases es Sandra Cisneros. Aunque nació en Chicago, gracias a que muchos de los escenarios presentados en sus narraciones se desarrollan en Texas, los estudiantes pueden encontrar una conexión con su propio contexto. *El arroyo de la Llorona* contiene cuentos que desarrollan temáticas que conciernen a nuestros estudiantes, tales como el feminismo y la identidad chicana. Además, la autora integra el *Spanglish* en sus diálogos, lo cual puede ser una herramienta útil para que los estudiantes se identifiquen con el texto y para que observen una prueba tangible de su variedad lingüística, legitimada en una obra literaria. Aquí un ejemplo de lo anterior:

Le iba a hacer un sonograma—está embarazada, ¿verdad? —y que se me suelta llorando. ¡Híjole, Felice! Esta pobre señora tiene moretones azules y negros por todos lados. I'm not kidding. No te estoy vacilando.

De su esposo. ¿De quién más? Otra de esas novias del otro lado de la frontera. Y toda su familia está en México. Shit. ¿Tú crees que la van a ayudar? Give me a break. Esta señora ni siquiera habla inglés (...) (Cisneros, 1996: 60).

Otro autor que puede ser incluido en el programa de lecturas es el nuevomexicano Sabine Ulibarrí, con su obra *Mi abuela fumaba puros*, que captura la relación dentro de las familias hispanas en tres generaciones, en tanto jerarquía de poder o con figuras entrañables. Ya que la obra se desarrolla en Nuevo México, los estudiantes pueden hacer vínculos eficazmente con el contexto real y comparar cómo se describe en un mundo ficcional. Ejemplo de ello es la siguiente cita:

Esa noche nos recogimos en la casa que antes había sido nuestra. Me pareció mi abuela más pequeña, un poco apagada, hasta un poco dócil, “Lo que tú quieras, mi hijito”. Esto me entristeció. Después de la cena mi abuela apareció. La busqué aprehensivo. La encontré donde bien me habría sospechado. En la punta de la loma. Perfilada por la luna. El viento en la frente. La falda agitándose en el viento. La vi crecer. Y fue como antes era: recta, alta y esbelta. (Ulibarrí, 1977: 110).

Finalmente proponemos integrar en el curso al escritor Tomás Rivera, con su obra *...Y no se lo tragó la tierra*. Los textos de este autor retratan el mundo de los *files* y la vida agrícola, abordando temas como las condiciones laborales de

los campesinos y el papel de la religión en las comunidades mexicanoamericanas. En estados como Nuevo México, donde gran parte de la cultura gira en torno al contexto del trabajo agrícola, esta obra puede dar pie a discusiones sobre experiencias o sobre la relevancia de los problemas que enfrentan los campesinos, como podemos observar en esta cita:

—(...) N'ombre, a Dios le importa poco de uno, los pobres. A ver ¿por qué tenemos que vivir aquí de esta manera? ¿Qué mal le hacemos a nadie? Usted tan buena gente que es y tiene que sufrir tanto.

—Ay, hijo, no hables así. No hables contra la voluntad de Dios. M'ijo, no hables así por favor, que me das miedo. Hasta parece que llevas el demonio entre las venas ya. (...) (Rivera, 1996: 33).

Se recomienda al instructor seguir el siguiente formato: 1) contextualización y preparación: usar el modelo de intertextualidad para bajar el filtro afectivo (Krashen, 1982) al indagar qué saben los estudiantes sobre el tema; 2) conectores: hacer actividades como inferencias del título y portada, o suponer qué se haría si se estuviera en el conflicto que enfrenta el personaje principal, antes de conocer la historia; 3) lectura: para enfatizar el desarrollo de pensamiento crítico en la lectura, se recomienda el uso de cuestionarios a manera de guía de lectura que utilicen preguntas de análisis temático o comparación contextual, de personajes, espacios, etcétera; y 4) actividades después de la lectura. Algunos ejemplos se enlistan a continuación.

Actividades para elementos estructurales concretos. Informar al estudiante del objetivo en cada caso. Descubrimiento de elementos estructurales (tono, personajes, ambientación, argumento, modo y punto de vista), sin dar una versión oficial. Experimentación del recurso.

Ejemplo:

- Análisis de tema en ...*Y no se lo tragó la tierra*: ¿cuál podría ser una verdad universal dentro del texto? ¿Crees que está dirigido a cualquier persona o a un tipo específico de población? Leer noticias sobre situaciones similares a las del cuento. Hacer una predicción: ¿qué creen que va a pasar en la historia después?
- Análisis de personajes en *Mi abuela fumaba puros*: ¿simpatizas con los personajes? ¿Son verosímiles o estereotipados? ¿Qué sabes de ellos y cómo lo supiste? Escribir una historia alterna sobre uno de los personajes (antes o después de la lectura).
- Análisis del ambiente en *El arroyo de la Llorona*: ¿en qué momentos se menciona el arroyo y cómo es el estado anímico de la protagonista en esos tiempos? ¿Cómo son los espacios en relación con la protagonista (dentro de la casa, fuera, en la *pick-up*)? Seleccionar

fragmentos y pedir que los estudiantes expliquen cómo se sentirían en un lugar así.

Otras sugerencias de actividades son: estimulación visual; usar fotos o imágenes relacionadas con el tema para iniciar una discusión (Collie y Slater, 1987); crear un *sketch* (puesta en escena) representando la vida del autor o de algún personaje (Collie y Slater, 1987); elaboración de un diagrama de estrella: extraer palabras clave que reflejen tono, movimiento, sentimientos, etcétera (Collie y Slater, 1987); hacer la heráldica de un personaje (Rodrigues y Badaczewski, 1978); realizar un collage: armar una historia a partir de palabras recortadas de revistas o periódicos (Samperio, 2005); crear textos colectivos con aportaciones de una oración por alumno (Samperio, 2005) o redactar un cadáver exquisito (poema colectivo) con el tema de uno de los cuentos leídos.

## CONCLUSIONES

El propósito de este artículo ha sido proporcionar una aproximación teórica y práctica sobre el uso del cuento y su mejor aprovechamiento en las aulas de hablantes de herencia del español en el suroeste de Estados Unidos. Asimismo, se han proporcionado algunas herramientas frente a la problemática de la falta de material dedicado a esta población de estudiantes. La literatura puede ser una excelente herramienta didáctica no solo como material de apoyo para el aprendizaje gramatical o léxico, sino también para analizar contenido significativo por medio del pensamiento crítico al recurrir al conocimiento previo del estudiante (intertextualidad). Se espera que la adquisición y manejo de estas herramientas tenga aplicación en la vida de los estudiantes incluso fuera del entorno académico. Uno de nuestros objetivos ha sido brindar a los instructores algunas herramientas e ideas para acercar a los estudiantes a una adquisición integral del pensamiento crítico por medio de la literatura, siempre tomando en cuenta sus aportaciones en el aula. Asimismo, nuestro propósito fue hacer una aportación al corpus académico que atiende las necesidades de nuestros estudiantes para que estas sean consideradas e investigadas con el único objetivo de mejorar su experiencia educativa y de vida.

Es necesaria una mayor atención al aprovechamiento de la literatura en este contexto, así como la elaboración de futuros análisis cuantitativos que permitan medir la eficacia de recepción de este tipo de contenido. Anteriormente se mencionaron estudios que muestran el creciente interés que tienen los estudiantes en la literatura conforme avanzan en los cursos de español, por lo que enfocarse en mejorar esta experiencia para ellos es sin duda relevante.

## REFERENCIAS

- BEARDSLEY, T. S. Jr. (1982). Spanish in the United States. *Word*, 33(1-2), 15-28. doi: [10.1080/00437956.1982.11435719](https://doi.org/10.1080/00437956.1982.11435719).
- BEAUDRIE, S. M., Ducar, C. y Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw-Hill Education Create.
- BEAUDRIE, S. M., Ducar, C. y Relaño-Pastor, A. M. (2009). Curricular Perspectives in the Heritage Language Context: Assessing Culture and Identity. *Language, Culture and Curriculum*, 22(2), 157-174. doi: [10.1080/07908310903067628](https://doi.org/10.1080/07908310903067628).
- BILLS, G. D. (1997). New Mexican Spanish: Demise of the Earliest European Variety in the United States. *American Speech*, 72(2), 154-171. <https://doi.org/10.2307/455787>
- BILLS, G. y Ornstein, J. (1976). Linguistic Diversity in Southwest Spanish. En J. D. Bowen y J. Ornstein (Eds.), *Studies in Southwest Spanish* (4-16). Newbury House.
- CARREIRA, M. (2016). A General Framework and Supporting Strategies for Teaching Mixed Classes. En D. P. y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (159-176). UCLA. doi: [10.1075/sibil.49.09car](https://doi.org/10.1075/sibil.49.09car)
- CARREIRA, M. y Beeman, T. (2014). *Voces: Latino Students on Life in the United States*. Praeger.
- CARREIRA, M. y Kagan, O. (2011). The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64. doi: [10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x)
- CISNEROS, S. (1996). *El arroyo de la Llorona y otros cuentos*. Vintage Books.
- COLLIE, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.
- CORREA, M. (2011). Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations. *Foreign Language Annals*, 44(2), 308-320. doi: [10.1111/j.1944-9720.2011.01132.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01132.x)
- DICKSON, M. A. (1992). *Teaching Literature with a Specific Emphasis on Critical Thinking: An Interpretive Investigation of Student Perceptions*. The University of North Carolina at Greensboro.
- FILLION, B. (1981). Reading as Inquiry: An Approach to Literature Learning. *The English Journal*, 70(1), 39-45. doi: [10.2307/816161](https://doi.org/10.2307/816161)
- FREIRE, P. (1970). The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225. doi: [10.17763/HAER.40.2.Q7N227021N148P26](https://doi.org/10.17763/HAER.40.2.Q7N227021N148P26)
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Books.
- GLASER, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Teachers College, Columbia University.



HALPERN, D. G. (1984). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum Associates.

HISLOPE, K. (2003). A Reading Study of Spanish Heritage Speakers. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 3(2).

HUDSON, A., Hernández Chávez, E., y Bills, G. (1995). The Many Faces of Language Maintenance: Spanish Language Claiming in Five Southwestern States. En C. Silva-Corvalán (Ed.), *Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism* (165-183). Georgetown University Press.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

KRISTEVA, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Columbia University Press.

LEEMAN, J. (2018). Critical Language Awareness and Spanish as a Heritage Language: Challenging the Linguistic Subordination of us Latinxs. En K. Potowski y J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Routledge. doi:[10.4324/9781315735139-22](https://doi.org/10.4324/9781315735139-22)

LEEMAN, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011). Critical Pedagogy Beyond the Classroom Walls: Community Service-learning and Spanish Heritage Language Education. *Heritage Language Journal*, 8(3), 293-314.

LEEMAN, J. y Serafini, E. (2016). Sociolinguistics and Heritage Language Education: A Model for Promoting Critical Translingual Competence. En M. Fairclough y S. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies For Heritage Language Teaching* (56-79). Georgetown University Press.

MCGOWAN, J. (2002). Teaching Literature: Where, How, and Why? En *Democracy's Children: Intellectuals and the Rise of Cultural Politics* (49-73). Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt207g6r2.6>

MOLL, L., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

MONTGOMERY, K. (2016). *La vitalidad lingüística del español como lengua de herencia: motivaciones y estrategias de familias bilingües en Texas*. University of Houston.

NOEL, L. C. (2011). "I am an American": Anglos, Mexicans, Nativos, and the National Debate over Arizona and New Mexico Statehood. *Pacific Historical Review*, 80(3), 430-467. doi: [10.1525/phr.2011.80.3.430](https://doi.org/10.1525/phr.2011.80.3.430)

PARRA, M. L. (2016). Critical Approaches to Heritage Language Instruction: How to Foster Students' Critical Consciousness. En M. Fairclough y S. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom* (166-190) Georgetown University Press.

- PAYNE, A. R. (2008). *An Intertextual Approach for Teaching Literature*. ProQuest.
- PRIETO, M. T. L., García, I. R. y Serradell, C. B. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, (255), 309-326.
- RIVERA, T. y Vigil-Piñón, E. (1996). *...Y no se lo tragó la tierra*. Arte Público Press.
- RODRIGUES, R. J. y Badaczewski, D. (1978). *A Guidebook for Teaching Literature*. Allyn and Bacon Inc.
- SAMANIEGO, M. y Warner, C. (2016). Designing Meaning in Inherited Languages. En *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom* (191-213). Georgetown University Press.
- SAMPERIO, G. (2005). *Después apareció una nave: manual para nuevos cuentistas*. Páginas de Espuma.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2000). *El español en Estados Unidos: perspectiva histórica*. Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_00/silva/p02.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/silva/p02.htm)
- SILVA-CORVALÁN, C. (2004). Spanish in the Southwest. En E. Finegan y J. R. Rickford (Eds.), *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century* (205-229). Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511809880.013>
- TYMOCZKO, M. (1985). Using Literature to Develop Critical Thinking Skills. En Committee on Classroom Practices, *Activities to Promote Critical Thinking* (246-254). National Council of Teachers of English.
- ULIBARRÍ, S. (1977). *Mi abuela fumaba puros: y otros cuentos de Tierra Amarilla*. Quinto Sol.
- VALDÉS, G. (1997). Dual-language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language Minority Students. *Harvard Educational Review*, 67(3), 391-429. doi: [10.17763/haer.67.3.n5q175qp86120948](https://doi.org/10.17763/haer.67.3.n5q175qp86120948)
- VALDÉS, G. (2000). Introduction. En American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (Ed.), *Professional Development Series Handbook for Teachers K-16: Spanish for Native Speakers*. Vol. 1. Harcourt College.
- VILLA, D. J. (2012). *Pos aquí nomás mis chicharrones truenan: El estatus del español en el sur de Nuevo México*. (60-78). New Mexico State University. [https://web.nmsu.edu/~dvilla/villa\\_2012\\_u\\_de\\_g.pdf](https://web.nmsu.edu/~dvilla/villa_2012_u_de_g.pdf)