

Integración de literatura y lengua: la enseñanza de cursos básicos de español y la recuperación académica de periódicos hispano-estadounidenses

Integration of Literature and Language: Teaching Lower-level Spanish Courses and the Academic Recovery of U.S. Hispanic Periodicals

M. MONTSERRAT FEU LÓPEZ
SAM HOUSTON STATE UNIVERSITY
mmf017@shsu.edu

Resumen: Este artículo examina las posibilidades y los retos de enseñar literatura en la clase de lengua española. Considerando la necesidad de diversificar contenido, este ensayo integra objetivos lingüísticos y humanísticos al describir el pasado con textos literarios recuperados de periódicos estadounidenses.

Palabras clave: Integración de Literatura y Lengua, Recuperación Académica de Prensa estadounidenses, Objetivos de Aprendizaje.

Abstract: This essay examines the possibilities and challenges of teaching literature in the Spanish language class. Considering the need to diversify content, this essay integrates humanistic objectives when describing the past with literary texts recovered from U.S. newspapers.

Keywords: Integration of Literature and Language, Recovery of U.S. Spanish-Language Press, Learning Objectives.

1. Introducción

Basándome en recientes publicaciones que propugnan la integración del lengua y la literatura en los cursos universitarios de lenguas extranjeras (Apedaile y Whitelaw, 2012; MLA, 2007; Manchón y Byrnes, 2014; Nance y Liskin-Gasparro, 2010; Norris y Mills, 2016; Paesani, Willis–Allen y Dupuy 2015; Yañez-Prieto, 2008), este ensayo explora el uso de textos literarios publicados en periódicos hispano-estadounidenses como material didáctico para los aprendices de lengua y cultura en programas de español en universidades norteamericanas. A su vez, plantea los retos sociales, académicos y metodológicos de su incorporación. En los cursos básicos de lengua, la combinación de lengua y cultura beneficia tanto a aprendices de español como segunda lengua como a los hablantes de herencia puesto que la lengua no necesariamente se adquiere en una progresión lineal de palabras, oraciones, textos y cultura. Por tanto, los textos literarios y periodísticos proporcionan contenido desde los primeros cursos de español desarrollando las habilidades comunicativas, humanísticas y metalingüísticas del aprendiz. Con sus referencias históricas y culturales, los textos periodísticos latinos como material auténtico se proponen para incentivar el aprendizaje y la investigación fuera del aula.

2. Integración literatura y lengua

La actual separación curricular entre la lengua y la literatura procura cierta competencia lingüística como prerrequisito para la enseñanza de textos literarios en cursos más avanzados. Con una metodología comunicativa, la instrucción de cursos de lengua se centra primordialmente en la gramática y la práctica del vocabulario con breves exposiciones al lenguaje escrito. Se puede llegar a una distancia considerable entre el nivel lingüístico y cultural adquirido en los niveles básicos y el necesario para el análisis de literatura y cultura en los cursos avanzados cuando no se integra tal contenido de modo regular en los primeros cursos. De hecho, la presente separación curricular permite practicar capacidades lingüísticas de un modo relativamente aislado del contexto histórico o cultural. A pesar de las ventajas de la metodología comunicativa enfocada en desarrollar competencias en tareas específicas de la vida cotidiana y profesional, es necesario no desdeñar la capacidad de promocionar el pensamiento crítico y abstracto sobre la cultura y sobre la construcción de significado en el aula universitaria. Con una exploración crítica y una integración de la producción humanística al estudio de la lengua, el texto se sitúa en un ámbito social, histórico y cultural que informa el aprendizaje de las destrezas de lectura y escritura como un acto significativo en estos campos. En otras palabras, el leer y el escribir de forma analítica o creativa forma parte de interactuar e interpretar una cultura y su lengua. De hecho, sin identificar y ejecutar estrategias discursivas, sociolingüísticas y humanísticas, el uso de la lengua del aprendiz revelará tal carencia.

Trabajos recientes en lingüística aplicada propugnan una integración de las humanidades en la enseñanza de lenguas de modo que la literatura, por ejemplo, se adquiera como lenguaje en uso y como herramienta funcional y comunicativa para la vida personal y profesional (MLA, 2007; Manchón y Byrnes, 2014; Norris y Mills, 2016; Yáñez-Prieto, 2008). En un mundo caracterizado por la globalización, la movilidad de bienes y personas, y la interculturalidad, la pedagogía crítica reclama una enseñanza de la lengua que reconozca la incidencia de la cultura en nuestras sociedades y la lengua como vehículo de transmitir información y de situar al aprendiz en un sistema social (Levine y Phipps, 2012). Esto es, el expresarse con adecuación cultural forma parte intrínseca de la competencia alcanzada en una lengua. Como señala Carmen Yáñez Prieto, una de las consecuencias de una pedagogía no integrada es representar equívocamente la literatura como un modo de discurso no auténtico o no habitual, distinto e incluso innecesario en el aprendizaje de una lengua, cuando los recursos retóricos informan nuestra cotidianidad (2010: 59).

En el caso de textos periodísticos, encontramos elementos discursivos y estilísticos en los anuncios o las cartas al director, por mencionar un par de géneros, sin que la normatividad sea siempre necesaria para una comunicación o una práctica sociocultural eficaz o que cumpla las expectativas del medio. No solo la circunstancia y la intención del hablante, sino una combinación de los recursos lingüísticos, estilísticos, expresivos, culturales, o sociales condicionan la acción comunicativa. En otras palabras, aprender a escuchar, leer, hablar y escribir significa aprender a reconocer las propias actitudes y reconstruir conocimiento en un nuevo escenario lingüístico y sociocultural. Mientras tal complejidad pueda parecer abrumadora, igualmente lo es la norma que no se adapta necesariamente a cada hecho comunicativo o cultural vivido por las razones expuestas (Reinhart, 1984). Por otra parte, un texto auténtico o literario no tiene por qué ser necesariamente más complejo o desviado de la norma expuesta en los libros de texto. Un texto literario de calidad es ante todo un texto bien escrito y, por tanto, fácil de leer. De hecho, la sencillez no es fácil y se alcanza con tal perfección literaria o retórica. Por supuesto, al alumno se le confronta con esta la dimensión lingüística, humanística y creativa con una didáctica razonable que establezca grados de complejidad. Asimismo, los instructores deben estar preparados lingüística y culturalmente para enseñar tales destrezas.

En años recientes, los negocios, la salud, y la justicia, por ejemplo, se han incorporado en los primeros cursos de lengua. Puesto que las humanidades son parte de los objetivos de los departamentos de lenguas y culturas, no hay motivo para no fomentar su inclusión en el aula. Sin embargo, su integración sigue constituyendo un reto social, académico y metodológico. En el plano social, el crecimiento de una consciencia hispana en Estados Unidos ha coexistido con una considerable resistencia a la realidad multicultural del país. Los programas de español son los mejores equipados para la construcción de una narrativa rigurosa e informada que

interprete las comunidades hispanas al resto del país y responda a las tensiones culturales debidas a la ignorancia, al racismo, o a intereses políticos. Esto es, el currículo de español juega un papel vital para educar a la población estudiantil sobre su propio tejido social (Bayliss y Rossomondo, 2017: 28). Desde el movimiento chicano se ha recuperado e investigado el legado hispano-estadounidense, a pesar de ello su inclusión en la clase de lengua, así como en cursos de literatura, es todavía insuficiente o se representa con inexactitudes.

Si lo político-social influye en la poca o nula inclusión en el plan de estudios, también lo hacen las percepciones académicas. A pesar del papel central de la lectura en el aprendizaje de una lengua y en la enseñanza en general, existe un incuestionable escepticismo sobre el valor del texto, ya no en la clase de idiomas, sino en la educación universitaria. Esto es, todo el mundo parece estar de acuerdo en que hay que saber leer, particularmente para un futuro que parece depararse lleno de informaciones falsas, pero este entendimiento no se traduce en la modificación del currículo. A su vez, las humanidades han sufrido recortes presupuestarios y disminución de matrículas debido a discursos políticos y económicos que no reconocen la necesidad imperante de las humanidades para crear sociedades prósperas y críticas. Por tanto, es imperativo que los programas de español procuren un cometido que convenza a la administración universitaria y legislativa de su valor para la sociedad (Bayliss y Rossomondo, 2017: 28). Para ello, Robert Bayliss y Amy Rossomondo proponen diferentes medidas: integrar pedagogía e investigación, integrar lengua y literatura a lo largo de la especialización, combinar pedagogías macro y micro, enfatizar el pensamiento crítico, concienciar metalingüísticamente, desarrollar la competencia simbólica y analizar el texto a lo largo de la especialización, contextualizar culturalmente, reconsiderar las expectativas de competencia en los niveles iniciales e intermedios, informar el currículo con investigación sobre la adquisición de lenguas, atender a la construcción de nuevas identidades que operan entre lenguas y culturas, y enseñar las políticas de representación cultural (2017: 29, 30, 31).¹

Además de los retos sociales, los hay también pedagógicos. Retos que nos llevan a buscar soluciones. Heidi Byrnes cuestiona una instrucción enfocada en la competencia comunicativa asociada exclusivamente a la expresión oral puesto que no promociona el contenido humanístico que los departamentos de lenguas aportan a la universidad y a las humanidades (2006: 244). La pedagogía integradora atiende las necesidades de los inscritos que se especializan, pero con más razón atiende a aquellos alumnos que únicamente toman los primeros cursos obligatorios y que, por tanto, serán menos expuestos a los saberes humanísticos. Por ello, las competencias múltiples hacen competitivos a los primeros cursos en un campus universitario que cada vez busca ofrecer a los estudiantes una

¹ Para ello, Bayliss y Rossomondo proponen como modelo el currículo Developing Multiple Literacies del departamento de Alemán de la Universidad de Georgetown.

experiencia académica exitosa y transformadora en esos cursos y que los retenga para su graduación. A su vez, tal pedagogía contribuye a que los departamentos de lengua y cultura participen en la vida intelectual de sus universidades con más protagonismo y colaboración con otros departamentos y se consolida su papel en las humanidades desde los primeros cursos.

La integración de cultura y lengua en los primeros cursos requiere, sin duda, de una integración de metodologías lingüísticas y humanísticas que haga experimentar la cultura, la literatura, el cine, el arte y la lengua al aprendiz de forma intrínseca como ocurre fuera del aula. Esto es, en nuestra vida cotidiana, las humanidades nos despiertan emociones que anclan la lengua a nuestros recuerdos vivenciales, y viceversa. Para que esto ocurra dentro del aula, se requiere de un profesorado dispuesto a prepararse para dominar ambas las pedagogías lingüísticas y las culturales. Con un profesorado mal preparado o reacio para interpretar un texto literario o para enseñar las normas lingüísticas de una lengua, no se podrá compendiar objetivos lingüísticos y humanísticos en estos cursos.

Otra de las necesidades pedagógicas es desarrollar estándares de evaluación. Aunque en la última década se han llevado a cabo propuestas curriculares y publicaciones a favor de la integración de contenido y lengua, se debate aún cómo evaluar el progreso del alumno de modo cuantitativo (Byrnes, 2006; Divsar y Tahriri, 2009; Smit, Nikula, y Dalton-Puffer, 2010; Yimwilai, 2015). Los estándares predominantes en Estados Unidos son las guías de capacidad lingüística ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) y rigen los objetivos de los cursos universitarios. Por ello, la integración de lengua y contenido debe realizarse bajo estas pautas, altamente institucionalizadas en la universidad estadounidense. Al nivel novicio e intermedio existen algunos indicadores de progreso ya orientados a la adquisición textual y cultural. Algunos ejemplos se encuentran en las secciones de comunicación interpersonal,² hablar en público,³ expresión escrita,⁴ comprensión auditiva,⁵ o comprensión lectora.⁶ Sin embargo, los estándares ACTFL asumen una progresión lineal de la adquisición de palabras a oraciones, y de oraciones a textos, con poca o ninguna referencia al dominio de la destreza textual, analítica, o cultural en niveles básicos. Por ejemplo, hay poca referencia o

² Por ejemplo: "Puedo hablar de eventos históricos/ Puedo comparar y contrastar la vida en lugares distintos y en tiempos distintos".

³ Por ejemplo: "Puedo presentar información básica sobre lo aprendido con frases y oraciones sencillas".

⁴ Por ejemplo: "Puedo escribir información básica sobre lo aprendido/ Puedo escribir preguntas para obtener información/ Puedo escribir informes sencillos sobre algo que he aprendido o investigado".

⁵ Por ejemplo: "Puedo comprender información básica cuando se presenta con gráficas y fotos/ Puedo entender la idea principal de lo que escucho para disfrute personal/ Puedo entender la idea principal de los géneros populares".

⁶ Por ejemplo: "Puedo identificar información en los medios. Puedo entender la idea principal de lo que leo para disfrute personal" (Mi traducción de las normas ACTFL American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012).

ninguna a la de/construcción de conocimiento y conceptos, el desarrollo de la consciencia crítica de uno mismo y del otro, o a la percepción estética, por ejemplo. A pesar de la tímida inclusión de la cultura, las pautas pueden pecar de subjetivas si no se fundamentan en teorías culturales y humanísticas. Se requiere, por tanto, el desarrollo e incorporación rigurosa de objetivos creativos, culturales, profesionales, sociolingüísticos y textuales en las pautas ACTFL a los ya establecidos.⁷

Por ahora, las destrezas se miden en su mayoría según la aplicación de la gramática estándar para funciones específicas. En pocas palabras, los estándares, aunque van encaminándose hacia una evaluación más allá de la competencia comunicativa aún se centran en la destreza oral en una tarea específica para medir el progreso de un alumno. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), aunque no se use mayoritariamente en los Estados Unidos, proporciona algunos conceptos generales para evaluar las destrezas humanísticas. Algunas de ellas son: el saber hacer (comportarse con las convenciones esperadas), saber aprender (descubrir y analizar), saber ser (autoimagen y la visión que tenemos de los demás) (MCER, 2002). Ahora, el reto radica en especificar metas humanísticas en la instrucción básica en conjunción con las comunicativas en la confección de un plan de estudios. El Departamento de Alemán en la Universidad de Georgetown es uno de los departamentos que lidera esta transformación evaluativa que integra lengua y humanidades con una "Humanities Assessment Initiative" (Iniciativa de Evaluación de las Humanidades), en conjunción con la Universidad de Notre Dame y la Universidad de Emory.

3. La literatura y la diversidad estudiantil en el aula de lengua

De acuerdo con el American Community Language Survey del año 2011, hay aproximadamente treinta y siete millones y medio de hablantes de herencia de español, de los cuales el 62 % habla la lengua (Ryan 2013 qtd en Fairclough, 2016; Colby y Ortman, 2015: 9). De acuerdo con el censo del 2010, estos hablantes suelen concentrarse en porcentajes que superan el 50 % de la población en ciertas localizaciones de Arizona, California, Nuevo México y Texas (qtd en Fairclough, 2016). En Estados Unidos, un hablante de herencia es aquel que ha crecido en un hogar o en una comunidad donde se habla una lengua minoritaria distinta al

⁷ La colaboración del profesorado de un departamento facilita la evaluación y revisa permanentemente la calidad de la misión pedagógica de este. Este ensayo es el resultado de mi participación en el proyecto de investigación GALACS en el Departamento de World Languages and Cultures en la Universidad Estatal de Sam Houston. Las reflexiones pedagógicas en nuestras reuniones semestrales y mi inquietud por la recuperación de textos periodísticos hispanos han alentado mi interés por la pedagogía integradora. Agradezco a su director, Leif French, y a los académicos participantes, en particular Tatiana Artamónova, sus aportaciones que mejoran la instrucción, currículo, e investigación de nuestro departamento. También deseo agradecer a Marta Fairclough y a Nicolás Kanellos el haberme instruido en la necesidad de atender las necesidades de los estudiantes de herencia y de recuperar el legado hispano-estadounidense.

inglés. Puede poseer distintos niveles de dominio de la lengua desde simplemente entenderla a ser bilingüe (Valdés, 2000: 1).⁸ Los estudiantes de herencia provienen de contextos sociales, económicos y lingüísticos diversos; poseen una cierta conexión afectiva con el lengua o con la cultura, puesto que los han aprendido en la esfera familiar; por lo general han tenido más exposición oral que escrita, y consecuentemente han usado un registro coloquial en mayor medida que el formal (Beaudrie, 2009; Carreira, 2003; Fairclough, 2005; Valdés, 2001). Por tanto, sus competencias lingüísticas y culturales son heterogéneas y divergen a su vez de las de los aprendices del español como segunda lengua.

A no ser que la universidad haya desarrollado trayectorias curriculares específicas para los estudiantes de herencia, en las aulas de español conviven los aprendices de español como segunda lengua y como lengua de herencia.⁹ Asimismo, las aulas norteamericanas acogen un gran número de inmigrantes de Latinoamérica que llegan con una gran variación de aptitudes lingüísticas y culturales. A pesar de su presencia creciente en los campus universitarios, los hablantes de herencia no han sido expuestos a una instrucción académica del español porque algunas de sus especializaciones no requieren cursos de lengua. En el peor de los casos, estos estudiantes no perciben su propia cultura y lengua como un aspecto necesario de su educación universitaria o parte de su identidad profesional. Erróneamente perciben su lengua minoritaria como una herramienta comunicativa de poco poder político o intelectual. De hecho, los estudiantes de herencia son conscientes de las actitudes negativas al español de Estados Unidos (Gutiérrez y Fairclough, 2006: 213). No solo fuera del aula sino, más preocupantemente, dentro de ella, han sufrido prejuicios porque no se ha respetado su variedad lingüística y su singularidad cultural.

Ya sean hablantes de herencia o nuevos inmigrantes no están necesariamente versados en la variedad estándar y profesional del español. Siguiendo las indicaciones de la pedagogía de enseñanza de español al estudiante de herencia, se da la oportunidad de aprender la formalidad desde la explicación sociolingüística del español de Estados Unidos y el contraste entre su variante y el español estándar con herramientas sociolingüísticas, afectivas y culturales (Valdés, 1995; Aparicio, 1997; Fairclough, 2006; Carreira, 2012). Por último, las pedagogías macro benefician especialmente a tales aprendices porque toman en cuenta el conocimiento global de estos hablantes. La gramática se enseña y se aprende de modo integrado desde el texto, el discurso, y enfocándose en el contenido porque se parte de lo que ya conoce el alumno (Lynch, 2003: 25, 50; Fairclough, 2016).

⁸ En Estados Unidos, el término lengua de herencia ha sido el preferido al referirnos a las lenguas minoritarias del país (Fairclough 2016).

⁹ Sin embargo, la enseñanza a estudiantes de herencia se ha establecido firmemente como una disciplina pedagógica en las últimas décadas en Estados Unidos. Consecuentemente, la articulación formal de programas dentro de las escuelas y universidades sigue siendo una iniciativa emergente en muchas regiones del país.

4. La riqueza de la prensa hispano-estadounidense para el aula universitaria

La integración de textos primarios recuperados de periódicos hispano-estadounidenses tiene como objetivo contextualizar y facilitar el acceso a una selección significativa de textos bajo los preceptos de diversificación lingüística y cultural del aula. Gracias a su variedad funcional, los textos periodísticos aportan modelos retóricos que pueden aplicarse en muchos ámbitos profesionales, desde la carta al editor, la columna de opinión o el anuncio, por ejemplo. Por ello, pueden sustentar prácticas lingüísticas y humanísticas de diversos niveles, desde el más básico a uno más complejo, desde la identificación de palabras a las connotaciones culturales y sociales de tales palabras, identificación de dificultades lingüísticas o textuales, identificación de datos, identificación de estructuras gramaticales, lectura de textos, dictado de textos, resumen de ideas principales, proposición de hipótesis sobre el texto, el autor, el marco histórico-cultural, etc.

El lenguaje periodístico es un medio indispensable para mostrar al aprendiz de español la variación sociolingüística del uso del español, los usos pragmáticos de la lengua y la complejidad gramática y cultural del mundo hispánico. Por su brevedad, autonomía, variedad, lenguaje preciso y apoyos visuales, posiblemente sea el texto periodístico el material auténtico que mejor ilustra y rentabiliza la integración desde el punto de vista temático, lingüístico, cultural y literario. Lo hace desde un vasto abanico de modelos de estructuras discursivas y funcionales, actitudes, valores sociales y ambiciones estéticas que invitan al análisis de la credibilidad del discurso, a la articulación de ideas y a la emotividad del texto. Por su brevedad, los textos periodísticos facilitan la introducción de lo hispano-estadounidense desde los primeros cursos, mientras que los textos más complejos se abordan en cursos más avanzados. Al tratarse de textos auténticos, es necesaria su contextualización social e histórica, aunque habrá deducciones por parte del alumno porque ciertas competencias comunes, ya sean textuales, comunicativas, o culturales, serán transferidas del inglés al español.

La recuperación, lectura y análisis de la cultura impresa latina es un gran aliado en el aula y en tareas de investigación fuera de ella porque la lengua, los géneros y la construcción de significado se mezclan en modos complejos en la prensa. En particular, los textos literarios en los periódicos latinos ponen al alcance de los aprendices la tensión entre elementos normativos y discursivos, mientras que responden a inquietudes locales y transnacionales del hispanismo. La recuperación académica preserva los textos anteriores a la era digital por la fragilidad del soporte papel al paso de los años. Estos textos olvidados y poco estudiados documentan la historia y la cultura hispano-estadounidense. La prensa latina muestra cómo las subjetividades históricas se construyen, se resisten, y se transforman y los estudiantes analizan el papel que la prensa tiene en tales

procesos. La incorporación de textos periodísticos en la enseñanza del idioma es necesaria para una pedagogía que valore la variedad y la riqueza de las aportaciones hispanas a Estados Unidos.

Se estima que se emitieron más de 2500 publicaciones periódicas en español en Estados Unidos entre 1808 y 1960 (Kanellos, 2002: 3). La recuperación de estos textos muestra una gran variedad de géneros desde cómics, crónicas, cartas, memorias, novelas, poesía, periodismo político, folclore religioso, panfletos revolucionarios, y escritura de viajes, distribuidos en redes transnacionales desde Estados Unidos. La cultura impresa es una ventana abierta a la historia y el presente hispano de Estados Unidos. Por ejemplo, han sobrevivido desde el período colonial y continúan floreciendo en la actualidad diversos formatos populares y orales: adivinanzas (adivinando juegos de palabras), alabados (cantos religiosos), autos (juegos religiosos breves), canciones (canciones), chistes (historias divertidas), corridos (baladas), cuandos (formas poéticas que usan 'cuando' como punto de partida), cuentos (cuentos), décimas (poemas de diez versos), dichos y proverbios (refranes y proverbios), inditas (canciones o poemas que usan la captura de mujeres por los nativos americanos como su motivo central), pastorelas (pastorelas), romances (historias épicas como baladas), leyendas (leyendas) y versos (versos) (Lomelí 1989: 138). Desde Américo Paredes (1915-1999), los académicos han recuperado el folclore hispano para explicar la amplia gama de alfabetizaciones y narraciones alternativas de la literatura elitista, ya sea española o estadounidense.

De modo similar, los periódicos han conservado la expresión literaria escrita: fábulas, poesía, anécdotas humorísticas, reflexiones filosóficas y extractos de clásicos literarios. Durante las independencias de América Latina y la anexión de territorios mexicanos a los Estados Unidos, nacieron las publicaciones periódicas. Los primeros periódicos en español conocidos se publicaron en Nueva Orleans: *El Misisipí* (1808) y *El Mensajero Luisianés* (1809) (Kanellos y Martell, 2000: 4). Las revistas y los periódicos mantuvieron contactos con el mundo hispánico fuera de los Estados Unidos y con reimpresiones en fascículos formaron parte de un hispanismo transnacional y mantuvieron una reacción defensiva a los efectos negativos del Destino Manifiesto (Kanellos y Martell, 2000: 88; Luis Leal, 1993: 71). En los últimos siglos, los periódicos de exilio y migración han mantenido lazos estrechos con el mundo hispano desde los Estados Unidos y han denunciado, por ejemplo, las guerras civiles y las dictaduras del siglo XX. Asimismo, han comparado y reflexionado sobre los cambios sociales en Estados Unidos y en el mundo hispánico, como por ejemplo la incorporación de la mujer en la vida social, económica y política. Desde el folclore colonial y religioso, las publicaciones periódicas que promocionaron la independencia de las colonias, a la literatura serializada de los periódicos modernos muestran una diversidad humanística y lingüística que clama ser preservada y estudiada.

De nuestra aproximación pedagógica depende el éxito del aprendizaje

en su desarrollo humanístico y lingüístico. Es fundamental proporcionar una emoción positiva al nuevo registro o nueva lengua y una percepción positiva del valor cultural e histórico de la herencia hispanoamericana a cualquier aprendiz. Los estudiantes, ya sean de herencia o de segunda lengua, se benefician al estudiar su entorno multicultural y multilingüístico así como de un mundo globalizado, con una aproximación macro puesto que la literatura, bien enseñada, evita tal distancia emocional. Específicamente, los textos periodísticos con sus referencias a la historia bilingüe en Estados Unidos contribuyen a la integración metodológica en los cursos básicos y hacen partícipes a los estudiantes de herencia o nuevos inmigrantes puesto que poseen competencias globales que enriquecen la clase. A su vez, los estudiantes de español como segunda lengua aportan competencias discursivas y socioculturales comunes cuando trabajan con textos periodísticos y literarios. De este modo, una pedagogía que integre el conocimiento de la historia cultural latina en Estados Unidos y la riqueza de todas las variedades y registros de español fomenta la confianza y la motivación todos los estudiantes por sentirse representados.

5. Objetivos lingüísticos y humanísticos

Esta última sección establece objetivos que podemos marcar al tratar textos literarios y que se pueden cumplir con una gran variedad de actividades acordes a las necesidades lingüísticas y humanísticas de estudiantes de segunda lengua y/o para estudiantes de herencia.¹⁰ En la tabla se desglosan los objetivos de unidad didáctica que practica el uso del pretérito imperfecto a nivel intermedio con literatura recuperada por el Recovering the US Hispanic Literary Heritage Project. A nivel intermedio, uno de los tiempos que comporta mayor dificultad de adquisición es el imperfecto, así como su contraste con el pretérito y los usos progresivos de estos. La complejidad del sistema verbal es difícil para los estudiantes y está altamente afectado en los hablantes de herencia (Montrul, 2009: 243)¹¹. A parte de la dificultad intrínseca por el uso pragmático, discursivo, y semántico de este tiempo verbal, los alumnos traducen literalmente del inglés en cuya lengua no encuentran una correspondencia exactamente equivalente, al menos en cuanto al aspecto.¹² Por su nivel intermedio, las metas se centran en identificar y reconocer los usos y delecto de los imperfectos, así como tratar y empezar a analizar los elementos básicos de los textos. La actividad se enfoca en describir el pasado individual y latino.

La práctica de los usos gramaticales del imperfecto se conjuga con el desarrollo de la competencia discursiva y con el análisis del pasado personal y el legado histórico y literario. Se emplean extractos de *Don Chipote*, una novela recuperada de un periódico latino, en diálogo con un

¹⁰ Los objetivos humanísticos se han adaptado libremente de Ryshina-Pankova (2010).

¹¹ Para estudios que concretan las dificultades de aprendizaje ver Montrul (2003) y Silva-Colvalán (1994).

¹² Ver King y Suñer (1980) y Lamanna (2008) para un estudio sobre el aspecto imperfecto en español.

texto canónico y con la cultura popular. En cuanto a la consciencia sociolingüística, la meta es dominar una nueva variante o registro y mantener la propia (Fairclough, 2005). Se proporciona a los estudiantes una inmersión cultural que les permita experimentar en la audición, la lectura, la escritura y en el habla los “nuevos” –abas y –ías del imperfecto y contrastarlos con las opciones más habituales que los estudiantes intermedios usarían por su influencia del inglés o por una adquisición incompleta. En metas literarias y humanísticas, se pretende que el uso del imperfecto signifique más que una regla gramatical y se convierta en una herramienta discursiva significativa que vincule emocionalmente y socialmente al alumno a una realidad histórica y cultural plural que, partiendo de la prensa, se extiende a la cultura canónica y la popular. A su vez se observa el imperfecto como una herramienta estilística y de intención pragmática y semántica en el texto literario.

Materiales	Objetivos lingüísticos	Objetivos culturales/ humanísticos
<p>Los estudiantes describen un familiar/un ser querido/una amistad del pasado. Se contextualiza el recuerdo con el uso de los medios con el ser querido para suscitar vocabulario y gramática.</p> <p>Hay estudios que detallan las diferentes alternativas que los estudiantes usan en su proceso de adquisición del pretérito imperfecto (ver bibliografía). Como ejemplo ilustrativo se anotan aquí un par de ejemplos comunes en la práctica en clase:</p> <p>Estudiante: “Por las tardes, estábamos mirando I Love Lucy juntos” (We were watching...).</p> <p>Uso estándar: Por las tardes mirábamos I Love Lucy juntos).</p>	<p>Identificar/reconocer el imperfecto continuo en el habla de Estados Unidos y compararlo con el pretérito imperfecto estándar.</p> <p>Identificar traducciones literales del inglés y contrastarlas con el uso estándar del imperfecto. Aplicar la norma del uso del continuo, imperfecto, y pretérito.</p>	<p>Reconocer la variedad lingüística del español de Estados Unidos y contrastarla con la formal o estándar.</p>

<p>(El hablante de herencia puede usar el pasado progresivo aun cuando no desea marcar el aspecto progresivo sino regularidad, posiblemente por transferencia del inglés).¹³</p> <p>Cabe recordar que no solo los estudiantes de herencia, pero todos los estudiantes en Texas viven en un entorno con predominio del español de Estados Unidos y no están necesariamente expuestos a la variante estándar. Además, pueden traducir literalmente del inglés el verbo modal:</p> <p>“Solíamos ir al cine” o *“Solíamos íbamos al cine” para expresar:</p> <p>“We used to go to the cinema.”</p>		
<p>Daniel Venegas, <i>Las aventuras de Don Chipote, o, Cuando los pericos mamen</i> (Houston, Arte Público Press, 1928/1998). Novela recuperada del periódico <i>Heraldo de México</i> (1915-1952, Los Ángeles).</p> <p>Extracto seleccionado y adecuado para un nivel intermedio en que el protagonista se enamora de una “pelona” (flapper) americana.</p>	<p>Identificar/reconocer oraciones con el imperfecto.</p> <p>Resumir aspectos significativos y detalles relevantes.</p> <p>Disfrutar de la lectura y la comprensión auditiva.</p> <p>Inferir el significado del vocabulario.</p>	<p>Distinguir la población nativa, inmigrada, y exiliada Latina a EE.UU.</p> <p>Conocer la repercusión social y personal de la inmigración Latina a Estados Unidos.</p> <p>Reconocer el icono literario y social de Don Quijote.</p> <p>Identificar/observar actitudes y opiniones del texto</p>

¹³ Ver Lamanna (2008).

		<p>y propias.</p> <p>Analizar el texto literario y sus estrategias comunicativas para describir el pasado con el imperfecto.</p> <p>Interpretar la literatura de inmigración y su capacidad para dejarnos imaginar el pasado con el uso de imperfecto.</p> <p>Disfrutar de la literatura Latina.</p>
<p>Párrafos seleccionados que describen su amor por Dulcinea y por los libros de caballerías y adecuados para el nivel de <i>Don Quijote</i>, novela de Miguel de Cervantes Saavedra en 1605.</p>	<p>Identificar y analizar el imperfecto.</p> <p>Practicar la comprensión oral y lectora</p> <p>Disfrutar del imperfecto leyendo</p> <p>Asociar la lectura a una experiencia placentera.</p> <p>Deducir el significado del vocabulario</p>	<p>Análisis y disfrute de la figura literaria de don Quijote.</p> <p>Análisis del extracto literario y sus estrategias comunicativas para describir el pasado con imperfectos.</p>
<p>Currucucú Paloma, canción mexicana popular sobre la pérdida de un amor.</p> <p>(Se usan YouTube videos de diferentes versiones, tradicionales y modernas, de esta canción)</p>	<p>Identificar el imperfecto.</p> <p>Comprensión oral y lectora</p> <p>Disfrutar del imperfecto cantando.</p>	<p>Interpretar la canción como texto literario que emplea el imperfecto como estrategia comunicativa.</p> <p>Disfrutar de una tradición popular.</p>

Acción/producción/evaluación	<p>Forjar una opinión escrita sobre el español de Estados Unidos, sobre el imperfecto, sobre el legado histórico que se rescata en los periódicos hispanos y sobre el uso de los medios de comunicación.</p> <p>Trabajar una respuesta en grupo que muestre diferentes perspectivas sobre los temas tratados.</p> <p>Asociar la escritura a una experiencia placentera/significativa.</p>	<p>Reconfigurar la información: contextualizar/ exponer/trasponer /expresar/ resumir/comunicar/</p> <p>Conceptualizar la información y la gramática aprendida, así como su opinión.</p> <p>Evaluar en grupo.</p>
------------------------------	---	--

Con la separación curricular de los primeros cursos, se corre el riesgo de distanciar a los alumnos de una de las mayores aportaciones humanistas del aprendizaje de idiomas y culturas: la de ejercer la capacidad de analizar la sociedad. Con un enfoque integrado, el alumno experimenta el vocabulario, la gramática y la cultura a la vez y se refleja que el aprendizaje de la lengua está íntimamente vinculado a la respuesta de los hablantes a su contexto sociocultural y el contenido cultural. A modo de muestra, cito algunas de las reacciones espontáneas de mis estudiantes al identificar, descubrir, analizar, y disfrutar algunos aspectos de los textos y canciones que he anotado en la breve descripción de los materiales y objetivos. Al analizar la canción popular mexicana *Currucucú Paloma*, una estudiante de herencia expresó: “Ojalá mi abuelita estuviera viva. Yo no sabía que esta canción era tan bonita”.¹⁴ La estudiante recordaba haber escuchado en su adolescencia esta canción en casa de su abuela, pero poco presta a atender el legado familiar y en un contorno social que no siempre valora tal legado, la estudiante no se interesó por la canción. El análisis riguroso de la cultura popular emocionó a la estudiante porque le permitió percatarse de su propio pasado y del de su comunidad. Con la lectura de pasajes extraídos de la novela de migración *Las aventuras de Don Chipote*, recuperada de su publicación en fascículos en el periódico *Heraldo de México* (1915-1952, Los Ángeles), una estudiante de herencia mencionó: “La familia de mi esposo también trabajaba en el campo. La escolarización era difícil”.¹⁵ La literatura arraiga a los estudiantes a un Estados Unidos hispano y a su historia en común, ya sean de herencia o de segunda lengua. Un estudiante de español como segunda lengua expresó: “Ojalá más cultura Latina se enseñara en la escuela secundaria”.¹⁶ El análisis del

¹⁴ “I wish my grandma was alive. I did not know this song was so beautiful”.

¹⁵ “My husband’s family were migrant workers too. Schooling was hard”.

¹⁶ “I wish more Latino culture was taught at school”.

pasado personal e histórico se elaboró con la práctica del imperfecto, la incorporación de gramática y literatura describió un pasado local y global y vinculó los estudiantes a estos.¹⁷

Algunos estudiantes al conocer más de cerca la investigación desarrollada en la universidad, se interesan por la recuperación lingüística y literaria fuera del aula, ya sea tomando otros cursos de cultura o literatura, o trabajando con la profesora en la recuperación académica de textos periodísticos. Por tanto, el uso de textos auténticos cumple con la misión de motivar a la creación, indispensable en el proceso de aprender y fomenta la adquisición de conocimientos históricos, culturales y lingüísticos más allá de los cursos requeridos. Así se conecta el saber y el saber hacer.¹⁸ Además, el trabajo complementario fuera de clase provee al estudiante con la posibilidad de experimentar la investigación académica durante sus primeros años universitarios.

6. Conclusión

Este ensayo ha descrito las aportaciones humanísticas de integrar lengua y literatura en cursos básicos mixtos y los retos sociales, académicos, y metodológicos que presentan. Ejemplos de literatura recuperada de la prensa latina se han explorado como material didáctico partiendo de una pedagogía que permite experimentar la literatura y la lengua a la vez de forma semejante a como lo hacemos fuera del aula, pero con apoyo lingüístico y analítico para el aprendiz. El español de Estados Unidos y la competencia textual y retórica se integran para reforzar el uso del pretérito imperfecto. Con actividades estructuradas para ello, el texto infiere la gramática y esta el análisis del texto. Antes de implementar tales actividades, es necesario diseñar objetivos humanísticos y su interacción con los lingüísticos. Para los estudiantes de herencia, el estudio de la literatura hispano-estadounidense recuperada es especialmente relevante porque fomenta el conocimiento de una herencia multicultural y la riqueza de todas las variedades y los registros del español. Asimismo, se ha apuntado la posibilidad de extender el aprendizaje fuera del aula en la recuperación académica de textos periodísticos. Un próximo paso en esta investigación es concretar directrices de evaluación sociolingüísticas, humanísticas, culturales, textuales, motivacionales y afectivas para poder evaluar los efectos positivos de la metodología integrada de acuerdo con las pautas ACFTL. Estas evaluaciones cuantitativas deberán medir el progreso de los

¹⁷ En una próxima publicación se concretarán actividades integradas y adecuadas para estudiantes de herencia y para los de segunda lengua.

¹⁸ La investigación fuera de clase puede incluir la re-escritura o transcripción para su preservación de textos impresos en medios digitales, la contextualización del texto, el análisis de aspectos lingüísticos y culturales con información básica sobre el periódico, localización, y contexto histórico social, y del autor o comunidad. Esta investigación prosigue el trabajo pionero del proyecto de recuperación literaria e histórica Recovering the US Hispanic Literary Heritage Project fundado en 1979 por Nicolás Kanellos.

estudiantes de herencia y los de segunda lengua, ya sea en clases heterogéneas de estudiantes de segunda lengua y de herencia o en clases diferenciadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTLF American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012), *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements. Progress Indicators for Language Learners*. En línea: <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements>
- ADFL (2004), Special Issue. "Language and Literature in the Academy: Papers from the 2003 ADE-ADFL Summer Seminar", en *ADFL Bulletin* 36 (1).
- APEDAILE, Sarah; WHITELOW, Cheryl (2012), "Roots and Connections: A Culturally Integrated Approach to EAL Instruction", en *TESL Canada Journal*. Vol. 30, n.º 1, pp. 127-138.
- APARICIO, Francis (1997), "La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural", en Colombi, M. Cecilia; Alarcón, Francisco X. (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston, Houghton Mifflin, pp. 222-232.
- BAYLISS, Robert E.; ROSSOMONDO, Amy E. (2017), "Apologia No More: On Strong Foundations and the Future of Hispanism", en *Hispania*, vol. 10, n.º 5, pp. 27-34.
- BEAUDRIE, Sara (2009), "Receptive Bilinguals' Language Development in the Classroom: The Differential Effects of Heritage versus Foreign Language Curriculum", en Lacorte, Manel; Leeman, Jennifer (eds.), *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: Sociolingüística, ideología y pedagogía*. Madrid, Iberoamericana/ Vervuert Verlag, pp. 325-346.
- BYRNES, Heidi (2002), "The Role of Task and Task-based Assessment in a Content-oriented Collegiate Foreign Language Curriculum", en *Language Testing*, vol. 19, n.º 4, pp. 419-437.
<https://doi.org/10.1191/0265532202lt238oa>
- BYRNES, Heidi, *et al.* (2006), "Interrogating Communicative Competence as a Framework for Collegiate Foreign Language Study", en *Modern Language Journal*, vol. 90, n.º 2, pp. 244-266.
- CARREIRA, Maria M. (2003), "Profiles of SNS Students in the Twenty-first Century: Pedagogical Implications of the Changing Demographics and Social Status of U.S. Hispanics", en Roca, Ana; Colombi, M. Cecilia (eds.), *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington D.C., Georgetown University Press, pp. 51-77.
- CARREIRA, Maria M. (2012), "Meeting the Needs of Heritage Language Learners. Approaches, Strategies, and Research", en Fairclough, Marta A.; Beaudrie, Sara M., *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*. Washington D.C., Georgetown University, pp. 223-240.

- COLBY, Sandra L.; ORTMAN, Jennifer M. (2015), "Projections of the Size and Composition of the US Population: 2014 to 2060", *Population Estimates and Projections: Current Population Reports*.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION. Education Committee. Language Policy Division. (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Trad. Instituto Cervantes. En línea: <http://cvc.cervantes.es/obrer/marco>.
- DIVSAR, Hoda; TAHRIRI, Abdorreza (2009), "Investigating the Effectiveness of an Integrated Approach to Teaching Literature in a EFL Context", en *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, vol. 13, n.º 2, pp. 105-116.
- FAIRCLOUGH, Marta (2005), *Spanish and Heritage Language Education in the United States: Struggling with Hypotheticals*. Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert.
- FAIRCLOUGH, Marta (2006), "La enseñanza del español como lengua de herencia en los E.E.U.U.: un curso de preparación para docentes", en *Revista Iberoamericana de Lingüística*. n.º 1, pp. 31-50.
- FAIRCLOUGH, Marta (2016), SHSU Third Annual Universality of Global Education Issues Conference, March 3-4, The Woodlands, Texas.
- GUTIÉRREZ, Manuel J.; FAIRCLOUGH, Marta (2006), "Incorporating Linguistic Variation into the Classroom", en Salaberry, Rafael; Lafford, Barbara A. (eds.), *The Art of Teaching Spanish. Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Washington D.C., Georgetown University Press.
- KANELLOS, Nicolás (ed.) (2002), *Herencia: The Anthology of Hispanic Literature of the United States*. New York, Oxford University Press.
- KANELLOS, Nicolás; MARTELL, Helvetia (2000), *Hispanic Periodicals in the United States. Origins to 1960. A Brief History and Comprehensive Bibliography*. Houston, Arte Público Press.
- KING, Larry D.; SUÑER, Margarita (1980), "The Meaning of the Progressive in Spanish and Portuguese", en *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, vol. 7, n.º 3, pp. 222-238.
- LAMANNA, Scott (2008), "Usage of Imperfect and Imperfect Progressive Verb Forms in Spanish as a Majority and Minority Language: Is There an Effect for Language Contact?", en Bruhn de Garavito, Joyce; Valenzuela, Elena (eds.), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, pp. 251-264.
- LEVINE, Glenn S.; PHIPPS, Allison (2012), *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy. AAUSC Issues in Language Program Direction*. Boston, Heinle.
- LOMELÍ, Francisco (1989), "A Literary Portrait", en González Berry, Erlinda (ed.), *Pasó por Aquí. Critical Essays on the New Mexican Literary Tradition, 1542-1988*. Albuquerque, University of New Mexico Press, pp. 131-148.
- LYNCH, Andrew (2003), "Toward a Theory of Heritage Language Acquisition", en Roca, Ana; Colombi, M. Cecilia (eds). *Mi lengua*. Washington D. C., Georgetown University Press, pp. 25-50.

- MANCHÓN, Rosa M.; BYRNES, Heidi (2014), "Task-based Language Learning: Insights From and for L2 Writing", en *Task-Based Language Teaching*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 1-23.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages (May 2007), "Foreign Languages and higher Education: New Structures for a Changed World", *Profession*, pp. 234-45.
- MONTRUL, Silvina (2009), "Knowledge of Tense-Aspect and Mood in Spanish Heritage Speakers", en *International Journal of Bilingualism*, vol. 13, n.º 2, pp. 239-269.
<https://doi.org/10.1177/1367006909339816>
- MONTRUL, Silvina; SLABAKOVA, Roumyana (2003), "Competence Similarities Between Native and Near-Native Speakers: An Investigation of the Preterite Imperfect Contrast in Spanish", en *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 25, pp. 351-398.
<https://doi.org/10.1017/S0272263103000159>
- NANCE, Kimberly A.; LISKIN-GASPARRO, Judith E. (2010), *Teaching Literature in the Languages*. New Jersey, Pearson Prentice Hall.
- NORRIS, John; MILLS, Nicole (eds.) (2016), *Innovation and Accountability in Foreign Language Program Evaluation*. Boston, MA, Heinle Cengage.
- PAESANI, Kate; WILLIS-ALLEN, Heather; DUPUY, Beatrice (2015), *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language*. Upper Saddle River, NJ, Pearson Prentice Hall.
- REINHART, Tanya (1984), "Principles of Gestalt Perception in the Temporal Organization of Narrative Text", en *Linguistics*, vol. 22, pp. 779-809.
- RYSHINA-PANKOVA, Marianna (2010), "Foreign Language Curriculum as a Means of Achieving Humanities Learning Goals: Assessment of Materials, Pedagogy, and Learner Texts". Consortium of Useful Assessment in Language and Humanities Education. Oct. 12-13, 2010, pp. 1-39.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen (1994), *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford, Oxford University Press.
- SMIT, Ute; NIKULA, Tarja; DALTON-PUFFER, Christiane (2010), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- YÁÑEZ-PRIETO, María del Carmen (2008), "On Literature and the Secret of (Im)possible Words: Teaching Literature through Language", Diss. The Pennsylvania State University.
- YÁÑEZ-PRIETO, María del Carmen (2010), "Authentic Instruction in Literary Worlds: Learning the Stylistics of Concept-based Grammar", en *Language and Literature*, vol.19, n.º 1, pp. 59-75.
<https://doi.org/10.1177/0963947009356723>
- VALDÉS, Guadalupe (1995), "The Teaching of Minority Languages as 'Foreign Languages: Pedagogical and Theoretical Challenges", en *Modern Language Journal*, vol. 79, n.º 3, pp. 299-328.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01106.x>

- VALDÉS Guadalupe (2000), "Introduction", en *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16: Spanish for Native Speakers*. Fort Worth, Harcourt, pp. 1-20.
- VALDÉS, Guadalupe (2001), "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities", en Peyton, Joy K.; Ranard, Donald A.; McGinnis, Scott (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL, Delta Systems Company, pp. 37-80.
- YIMWILAI, Supporn (2015), "An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom", en *English Language Teaching*, vol. 8 n.º 2, pp. 14-21.
<https://doi.org/10.5539/elt.v8n2p14>