

LOS HISPANOHABLANTES EN LAS CLASES REGULARES DE ESPAÑOL: ¿VENTAJA O DESVENTAJA?

Lucía I. Llorente / Berry College

1. Introducción

Uno de los objetivos de importancia que aspira a cumplir cualquier programa de español en los niveles inicial e intermedio es que los alumnos adquieran una competencia cultural, ampliando su conocimiento de los países del mundo hispanohablante, incluyendo dentro de esta categoría también a los Estados Unidos. Este trabajo parte, precisamente, de una experiencia docente concreta en este país, en el marco de un centro escolar pequeño, en el que no existe un programa de enseñanza del español específico para hispanohablantes. Por este motivo, en nuestras clases de nivel inicial e intermedio, junto con los típicos estudiantes americanos de habla inglesa, encontramos con frecuencia estudiantes que hablan español en su casa o con sus amigos, pero sin embargo lo leen y escriben con dificultad, fundamentalmente debido a su falta de formación o de práctica. En clases de niveles superiores, encontramos incluso estudiantes cuyo dominio de la lengua es total, porque su formación académica previa a la universidad ha sido en español.

Nuestra experiencia indica que no resulta fácil encontrar un equilibrio en el ámbito puramente lingüístico, pues las necesidades de ambos grupos de alumnos son muy diferentes. Sin embargo, la presencia de estudiantes hispanohablantes en las clases puede resultar de gran interés en cuanto se refiere al componente cultural. Estos estudiantes contribuyen con sus experiencias personales a la expansión de la información histórica o cultural que se presenta en los libros de texto. De este modo puede incrementarse el nivel de pensamiento crítico de la clase, con relación a temas de tipo cultural o político relativos a los países hispánicos.

En esta presentación ofrezco ejemplos concretos de ambos aspectos (positivo y negativo) derivados de la presencia de estudiantes hispanohablantes en las clases regulares de español, fundamentalmente de nivel elemental e intermedio.

2. Consideraciones previas

2.1. Berry College

Berry College está situado en Rome, ciudad del noroeste de Georgia. Tiene aproximadamente 2000 estudiantes, que proceden en su mayoría de este estado. Su origen social es bastante uniforme, pues pertenecen a la clase media (incluso media-alta, pues se trata de un centro privado). En el campus los estudiantes de color no están bien representados: son una minoría. Tampoco hay muchos estudiantes de origen hispano, a pesar de que la zona ha recibido en las últimas décadas una fuerte oleada migratoria procedente de países de habla hispana. Uno de los objetivos de la administración actual de la universidad es cambiar esta situación, diversificando la población estudiantil y también el profesorado.

2.2. Los idiomas y el examen de colocación

Al igual que en otras instituciones académicas de Estados Unidos, Berry College exige que sus estudiantes, antes de licenciarse, cumplan un “requisito” de lengua. Nuestro departamento de idiomas, de este modo, es un departamento que no sólo acoge a estudiantes interesados en una carrera relacionada con la filología, sino que también sirve a una variedad de alumnos, interesados exclusivamente en satisfacer ese requisito académico, que normalmente es de tres semestres (los cuales se consideran suficientes para adquirir un nivel lingüístico intermedio).

Muchos de estos estudiantes llegan a la universidad después de haber estudiado un idioma durante varios años en la escuela secundaria. Algunos, de ellos, deciden aprovechar esta circunstancia, y toman un examen de colocación. Gracias a él, hay estudiantes que pueden cumplir con el requisito de una segunda lengua, directamente, sin tener que tomar ninguna clase adicional en la universidad; otros estudiantes ahorran tiempo, al “saltar” uno o dos niveles. Sin embargo, también hay alumnos que, a pesar de haber estudiado previamente una lengua determinada, optan por empezar su aprendizaje desde cero, de modo que son falsos principiantes.

Hay muchos factores que pueden contribuir a esta decisión por parte de los estudiantes. Uno de ellos, y de gran peso, es la obtención de buenas notas, sin tener que hacer gran esfuerzo. Los estudiantes “regulares”, anglófonos,

utilizan este criterio con mucha frecuencia al seleccionar sus clases, pero es incluso más utilizado por los estudiantes hispanohablantes.

2.3. ¿Quiénes son nuestros estudiantes hispanohablantes?

Como he indicado anteriormente, Berry College es una universidad donde la población estudiantil no es muy diversa. Hay un predominio aplastante de estudiantes de raza blanca y de clase media. Sin embargo, la administración está haciendo un esfuerzo por diversificar el campus, tratando de atraer a estudiantes de otras razas, con antecedentes lingüísticos variados, y también estudiantes internacionales. Para favorecer esta diversificación, se están creando becas académicas dirigidas a grupos específicos. Por ejemplo, los estudiantes de origen hispano que quieran convertirse en maestros pueden optar a una beca concreta, que les permitiría conseguir su titulación académica de forma prácticamente gratuita si reúnen las condiciones necesarias. Por otro lado, los equipos deportivos de la universidad son fuente de diversidad para el centro, porque hay un gran número de estudiantes internacionales que son reclutados por ellos, también con el atractivo de una financiación económica considerable de su educación.

Hago mención explícita de estos dos grupos porque a ellos pertenecen los estudiantes hispanohablantes que, con frecuencia, muestran interés en las clases de nuestro programa de español. Es una población heterogénea. Por un lado, estudiantes que se han educado en los Estados Unidos, en inglés, pero tienen un grado variable de dominio del español (al menos de algunas habilidades, por ejemplo la oral), debido a su herencia familiar. Por otro, estudiantes internacionales, procedentes de países de habla hispana (España, Venezuela, Colombia, Honduras, Paraguay, etc.), cuyo dominio del español es perfecto, pues han llevado a cabo su formación pre-universitaria en sus países de origen, y en español.¹⁶⁸

3. Algunos ejemplos

Bajo este epígrafe, voy a hacer referencia a una variedad de experiencias de aprendizaje, todas las cuales han ocurrido en una situación de clase compartida por estudiantes hispanohablantes (con mayor o menor grado de dominio de algunas habilidades de la lengua) y estudiantes “regulares” de español (cuya lengua dominante es el inglés). He clasificado estas experiencias según el nivel en el que han tenido lugar, pues el tipo de

¹⁶⁸ Esta heterogeneidad es un problema con el que se enfrentan no sólo instituciones como la que describo, donde no hay un programa específico de español para hispanohablantes, sino también instituciones más grandes donde tales programas sí existen. Valdés (1995) precisamente se refiere a la variedad de experiencias lingüísticas que se agrupan bajo la etiqueta “native speaker” ‘hablante nativo’ (299-300).

“población” hispanohablante es diferente en cada uno de los casos que comento.

3.1. Nivel elemental

Algunos estudiantes que son hablantes nativos de español eligen empezar a aprender la lengua “desde cero”, porque de alguna manera sienten que la variedad que hablan no es “la buena”¹⁶⁹. Como señala Gutiérrez (1997), estos estudiantes, normalmente denominados hispanohablantes “de herencia” por lo general son bilingües, y pertenecen a comunidades diglósicas, en las que existen dos códigos claramente diferenciados según sus funciones; uno de ellos es empleado en el ámbito formal (en el caso de los Estados Unidos, ésta es la esfera del inglés), y otro en el ámbito informal (en casa, con los amigos: sería el área del español). Debido a esta situación diglósica, los hispanohablantes de herencia no tienen oportunidad de escuchar el español asociado con situaciones de tipo formal.

Como he señalado anteriormente, estos estudiantes llegan a las clases elementales con la idea de que la variedad de lengua que hablan, con mayor o menor maestría, no es correcta. Quieren aprender la variedad estándar, porque de alguna manera, ésta es interpretada (como señala Roca (1997)) como la variedad más aceptable socialmente, y la variedad que está ligada a un grado mayor de formación académica.

El libro de texto que utilizamos en este nivel es Puntos de partida. Como es costumbre en la mayoría de textos de enseñanza de español a nivel universitario del mercado americano, encontramos las explicaciones gramaticales en inglés, pues el material didáctico está pensado para una audiencia específica.

Por lo que respecta al componente cultural, cada capítulo contiene varias “Notas culturales”, algunas de ellas en español, y otras en inglés (dependiendo de la complejidad de la información que contienen). Hay secciones específicas que se refieren a los hispanos de Estados Unidos y Canadá, normalmente personalidades destacadas en diversas áreas de la cultura, que pueden resultar más o menos conocidas.

En general, los objetivos que se busca cumplir en esta área concreta de la lengua, tienen que ver con contenidos, pero también con actitudes. Junto con datos concretos, referidos a la geografía, la historia, el arte, etc., de los países hispanos, también tratamos de que los estudiantes se familiaricen con ciertas costumbres cotidianas de estos países. El objetivo final es que tengan

¹⁶⁹ No obstante, ésta no es la única razón por la cual encontramos estudiantes hispanohablantes en nuestras clases más elementales. Desafortunadamente, el énfasis del examen de colocación al cual he hecho referencia con anterioridad está en la forma: la gramática, la morfosintaxis, etc. Y es obvio que hay muchas personas que, pudiendo utilizar la lengua de manera más o menos adecuada, no pueden, sin embargo, analizarla.

una actitud más abierta con respecto a las diferencias que observan a su alrededor.

Cada unidad está organizada en torno a un tema específico, que tiene que ver con la realidad de los estudiantes, por ejemplo, la universidad, la familia, las compras, la casa, la comida, etc. Resulta interesante observar que, en las ediciones más recientes de este libro de texto, en el manual del instructor, los propios autores sugieren posibles maneras de incorporar la experiencia lingüística de los estudiantes hispanohablantes que puedan estar en la clase. A diferencia de otras indicaciones, referidas a cómo enfocar determinados ejercicios, o cómo ampliarlos, las cuales aparecen en inglés, las sugerencias relacionadas con los alumnos hispanohablantes se hacen en español.

En este nivel elemental, me he valido de estos estudiantes fundamentalmente como informantes. Algunos ejemplos concretos de este uso son los siguientes:

a) En la presentación del alfabeto, para ejemplificar los fonemas tenemos un listado de palabras. La pronunciación modelo es la variedad peninsular del español, que es la que yo represento, pero también invito a los estudiantes hispanohablantes a que sirvan de modelo, tratando de que el resto de alumnos presten atención a las posibles diferencias dialectales.

Otro ejemplo relacionado con la pronunciación ocurre con la presentación de las secuencias de vocales (diptongos e hiatos), pues en algunos casos estos estudiantes transforman los hiatos en diptongos (por ejemplo, “pelear” / “peliar”).

b) En el libro de texto, la manera de preguntar la hora es la forma estándar: “¿Qué hora es?”. Algunos estudiantes hispanohablantes, sin embargo, están más familiarizados con la forma “¿Qué horas son?”. Al invitar a estos estudiantes a compartir con el resto de la clase la forma que para ellos es más común, se puede dar validez a esa variedad dialectal que representan.

c) En el área del léxico, la presencia de estos estudiantes en el aula es siempre enriquecedora, dando validez una vez más a la variedad dialectal que puedan representar. Sea cual sea el tema que se discuta (las asignaturas que se imparten en la universidad, las carreras que cursan, los términos de cariño que utilizan para dirigirse a sus parientes, etc.), los estudiantes hispanohablantes siempre aportan nuevos términos, cuyo origen es su experiencia personal, de primera mano, con la lengua.

En cuanto a la dinámica de clase, en este nivel también se puede utilizar a los estudiantes hispanohablantes como líderes de trabajo en grupo o por parejas. Aunque necesiten trabajar en la forma lingüística tanto como los estudiantes anglo-parlantes, su mayor dominio de la lengua en otras áreas, les

permite tomar la iniciativa en una conversación, o en la interpretación de un texto escrito.

3.2. Nivel intermedio

Los estudiantes hispanohablantes que encontramos en este nivel normalmente sí han pasado por la experiencia del examen de colocación, y tienen un manejo bastante considerable de las formas lingüísticas, aunque necesitan trabajar expresamente ciertas habilidades concretas, como la escritura.

En este nivel el libro de texto que utilizamos es Mundo 21, el cual tiene como meta que los estudiantes adquieran una competencia cultural, ampliando su conocimiento del mundo hispanohablante. El libro está dividido en dos secciones claramente diferenciadas: el manual de gramática, donde las explicaciones están en inglés, y las unidades de contenido cultural propiamente dicho, presentadas exclusivamente en español. Cada una de éstas está organizada geográficamente, y las lecciones que agrupan se centran en países concretos, o en grupos hispanos determinados. Los textos con los cuales se enfrentan los estudiantes pertenecen a diversos tipos (lecturas de tipo histórico, periodístico, literario, etc.). En cualquiera de las unidades, hay una amplia gama de actividades para practicar las distintas habilidades lingüísticas. Al igual que en el caso de Puntos de partida, los autores de la edición del instructor hacen sugerencias para el uso de este texto con estudiantes hispanohablantes.

En este nivel intermedio, no sólo es variada la gama de habilidades de los estudiantes hispanos; es un nivel en el que tampoco el grupo de estudiantes anglo-parlantes es homogéneo. Una vez más, me he servido de los estudiantes hispanohablantes como informantes, y como líderes de trabajo en grupo. Algunos ejemplos de situaciones concretas son los siguientes:

a) Una de las lecturas que el libro contiene es una adaptación de un artículo periodístico sobre Rigoberta Menchú, con motivo de haber obtenido el Premio Nobel de la Paz, en 1992. En el artículo, se sintetiza la situación histórica de Guatemala, y se esboza la biografía de Rigoberta. Desde el punto de vista lingüístico, la estructura gramatical que se trabaja es el contraste entre Pretérito e Imperfecto.

Tomando como base esta lectura, y después de haber analizado sus elementos constitutivos, los estudiantes tuvieron que imitarla, escribiendo la biografía de uno de sus compañeros. Durante un periodo de clase, prepararon sus preguntas, y uno de los estudiantes hispanohablantes se convirtió en el protagonista del artículo del resto de los alumnos..

b) Mundo 21 contiene también una variedad de lecturas de tipo literario. Por ejemplo, para ilustrar el tema de los chicanos, se incluye un

cuento escrito por Sabine Ulibarrí, titulado “Adolfo Miller”, que se desarrolla en “Tierra Amarilla”, un pueblecito del Norte de Nuevo Méjico (del cual es originario el autor). El protagonista es un muchacho angloamericano, Adolfo, que logra ser aceptado por la comunidad hispana de ese pueblo. El cuento está narrado en primera persona, y junto a Adolfo hay al menos tres personajes más.

El propio texto ofrece dos tipos de actividades para comprobar que los estudiantes hayan comprendido e interpretado el cuento de Ulibarrí: determinar si ciertas afirmaciones son ciertas o falsas (actividad que puede hacerse de forma individual), y responder a ciertas preguntas de interpretación (actividad para desarrollar en grupos de tres o cuatro estudiantes).

Los estudiantes hispanohablantes de la clase intervinieron en esos grupos, pero también llevaron a cabo una actividad más creativa, pues convirtieron el texto original, puramente narrativo, en un texto dialogado, que después representaron ante la clase, con marionetas. Dado su dominio de la lengua oral, les fue relativamente fácil la memorización de sus partes.

c) Una de las secciones del libro de texto discute la comida mejicana en los Estados Unidos (burritos, enchiladas, nachos, tamales, fajitas, etc.). Hay fotografías ilustrativas, y también se proporcionan las recetas. Aprovechando esta circunstancia, los estudiantes hispanohablantes presentes en la clase ampliaron esta información, presentando a sus compañeros la receta de un plato típico de la región de la que su familia era originaria.

3.3. Nivel avanzado

En el nivel avanzado, nuestro programa de español ofrece clases muy diversas: conversación, redacción, cultura y civilización, gramática avanzada, literatura, lingüística, español para fines específicos, etc. Es importante apuntar que, a pesar de su carácter avanzado, todavía son clases en las que, junto con el contenido, el aprendizaje de la lengua en sí continúa siendo un objetivo.

Con frecuencia, en estos cursos encontramos hablantes nativos de español, procedentes de países diversos, cuya formación pre-universitaria ha sido en español. Deciden tomar una clase optativa en nuestro departamento por motivos fundamentalmente prácticos: de alguna manera, interpretan que les será más fácil obtener una buena nota, mejorar su expediente académico, sin tener que hacer un gran esfuerzo.

Junto a este tipo de estudiantes hispanohablantes, con un dominio perfecto del idioma, encontramos también a los hispanohablantes de herencia, para quienes tomar estas clases de nivel avanzado es una experiencia de validación social (como indica Mazzocco (1996)). El aprendizaje formal de la

lengua, para ellos, es la llave para acceder a sus orígenes, profundizar en sus antecedentes culturales, y también progresar socialmente.

En este nivel, los estudiantes hispanohablantes (de uno u otro tipo) han servido de tutores a sus compañeros anglo-parlantes, con mucha frecuencia. Esto no sólo facilita su aprendizaje, sino que también potencia su autoestima y confianza en sus habilidades lingüísticas (particularmente, en el caso de los hispanohablantes de herencia). También, en el caso de proyectos en grupo los estudiantes hispanohablantes han sido los líderes o moderadores de ese trabajo común.

4. Reacciones de los alumnos. Algunas conclusiones

Por lo que se refiere a las clases de nivel elemental, algunos estudiantes anglo-parlantes, en sus evaluaciones de fin de curso, escribieron comentarios negativos con respecto a compartir su experiencia de aprendizaje de la lengua, con personas que, en su opinión, ya la hablaban con fluidez: interpretaban la situación como competencia desleal. Por su parte, algunos de los estudiantes hispanohablantes también reaccionaron de forma negativa. Interpretaban que la clase no tenía ningún incentivo para ellos, pues el énfasis estaba en la forma (estructuras gramaticales muy básicas, ortografía, etc.), de manera casi exclusiva. Desde un punto de vista personal, este tipo de comentario para mí es un fracaso, pues en ningún momento traté de que los estos estudiantes hispanohablantes prescindieran de su variedad dialectal, ya que, en mi práctica diaria, trataba de seguir los consejos de Valdés (1997), cuando ésta sugiere que merece la pena enseñar a los estudiantes hispanohablantes de herencia la variedad estándar de la lengua, pero sin erradicar la variedad dialectal que utilizan en sus comunidades, porque los contextos para el uso de ambas variedades son diferentes.

En cuanto a las clases de nivel intermedio, en sus evaluaciones de final de curso, los estudiantes anglo-parlantes valoraron positivamente la riqueza lingüística y cultural que sus compañeros hispanohablantes habían aportado a la clase; sin embargo, también apuntaron que se habían sentido intimidados por la fluidez con la que estos estudiantes podían expresarse, mientras ellos tenían dificultades para hacer comentarios “inteligentes” en otra lengua.

Finalmente, por lo que respecta a las clases de nivel avanzado, los estudiantes de lengua inglesa valoraron de forma variada esta experiencia de aprendizaje compartido. Algunos interpretaron que el nivel de la clase había sido más alto y más difícil de superar, porque había estudiantes que dominaban la lengua; también apuntaban que la profesora había permitido que esos estudiantes participaran más que los demás en las discusiones (aunque en este sentido había comentarios contradictorios). Otros estudiantes, sin

embargo, apreciaban la presencia de sus compañeros hispanohablantes en el aula, porque les habían motivado para mejorar sus habilidades lingüísticas. En cuanto a la actuación de los estudiantes hispanohablantes como tutores, la reacción tampoco fue unánime: hubo alumnos que interpretaron que esos estudiantes realmente estaban interesados en ayudarles, mientras otros interpretaban que, por el contrario, cada uno iba a lo suyo, sin importarles los demás.

Como profesora de estas clases, tengo sentimientos encontrados respecto a la mezcla de estudiantes con antecedentes lingüísticos tan variados. Aún reconociendo la riqueza cultural que los estudiantes hispanohablantes pueden aportar a las clases regulares de español, pienso que los alumnos anglo-parlantes y los estudiantes hispanohablantes tienen unas necesidades específicas, que pueden satisfacerse mejor cuando reciben instrucción por separado. Desafortunadamente, un programa de este tipo es un privilegio que está, de momento, fuera del alcance de una institución del tamaño de Berry College, donde la presencia de estudiantes hispanohablantes en el campus todavía es limitada.

Bibliografía

- Benjamin, Rebecca. (1997): "What Do Our Students Want? Some Reflections on Teaching Spanish as an Academic Subject to Bilingual Students." *ADFL Bulletin*, 29, 1, 44-47.
- Fountain, Anne. (2001): "Developing a Program for Spanish Heritage Learners in a Small College Setting." *ADFL Bulletin*, 32, 2, 33-36.
- Gutiérrez, John R. (1997): "Teaching Spanish as a Heritage Language: A Case for Language Awareness." *ADFL Bulletin*, 29, 1, 29-32.
- Knorre, M., T. Dorwick, W. R. Glass, H. Villarreal. (2001): *Puntos de partida*. Nueva York, McGraw Hill.
- Mazzocco, Elizabeth H. D. (1996): "The Heritage versus the Nonheritage Language Learner: The Five College Self-Instructional Language Program's Solutions to the Problem of Separation or Unification." *ADFL Bulletin*, 28, 1, 20-23.
- Merino, Barbara J., Henry T. Trueba y Fabián A. Samaniego. (1993): *Language and Culture in Learning: Teaching Spanish to Native Speakers of Spanish*. Washington D.C., The Falmer Press.
- Roca, Ana. (1997): "Retrospectives, Advances, and Current Needs in the Teaching of Spanish to United States Hispanic Bilingual Students." *ADFL Bulletin*, 29, 1, 37-43.
- Samaniego, Fabián, F. Alarcón, N. Rojas y S. E. Gorman. (1995): *Mundo 21*. Lexington, MA, D.C. Heath and Company.

Lucía I. Llorente / Berry College

Los hispanohablantes en las clases regulares de español: ¿ventaja o desventaja?

- Teschner, Richard V. (1983): "Spanish Placement for Native Speakers, Nonnative Speakers and Others." *ADFL Bulletin*, 14, 3, 37-42.
- Valdés, Guadalupe. (1997): "The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Outstanding Issues and Unanswered Questions" en Cecilia M. Colombi y Francisco Alarcón (eds.): *La enseñanza del español a hispanohablantes.*, Boston, Houghton Mifflin Company, 8-44.
- Valdés, Guadalupe, Anthony Lozano y Rodolfo García Moya. (1981): *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims and Methods.* Nueva York, Teachers College Press.