



Member Login
Forget your Info?

Home

Table of
Contents

Bottom

Download the [PDF version](#) of the abstract for this article if you wish to view it or print it out with the same formatting as appears in the print version of the *Rocky Mountain Review*.
(Requires [Adobe Acrobat Reader](#).)

Lengua y literatura: Hacia una pedagogía intercultural en la enseñanza de español para hispanohablantes

María Asunción Gómez
Florida International University

En las tres últimas décadas, la enseñanza de español para hispanohablantes se ha centrado en el desarrollo de una pedagogía multicultural y antirracista, la cual anticipa la llamada "*border pedagogy*" que comienza a introducirse en las humanidades y las ciencias sociales sobre todo a partir de los años 90.¹ Esta "pedagogía fronteriza" propone la construcción de un proyecto cultural polifónico cuya meta es la articulación de una competencia comunicativa que abarque una gran diversidad de culturas. Es bien sabido que este tipo de pedagogía intenta eliminar la naturaleza monodisciplinaria (literaria en el caso de los departamentos de idiomas) de los programas de estudio. Algunos han manifestado su preocupación por el uso excesivo de textos literarios en la enseñanza de idiomas y han expresado su desacuerdo con los objetivos planteados en los cursos de español para hispanos a nivel universitario: conseguir que los estudiantes adquieran un dominio del lenguaje literario (Hidalgo 88-89). A otros que, por el contrario, reconocen las ventajas del uso de textos literarios en las clases de lengua, les inquieta el énfasis que se sigue poniendo en el canon literario y, consecuentemente, abogan por la introducción de obras literarias representativas de la cultura de la comunidad estudiantil dominante (chicana, puertorriqueña o cubanoamericana).²

Es cierto que, como profesores de español, tenemos la obligación de dotar a nuestros estudiantes hispanos de la competencia multicultural que la realidad social de los Estados Unidos exige, y que, por lo tanto, debemos evitar que "se familiaricen *solamente* con un canon literario, negándoles así la capacitación cultural y la competencia discursiva para que puedan comunicarse e interactuar con las comunidades latinas en los Estados Unidos" (Aparicio 230); no obstante, y contrariamente a los prejuicios mostrados por aquellos que rechazan la literatura (especialmente la canónica) como herramienta de aprendizaje de la lengua y la cultura, es mi convicción que la inclusión de una buena selección de textos literarios (canónicos y marginales) es un componente esencial para el desarrollo no sólo de una competencia lingüística y multicultural, sino también para problematizar las visiones que se dan en dichos textos sobre la identidad hispana.

Obviamente, los textos literarios no son ni los únicos, ni tampoco necesariamente los modelos más apropiados para aprender la lengua y la cultura hispanas; sin embargo, en la actualidad, o bien se está subestimando su valor pedagógico, o bien se están explotando de forma mecánica y sin que queden integrados dentro de objetivos lingüísticos específicos y, al mismo tiempo, variados.³ En este trabajo, se expondrán algunas de las razones (curriculares, lingüísticas y pedagógicas) que justifican un uso sistemático (no esporádico) de textos literarios y el potencial de los mismos como herramientas de aprendizaje de la lengua, para pasar después a exponer algunos de los aspectos que habremos de tener en cuenta a la hora de integrarlos en los cursos universitarios de español para hispanohablantes enfocados en la enseñanza de la escritura.

Con demasiada frecuencia, los programas de estudio de los departamentos de español y lenguas extranjeras separan el aprendizaje de la lengua y de la literatura. En las universidades estadounidenses, los cursos de lengua atraen a la gran mayoría de los estudiantes; sin embargo la lengua es una especie de "pariente pobre," de la cual los catedráticos han preferido mantenerse alejados, siempre que haya un estudiante graduado o un profesor adjunto dispuesto a encargarse del "trabajo sucio." Esta actitud ha justificado y reforzado las jerarquías y la falta de comunicación entre los que enseñan lengua y los que enseñan literatura y ha repercutido negativamente en un desarrollo coherente de los programas de estudio y, en último término, en los estudiantes. Éstos se ven obligados a pasar, con frecuencia sin ninguna transición, de los cursos de lengua a los de introducción a la literatura, donde tendrán que leer y comentar críticamente una serie de textos que, por el simple hecho de ser literarios, tienen el don de inspirarle un respeto y un pavor, que les impide expresarse de forma adecuada sobre los mismos. Por lo tanto, los cursos de gramática y redacción deben estar diseñados de forma que sirvan para tender un puente entre lengua y literatura.

Si bien uno de los objetivos primordiales de las clases de español para hispanohablantes es el de familiarizar a los estudiantes con diferentes registros, estilos y variaciones regionales de la lengua, en los textos literarios encontramos una fuente inagotable para ejemplificarlos. En las

dos últimas décadas se ha venido insistiendo en la necesidad de evitar actitudes clasistas y etnocéntricas que han desembocado en la enseñanza de un español estándar como única variante dialectal "correcta" y en un énfasis casi absoluto en los registros formales de la lengua.⁴ Guadalupe Valdés distingue las tres posturas principales que los profesores de español adoptan respecto a la enseñanza de un español estándar como segundo dialecto: (1) erradicación, (2) "biloquialismo" y (3) apreciación de los diferentes dialectos. La actitud tradicional es que todos los dialectos que se alejen de la norma estándar del idioma son en sí deficientes y por lo tanto deben ser erradicados. Los defensores del "biloquialismo" (término adoptado para evitar las connotaciones peyorativas de "bidialectismo"), promueven, por el contrario, el aprendizaje de un segundo dialecto que convivirá con el primero. La tercera postura aboga, no por una erradicación o adición de dialectos, sino más bien por iniciar una toma de conciencia sobre las distintas variantes del idioma conocidas como dialectos y sobre todo por subrayar que, en realidad, ningún dialecto (ni siquiera el supuesto español estándar) es intrínsecamente superior a los demás (18-22). Valdés afirma que esta tercera postura es poco realista y que, por lo tanto, no ha gozado de tanta aceptación como la segunda. Opino, por el contrario, que la apreciación de las distintas variedades regionales del español no tiene que ser planteada como una utopía, sino como uno de los objetivos de los cursos para bilingües y es indudable que los textos literarios nos ofrecen el material ideal para alcanzarlo.

Debido al fácil acceso que tenemos a una gran variedad de textos pertenecientes a las tradiciones literarias de los distintos países de habla hispana (incluyendo los Estados Unidos), es relativamente sencillo encontrar fragmentos representativos de los diversos dialectos del español que además se ajusten al resto de los objetivos perseguidos en un curso de español para bilingües. En otras palabras, la apreciación de las variantes regionales se puede llevar a cabo al mismo tiempo que se realizan otro tipo de actividades enfocadas a: (1) perfeccionamiento de las estrategias de comprensión lectora; (2) mejora de la expresión escrita mediante la práctica de las cuatro formas básicas de expresión: la descripción, la narración, el diálogo y la exposición⁵; (3) discusión del papel de los diversos estilos discursivos y registros; (4) desarrollo y expansión del léxico; (5) presentación de aspectos gramaticales problemáticos y de la ortografía normativa; (6) desarrollo de la competencia multicultural del estudiante. Dichas actividades deberán, en último término, motivar a los estudiantes hispanohablantes a encontrar nuevas formas de autoexpresión encaminadas a una toma de conciencia de su identidad lingüística y cultural.

Otras ventajas (lingüísticas y pedagógicas) que se derivan del uso de textos literarios están relacionadas con la mayor contextualización que éstos proporcionan si los comparamos con los ejercicios gramaticales tradicionales. Veamos, por ejemplo, el tipo de ejercicios que Sarah Marqués propone en *La lengua que heredamos* como práctica a las explicaciones gramaticales sobre el uso del condicional (260-62). El primer ejercicio incluido consiste en completar una serie de oraciones con la forma condicional del verbo dado en el infinitivo. (Ej. Si no estuviera tan cansada, me *poner* mi abrigo nuevo y *salir* a dar una vuelta). En el siguiente ejercicio se le pide al estudiante que traduzca un grupo de frases del inglés al español. El tercer ejercicio propuesto sigue en la línea del primero: "Use el imperfecto o el condicional del verbo dado en infinitivo según convenga." Finalmente, la última actividad es un tanto más creativa, pero totalmente inadecuada: "Basándose en la fotografía de la lección, escriba un párrafo usando el condicional para describir posibles acciones de las personas y las condiciones del escenario: Ej. Probablemente esas personas irían a...." Aunque el ejercicio en sí (la descripción de fotografías y la creación de hipótesis) es válido, no es apropiado para practicar el condicional, puesto que cuando describimos una fotografía no tendemos a usar este tiempo verbal, sino el presente o el futuro de probabilidad.

Las posibilidades que nos ofrece una buena selección de textos literarios son inmensamente más ricas. Tomemos como ejemplo una frase de *El otoño del patriarca* de Gabriel García Márquez, que se prestaría para este tipo de ejercicio⁶:

Aquella falta de sentido histórico había de tener su noche de esplendor en el banquete de gala con que celebramos el desembarco de los infantes de marina al mando del almirante Higginson, cuando Bendición Alvarado vio a su hijo en uniforme de etiqueta con las medallas de oro y los guantes de raso que siguió usando por el resto de su vida y no pudo reprimir el impulso de su orgullo materno y exclamó en voz alta ante el cuerpo del diplomático que *si yo hubiera sabido que mi hijo iba a ser presidente de la república ...*, señor, cómo sería la vergüenza que desde entonces la desterraron en la mansión de los suburbios, un palacio de once cuartos que él se había ganado en una buena noche de dados.

Los estudiantes buscarán el tiempo verbal apropiado (el condicional compuesto o el pluscuamperfecto de subjuntivo) y crearán frases más o menos originales y más o menos extensas. Después se les presentará la forma un tanto imprevisible con que García Márquez acaba la frase condicional: "si yo hubiera sabido que mi hijo iba a ser presidente de la república *lo hubiera mandado a la escuela....*" La reacción de los estudiantes puede ser igualmente imprevisible: algunos captarán inmediatamente la ironía que la oración encierra; otros, por el contrario, pensarán que es absurda; con un poco de suerte, alguien hará una alusión a los dictadores hispanoamericanos y a la realidad sociopolítica a que alude el fragmento de García Márquez. Si este comentario no se produjera de forma espontánea, se podría formular una pregunta general sobre el tema y, dependiendo de las constricciones de tiempo o la urgencia por comunicar este aspecto cultural, se proporcionaría mayor o menor información sobre el mismo. Como vemos, con este tipo de actividad hemos logrado enfocar una cuestión gramatical basándonos en una pedagogía centrada en el estudiante y practicando las cuatro destrezas (lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva), al mismo tiempo que se discute un aspecto cultural de interés sociopolítico.

Las posibilidades de explotación pedagógica de un texto literario pueden ser múltiples. Así, la oración de García Márquez arriba citada, puede ser usada para objetivos muy diversos. En una clase de "Gramática Avanzada y Redacción," por ejemplo, se puede utilizar esta única frase en distintos momentos del curso para:

1. Estudiar la estrategia narrativa del estilo indirecto libre, analizar sus técnicas y compararlas con las del estilo directo y del indirecto. Otras actividades relacionadas con este objetivo principal consisten en distinguir la parte narrativa de la dialogada y en convertir la oración al estilo directo.⁷

2. Identificar las funciones del lenguaje dominantes en las distintas partes de la frase (expresiva en la parte dialogada y denotativa en la parte narrativa) y los niveles del lenguaje que se mezclan en la frase (el coloquial y el culto) y que corresponden, respectivamente, a Bendición Alvarado y al narrador.

3. Practicar el uso convencional de los signos de puntuación. Puesto que una de las características del estilo indirecto libre es la escasísima puntuación, la frase constituye un fragmento ideal para intentar puntuarla, de acuerdo con la norma académica. Este tipo de planteamiento tiene ventajas sobre el ejercicio tradicional en el que se proporciona a los estudiantes un fragmento sin signos de puntuación y se espera de ellos que adivinen dónde se encontraban éstos originariamente. Por otra parte, reforzamos la idea de que el modo convencional de puntuar no es necesariamente la única forma posible de hacerlo.

4. Aumentar la fluidez y el grado de madurez sintácticos a través de prácticas de manipulación y combinación de frases.⁸ La mayor parte de los estudiantes de las clases de español para hispanohablantes tienden a expresarse a través de construcciones sintácticas simples y es por esto que debemos proporcionarle ejercicios encaminados a la producción de oraciones de mayor complejidad estructural.⁹ La eficacia de tales ejercicios ha sido ampliamente demostrada a través de las investigaciones que se han venido llevando a cabo desde los años 60 con hablantes de distintas edades e idiomas. Existe un buen número de libros de texto que basan la práctica de la escritura en dichos ejercicios de manipulación sintáctica.¹⁰

Como se desprende de las actividades arriba descritas, existen también ventajas pedagógicas que se derivan de un uso adecuado de fragmentos literarios en la enseñanza de la lengua. Éstos se prestan a realizar ejercicios interactivos y a crear discusión, puesto que el lenguaje literario está basado en la connotación, y los textos, por lo general, quedan abiertos a múltiples interpretaciones.¹¹ Por otra parte, la lectura de textos literarios debe estar enfocada a estimular en los estudiantes hispanohablantes una toma de conciencia de la valiosa herencia cultural, la cual irá unida a una mayor autoestima y a un sentimiento de orgullo de su lengua materna y de su identidad cultural hispana.

Veamos ahora, aunque sólo sea de forma sintética, algunos de los aspectos claves que habremos de tener en cuenta para conseguir que la integración de los textos literarios sea exitosa en el desarrollo de una competencia intercultural, así como en la mejorara de las destrezas de lectura y escritura. En primer lugar es importante llevar a cabo una elección apropiada de obras literarias. El criterio de selección no ha de ser la cualidad estética del texto, ya que éste no tiene por qué ser presentado necesariamente como modelo de escritura. De hecho, algunos textos "mal escritos" pueden ser mucho más motivadores que aquellos otros sintáctica y estructuralmente impecables. Es esencial que exista una variedad no sólo de géneros, períodos literarios y autores, sino también, como ya indicamos, de registros y de dialectos.

La dificultad de los textos variará dependiendo del nivel del curso; no obstante, es necesario potenciar el interés del estudiante por acercarse a textos que representen un reto, por su dificultad estructural o lingüística; ante todo, no es aconsejable abordar el texto literario partiendo de versiones reducidas o adaptadas. No es preciso simplificar el texto, sino la tarea.¹² Teniendo en cuenta este principio, definiremos unos objetivos pedagógicos claros y concretos. El énfasis para conseguirlos debe estar en el texto mismo: no se trata de encuadrarlo en un género o período determinado, de dar información sobre su autor, o de que el estudiante se familiarice con un metalenguaje literario.¹³

Teniendo en cuenta que un buen número de nuestros estudiantes necesitan una buena dosis de motivación para la lectura, las actividades han de ser no sólo motivadas, sino también motivadoras.¹⁴ En otras palabras, es preciso crear ejercicios variados, amenos y lúdicos, y compaginar la lectura de obras literarias con la apreciación de otros modos de representación de las mismas (adaptaciones cinematográficas de relatos, novelas y obras teatrales, versiones musicales de poemas, etc.).

Las actividades de lectura deberán desarrollar técnicas y estrategias que incluirán, entre otras: (1) ejercicios de prelectura que activen conocimientos y experiencias socioculturales relacionados con el texto; (2) la realización de hipótesis sobre su función y contenido; (3) el desarrollo de las capacidades de selección, de organización del contenido y de inferencia del significado usando el contexto; (4) la paráfrasis; (5) la personalización, es decir establecer una relación de lo leído con la propia experiencia o con otras lecturas.

Es además aconsejable que la asignación de las lecturas se haga en conjunción con tareas escritas. La propia experiencia nos confirma que cuando se asigna una tarea de lectura es mucho más probable que los estudiantes "se la tomen en serio" si se les pide que hagan algún ejercicio escrito relacionado con la misma (un resumen, un esquema, una opinión, etc.). Además, los resultados de varias investigaciones demuestran que los estudiantes que mejor escriben son también los mejores lectores, y que a escribir con soltura y elegancia no se aprende escribiendo más, sino aumentando el número de lecturas.¹⁵

Los estudios realizados por diversos investigadores norteamericanos sobre el aprendizaje de la escritura nos sirven de guía para un uso más efectivo de las estrategias a adoptar en nuestras clases de español para bilingües. Estas estrategias se podrían resumir en los siguientes puntos:

1. Los ejercicios tradicionales de gramática no deben ser considerados en sí como ejercicios de escritura, puesto que de hecho no ayudan al estudiante a escribir mejor. Después de considerar los resultados de un significativo número de investigaciones, Strom (1960) y Sherwin (1969) llegan a la conclusión de que la gramática tradicional tiene un efecto mínimo en el perfeccionamiento de la expresión escrita y que, por lo tanto, su estudio es inefectivo e ineficiente.
2. Las actividades de combinación de frases basadas en la gramática transformativa, como ya se apuntó anteriormente, son eficaces para conseguir que el estudiante elabore oraciones de una mayor complejidad sintáctica.
3. Es necesario poner un mayor énfasis en experiencias de pre-escritura. Estos ejercicios de pre-redacción se llevan a cabo antes o durante el proceso de redacción y deben estar encaminados a promover una participación activa por parte del estudiante (reflexión sobre el tema, discusión en grupos, lluvias de ideas, elaboración de esquemas, etc.). El proceso de discusión y los ejercicios de pre-escritura han demostrado ser beneficiosos a la hora de mejorar la expresión escrita (Radcliffe 1972) y los textos literarios nos proporcionan el material básico para desarrollarlos. Este tipo de actividades sirve como punto de partida para trabajos de escritura creativa o para redacciones expositivas sobre uno de los temas que plantea el texto literario.
4. La promoción de proyectos colectivos de escritura creativa es especialmente motivadora y debe ser practicada con frecuencia. A pesar de que se puede experimentar con distintos géneros literarios, el teatro y la poesía son particularmente apropiados para este tipo de trabajos en grupo.
5. Por lo que al tema de la corrección de tareas escritas se refiere, no se han llegado a conclusiones definitivas sobre cuál sea la forma más eficaz de llevarlas a cabo. Como norma general, el enfoque de evaluación ha de ser flexible pues una corrección exhaustiva de los errores ortográficos y gramaticales es, por lo general, fútil y desmotivadora. Sería más apropiado proporcionar observaciones sobre problemas de organización de contenido, exposición de ideas, coherencia, estilo, etc., y ofrecer sugerencias o alternativas para mejorar formas de expresión determinadas. De la misma manera, se debe llevar a cabo un refuerzo de todos los aspectos positivos que se observen en la tarea del estudiante mediante comentarios detallados, de modo que estos aciertos queden reconocidos debidamente.¹⁶ Este acercamiento "positivo" a la evaluación de los ejercicios escritos es especialmente importante en la enseñanza del español a bilingües, puesto que éstos son conscientes de su categorización como estudiantes "deficientes" o "inferiores" y sufren problemas de inseguridad y autoestima que desembocan en un rechazo a aprender o reaprender la lengua española. Es nuestro deber, como profesores, demostrarles que esas supuestas "deficiencias" no son de tipo intelectual, sino más bien cultural, y ofrecerles nuestro apoyo incondicional para ayudarles a superarlas.

Una vez considerados estos cinco aspectos claves, concluiremos con una afirmación *cuasi* sacrilega: nuestro acercamiento a la literatura ha de ser lúdico. Más que aprender a "venerar" la literatura hispana, a los estudiantes se les invita a "usar," e incluso "abusar" de ella, siempre que esto redunde en un desarrollo de su competencia lingüística y cultural. Si además de esto les contagiarnos nuestra pasión por la lectura, y logramos que, mediante una apreciación de la rica herencia cultural y literaria de su lengua materna, tomen conciencia de su identidad como hispanos, nuestros objetivos habrán quedado superados con creces.

Notas

¹ Véanse los trabajos de Giroux y Mullen sobre el multiculturalismo y la pedagogía fronteriza, así como las contribuciones de Fantini, Aparicio y Alarcón sobre los aspectos culturales de la enseñanza del español a hispanohablantes en Estados Unidos.

² Dentro de este grupo tenemos que incluir a Frances Aparicio y Angie Chabram Dernerseian. En un artículo publicado en *Hispania* en 1983, Aparicio propugna el uso de textos literarios de autores chicanos, puertorriqueños y cubanoamericanos en ejercicios de escritura y redacción. Diez años más tarde, Chabram Dernerseian publica "The Role of Chicano Literature in Teaching Spanish to Native Speakers," un trabajo con un enfoque más específico que, además de proporcionar útiles sugerencias bibliográficas sobre literatura chicana reciente, plantea las ventajas del uso de literatura chicana en el desarrollo de una identidad lingüística y cultural.

³ Basta echar una ojeada a algunos de los libros de texto de español para hispanos de más difusión, para comprobar, ya sea una deficiente representación de lecturas literarias, ya una pobre explotación de las mismas. Mientras en el texto de Hugo Mejías y Gloria Garza Swan *Nuestro español: Curso para estudiantes bilingües*, no encontramos ningún texto literario propiamente dicho, Guadalupe Valdés y Richard Teschner, en su primera edición de *Español escrito: Curso para hispanohablantes bilingües*, incluyen fragmentos literarios en tan sólo uno de los veintidós capítulos de que está compuesto el libro; algo similar ocurre en *La lengua que heredamos: Curso de español para bilingües de Sarah Marqués* (dos lecturas en veintidós capítulos), *Mundo 21* de Samaniego, Alarcón y Rojas, y *Mejora tu español: Lectura y redacción para bilingües* de Marta de la Portilla y Beatriz Varela, incluyen un porcentaje ligeramente más alto, pero los ejercicios propuestos no van más allá de una serie de preguntas de comprensión del texto. Esta misma falta de creatividad la encontramos en *El español y su estructura: Lectura y escritura para bilingües*, un texto que a pesar de presentar un gran número de lecturas literarias representativas de distintos países hispanos, no ha incluido géneros literarios variados (las lecturas se limitan a 12 cuentos y cuatro ensayos). *Nuevos Mundos* de Ana Roca, en cambio, es uno de los libros de texto más variados y actualizados en cuanto a la selección de lecturas se refiere.

⁴ Guadalupe Valdés y Nasario García advierten ya en 1976 los peligros de adoptar actitudes excesivamente puristas en la enseñanza del español a hispanohablantes. Ambos proponen una introducción gradual de la variedad dialectal estándar, sin que esto suponga la eliminación del dialecto materno del estudiante. Ésta ha sido la postura que, por lo general, se ha seguido defendiendo desde los años setenta hasta el presente. Entre los estudios recientes que tratan el tema de la variedad estándar destacan los de Margarita Hidalgo, John Lipski, Máximo Torreblanca, Carmen Silva-Corvalán, Ricardo Otheguy, M. Cecilia Colombi y Jorge E. Porras, todos ellos publicados recientemente en *L4 enseñanza del español a hispanohablantes*.

⁵ Se pueden encontrar descripciones (objetivas y subjetivas) de personas, animales, lugares y objetos tanto en la prosa como en el género poético, así como en las acotaciones de obras teatrales. El diálogo suele desempeñar un papel esencial en las creaciones en prosa y, obviamente, es la forma de expresión propia del género dramático. La narración (objetiva o subjetiva) predomina en la prosa y en la poesía épica. Finalmente, la exposición es la forma de expresión básica del género ensayístico.

⁶ El ejercicio que proponemos se lleva a cabo en clase. En grupos de tres, se les pide a los estudiantes que se turnen para leer en voz alta los fragmentos seleccionados. En todos ellos hay frases condicionales incompletas que deben señalar y terminar de forma creativa. A continuación, se comparan las soluciones propuestas por los distintos grupos, y después de escuchar todas las sugerencias y comentar o corregir cuestiones gramaticales, siempre que se considere pertinente, revelaremos las palabras textuales con que los autores terminan las estructuras condicionales que constituyen el enfoque gramatical de la actividad.

⁷ Otro posible ejercicio con objetivos que irían más allá del ámbito lingüístico propiamente dicho, consistiría en analizar el complejo punto de vista del narrador y el efecto que produce en el lector este tipo de unión entre los elementos narrativos y las intervenciones de los personajes. El narrador adopta una compleja perspectiva, al situarse, casi simultáneamente, en un doble plano: uno distanciado (cuando observa y describe las acciones de los personajes) y otro íntimo (cuando se mete en la mente de los personajes y descubre sus pensamientos).

⁸ Aunque este ejercicio está basado en la teoría de la gramática generativa y transformacional, a los estudiantes no se les proporciona ninguna terminología específica a la hora de llevar a cabo los ejercicios. El investigador pionero en este tipo de prácticas fue Hunt en 1965; le siguieron Mellon (1969) y Cooper (1977), entre otros. Para estudios en español, véanse Haché de Yunen y Ollaqui de Montenegro.

⁹ Es relativamente sencillo crear este tipo de ejercicios, partiendo de textos literarios. Las etapas de la actividad serían las siguientes: (1) el/la profesor/a "desglosa" un breve párrafo en oraciones simples; (2) en parejas o en grupos de tres los estudiantes combinan las oraciones creando otras estructuralmente más complejas a través de la adición o elisión de ciertas palabras. Por ejemplo, en el caso de la frase citada de García Márquez el estudiante tiene que construir no más de cuatro o cinco oraciones partiendo de las 15 que se le proporcionan: *Bendición Alvarado carecía de sentido histórico. Esto se manifestó de forma obvia en el banquete de gala. El banquete de gala se celebraba el desembarco de los infantes de marina. Los infantes de marina estaban al mando del almirante Higginson. Bendición Alvarado vio a su hijo en uniforme de etiqueta. El uniforme de etiqueta tenía medallas de oro y guantes de raso. El hijo de Bendición Alvarado siguió utilizando los guantes de raso por el resto de su vida. Bendición Alvarado no pudo reprimir el impulso de orgullo materno. Bendición Alvarado exclamó en voz alta: "Si hubiera sabido que mi hijo iba a ser presidente de la república, lo hubiera mandado a la escuela, señor." Se sintieron avergonzados. La desterraron en la mansión de los suburbios. Esta mansión era un palacio de once cuartos. El hijo de Bendición Alvarado la había ganado en una buena noche de dados;* (3) uno de los grupos escribe sus oraciones en la pizarra, las cuales se discuten en grupo; (4) los estudiantes comparan sus soluciones con el texto original; (5) el/la profesor/a puede recoger, si lo considerara conveniente, las oraciones creadas por el resto de los grupos para ofrecer comentarios individualizados.

¹⁰ En ocasiones se ha llegado a extremos exagerados; tal es el caso de *Nuestro español: Curso para estudiantes bilingües* de Hugo Mejías y Gloria Garza Swan, el cual basa absolutamente toda la práctica de la escritura en este tipo de ejercicios.

¹¹ Un posible ejercicio de redacción sería que los estudiantes escribieran un final a uno de los tantos cuentos con final abierto que nos brinda la literatura hispana.

¹² Este lema tiene un mayor impacto, cuando se expresa en inglés en los siguientes términos: "Simplify the task, not the text."

¹³ Muchos estudiantes que no tienen intención de especializarse en literatura muestran un rechazo absoluto de este metalenguaje que no va a tener ninguna utilidad funcional ni en su vida personal ni profesional.

¹⁴ Como es fácilmente comprobable, en la mayoría de los libros de español para hispanos, las actividades de comprensión de la lectura se limitan a una lista de preguntas, en algunos casos un tanto absurdas, sobre el contenido de la misma. No obstante, hay muchas formas de trabajar la comprensión de un texto. En este sentido, la obra de Francois Grellet *Developing Reading Skills*, nos ofrece múltiples y valiosas sugerencias para desarrollar la competencia lectora tanto en la lengua materna como en un idioma extranjero.

¹⁵ Véanse al respecto las investigaciones de Blount, Christiansen, Heys, y Strom.

¹⁶ Véanse los resultados de las investigaciones de Adams (1971) y Gee (1972), mencionados en las publicaciones de Dietrich (1973) y Cooper (1974), respectivamente.

Obras Citadas

Alarcón, Francisco. "El español para hispanohablantes: la cultura, ¿cómo se come?, o quítale las hojas al tamal." *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Ed. M.C. Colombi and F.X. Alarcón. Boston: Houghton Mifflin Co., 1997. 233-56.

Aparicio, Frances. "La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural." *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Ed. M.C. Colombi and F.X. Alarcón. Boston: Houghton Mifflin Co., 1997. 222-233.

---. "Teaching Spanish to the Native Speaker at the College Level." *Hispania* 66 (1983): 232-39.

Blount, Nathan S. "Research on Teaching Literature, Language and Composition." *Second Handbook of Research on Teaching*. Ed. Robert M.W. Travers. Chicago: Rand McNally and Co., 1973. 1072-1079.

Britton, James, et al. *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan Education, 1975.

Burunt, Silvia, and Elizabeth Starcevic. *El español y su estructura: Lectura y escritura para bilingües*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

Chabram Demersesian, Angie. "The Role of Chicano Literature in Teaching Spanish to Native Speakers." *Language and Culture in Learning*. Ed. B.J. Merino, H.T. Trueba, and F.A. Samaniego. Washington, DC: The Falmer Press, 1993. 124-143.

Christiansen, Mark. "Tripling Writing and Omitting Readings in Freshman English: An Experiment." *College Composition and Communication* 16 (1965): 123-29.

Colombi, M. Cecilia. "Perfil del discurso escrito en textos de hispanohablantes: Teoría y práctica." *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Ed. M.C. Colombi and F.X. Alarcón. Boston: Houghton Mifflin Co., 1997. 175-89.

Cooper, Thomas C. "Research Roundup: Oral and Written Composition." *English Journal* 63 (1974): 102-11.

---. "A Strategy for Teaching Writing." *Modern Language Journal* 61.5-6 (1977): 251-56.

Dietrich, Daniel. "ERIC/RCS Report: Teaching High School Composition." *English Journal* 62 (1973): 1289-97.

Emig, Janet. "Writing as a Mode of Learning." *College Composition and Communication* 28.2 (1977): 122-28.

García Márquez, Gabriel. *El otoño del patriarca*. Madrid: Mondadori, 1975.

García, Nasario. "To Learn or not to Learn Standard Spanish -- That Is not the Question." *Teaching Spanish to the Spanish Speaking: Theory and Practice*. Ed. G. Valdés and A. García-Moya. San Antonio, TX: Trinity University, 1976. 29-37.

Giroux, H.A. "Postmodernism as Border Pedagogy." *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. Ed. H.A. Giroux. Albany: State University of New York Press, 1991. 217-56.

Glenn, Morocco, and Margot Soven. "Writing Across the Curriculum in the Foreign Language Class: Developing a New Pedagogy." *Hispania* 73.3 (1990): 845-849.

Grellet, Francois. *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Haché de Yunén, Ana Margarita. "Aportes de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna." *La enseñanza del español como lengua materna*. Ed. Humberto López Morales. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1991. 49-60.

Haynes, Elizabeth. "Using Research in Preparing to Teach Writing." *English Journal* 67.1 (1978): 82-88.

Heys, Frank. "The Theme-a-Week Assumption: A Report of an Experiment." *English Journal* 51 (1962): 320-332.

Hidalgo, Margarita. "Criterios normativos e ideología lingüística: Aceptación y rechazo del español de los Estados Unidos." *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Ed. M.C. Colombi and F.X. Alarcón. Boston: Houghton Mifflin Co., 1997. 109-20.

---. "The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish Speakers: A 'Problem' of Inequality." *Language and Culture in Learning*. Ed. B.J. Merino, H.T. Trueba, and F.A. Samaniego. Washington, DC: The Falmer Press, 1993. 82-93.

Hunt, Kellog. *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. NCTE Research Report No. 3. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1965.

Lipski, John M. "En busca de las normas fonéticas del español." *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Ed. M.C. Colombi and F.X. Alarcón. Boston: Houghton Mifflin Co., 1997. 121-132.

Marqués, Sarah. *La lengua que heredamos: Curso de español para bilingües*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1992.

Mejías, Hugo, and Gloria Garza Swan. *Nuestro español: Curso para estudiantes bilingües*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1981.

Mellon, John. *Transformational sentence-combining: a method for enhancing the development of syntactic fluency in English composition*. NCTE Research Report No. 10. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1969.

Moffet, James. *Teaching the Universe of Discourse*. Boston: Houghton Mifflin, 1985.

Mullen, E.J. "Foreign Language Departments and the New Multiculturalism." *Profession* 92. New York: MLA, 1992. 54-8.

Ollaqui de Montenegro, Liliانا. "La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna." *La enseñanza del español como lengua materna*. Ed. Humberto López Morales. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1991. 113-132.

Omaggio, Alice. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle, 1986.

Orteguy, Ricardo. "No sólo de estándar vive el aula: Lo que nos enseñó la educación bilingüe sobre el español de Nueva York." *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Ed. M.C. Colombi and F.X. Alarcón. Boston: Houghton Mifflin Co., 1997. 156-74.

Porras, Jorge. "Uso local y uso estándar: un enfoque bidualéctico a la enseñanza del español para nativos." *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Ed. M.C. Colombi and F.X. Alarcón. Boston: Houghton Mifflin Co., 1997. 222-233.

Portilla de la, Marta, and Beatriz Varela. *Mejora tu español: Lectura y redacción para bilingües*. New York: Regents Publishing Company, 1979.

Roca, Ana. *Nuevos Mundos*. New York: John Wiley & Sons, 1999.

Samaniago, Fabián, Francisco Alarcón, and Nelson Rojas. *Mundo 21*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company, 1995.

Sherwin, Stephen. *Four Problems in Teaching English: A Critique of Research*. Scranton, PA: International Textbook Company, 1969.

Silva-Corvalán, Carmen. "El español hablado en Los Ángeles: Aspectos sociolingüísticos." *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Ed. M.C. Colombi and F.X. Alarcón. Boston: Houghton Mifflin Co., 1997. 140-56.

Smith, F. *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977.

Spiro, R.J., B.C. Bruce, and W.F. Brewer, eds. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1980.

Steward, Murray. "Freshman sentence combining: a Canadian project." *Research in the Teaching of English* 12 (1978): 257-268.

.... "Syntactic maturity from high school to university: a first look." *Research in the Teaching of English* 12 (1978): 3-46.

Strom, Ingrid M. "Research in Grammar and Usage and Its Implications for Teaching Writing." *Bulletin of the School of Education*. Indiana University 36.5 (1960): 11-19.

Torrelblanca, Máximo. "El español hablado en el Suroeste de los Estados Unidos y las normas lingüísticas españolas." *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Ed. M.C. Colombi and F.X. Alarcón. Boston: Houghton Mifflin Co., 1997. 133-39.

Valdés, Guadalupe. "Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish-Speaking in the United States." *Teaching Spanish to the Spanish Speaking: Theory and Practice*. Ed. G. Valdés and A. García-Moya. San Antonio, TX: Trinity University, 1976. 3-27.

Valdés, Guadalupe, and Richard V. Teschner. *Español escrito: Curso para hispanohablantes bilingües*. New York: Charles Scribner's Sons, 1984.

María Asunción Gómez es profesora en Florida International University (Miami) donde enseña y coordina los cursos de lengua española. Además de sus contribuciones en revistas como *Bulletin of Hispanic Studies*, *Letras Peninsulares*, *Journal of Interdisciplinary Literary Studies*, *Crítica Hispánica*, *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, y *Estreno*, entre otras, es autora del libro *Del escenario a la pantalla* (University Press of North Carolina).

[Home](#)

[Table of Contents](#)

[Top](#)

Copyright RMMLA, 1997 to present. All rights reserved.
This page was last updated on October 28, 2004.