

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL ESTÁNDAR A LOS ESTUDIANTES
HISPANOPARLANTES DE ESTADOS UNIDOS:
DISEÑO DE UN CURSO UNIVERSITARIO**

N. ARIANA MRAK
University of Houston-Downtown
mraka@dt.uh.edu

El español en los Estados Unidos

En las universidades estadounidenses, sobre todo en las localizadas en los estados con un alto número de habitantes hispanos, continúa aumentando la demanda de cursos de español diseñados para los estudiantes de herencia hispana (Valdés, 1997). Bajo esta terminología se incluye a una amplia variedad de personas, desde el inmigrante que llega a los Estados Unidos después de haber cursado estudios universitarios en su país de origen hasta el individuo nacido en EE.UU. cuyo origen hispano data varias generaciones. Entre estos dos extremos se encuentra un continuo que refleja la realidad lingüística de los hablantes de origen hispano.

Tanto los investigadores como los educadores están de acuerdo en las dificultades que se presentan al tratar de dar clases de español a los aprendices del español como lengua extranjera a la par de aprendices de español como lengua de herencia. El estudiante hispano tiene destrezas en el idioma que por un lado se tienen que desarrollar en el angloparlante y por otro se deben de aprovechar en el hispanoparlante. También se reconoce que el aprendizaje de una lengua como segundo idioma es un proceso distinto al de la adquisición de un segundo dialecto (Chambers, 1992; Politzer, 1993, Valdés, 1997). En este caso nos referimos a la adquisición del dialecto estándar (D2) por hablantes de muchas variedades del español adquiridas como lengua materna y que agruparemos bajo la denominación de dialecto uno (D1).

En el caso del sudoeste de los EE.UU., estos D1 incluyen mayormente variedades rurales de inmigrantes mexicanos y centro-americanos y variedades México-americanas que existen en los estados con una numerosa población mexicana que radica en estas zonas desde el siglo XVIII (Gutiérrez y Padilla, 1993). También se encuentran variedades fosilizadas debido a que los niños hablan español en sus hogares hasta los cinco o seis años cuando comienzan la escuela. Con la

escolaridad empieza el aprendizaje del inglés y en muchos casos la adquisición del español cesa. En casos más avanzados -al nivel de la escolaridad secundaria, por ejemplo- el hablante ya ha adquirido un sistema completo. Sin embargo, en estos casos se encuentran situaciones de desgaste en lugar de adquisición incompleta.

Los cursos universitarios que existen para este grupo estudiantil generalmente incluyen dos cursos de principiantes, ofrecidos a segundo nivel, en los que generalmente se cubren la morfo-sintaxis del español (el primer nivel se reserva para anglo-parlantes sin experiencia previa en el idioma). La mayoría de los libros disponibles hacen un enfoque especial en las áreas que han comprobado ser difíciles para estos estudiantes, por ejemplo, el uso del subjuntivo, la asignación de género y número, la morfología verbal, entre otras. Después de estos dos cursos, en la mayor parte de las instituciones, ambos grupos de hablantes convergen en los cursos de tercer y cuarto nivel.

Propósito

Nuestro interés es crear un curso a tercer nivel con un enfoque primordialmente sociolingüístico en el cual se presenten diferentes variedades del español a la par de la variedad normativa. El foco principal de una aproximación descriptiva es el de crear un diálogo entre los estudiantes sobre cómo seleccionar la variedad apropiada, teniendo en cuenta el dominio y la audiencia. Este diseño se basa en investigaciones que han demostrado que es necesario que los aprendices hagan análisis contrastivos de las dos variedades para poder adquirir el D2 y mantener el D1 (Siegel, 1999). Además queremos lograr la adquisición del D2 de una forma aditiva, demostrándoles a los estudiantes que todo hablante maneja una gama de estilos –en un continuo que va de informal a formal- y que de la misma manera puede incluir en su repertorio lingüístico más de una variante de la lengua. De menos importancia inmediata pero tomando en cuenta las necesidades educativas a largo plazo, también esperamos preparar al estudiante para cursos de gramática avanzada y de lingüística en la variedad normativa pero dándole el conocimiento necesario para que estos tipos de cursos de índole prescriptiva no continúen el mito de que existe una variante más correcta que otra. Fundamentalmente nos motiva el deseo de dejarle ver al estudiante de herencia hispana que su conocimiento del español tiene utilidad y merece ser valorado y al mismo tiempo demostrarle cómo aplicar dicho conocimiento a la adquisición del D2.

En términos más generales esperamos conducir el curso hacia las cuatro metas educativas sugeridas por Valdés (1997): (1) el mantenimiento del idioma materno, (2) la adquisición del D2, (3) la

expansión de las capacidades bilingües, y (4) la transferencia de las destrezas del alfabetismo del inglés al español. Desde un punto de vista más específico es importante señalar que como indica Carreira (2000), las diferencias al nivel léxico entre las variedades estadounidenses y la estándar dan la impresión a los estudiantes de que hay más diferencias que semejanzas entre ellas cuando la realidad de los hechos es exactamente lo opuesto. Esta autora sugiere que las actividades lingüísticas de índole primordialmente léxicas son las que llevan a los estudiantes a dicha errónea deducción y que lo que debemos hacer es demostrarles la cantidad enorme de reglas gramaticales que todas las variedades comparten ya que es en el nivel morfo-sintáctico donde existen más semejanzas.

Descripción del curso

El curso es parte del currículo tradicional en una universidad urbana en el sudoeste de los EE.UU. y como tal consta de quince semanas de clase, tres horas por semana. Todos los estudiantes matriculados en la clase son de origen hispano y tienen como prerrequisito haber cursado previamente los dos primeros semestres de español para hispanohablantes, que como mencionamos anteriormente, cubren la gramática de la lengua. El curso se ha titulado *El español de los EE.UU. versus el español estándar* y la descripción del curso es la siguiente: *Este curso compara el español del sudoeste de los EE.UU. con el español estándar en sus formas orales y escritas. Se discutirán cuestiones de estilo, audiencia y dominio. Los estudiantes prepararán presentaciones orales y trabajos escritos.* Los materiales requeridos para el curso serán el texto *Nuevos Mundos* (Roca 1999) y un diccionario de español. La asignación de la calificación final se repartirá de la siguiente manera:

Presentaciones orales	20%
Trabajos escritos	20%
Evaluaciones	20%
Proyecto	20%
Tarea	20%

Presentaciones orales

Los estudiantes harán presentaciones a la clase basadas en lecturas asignadas o de elección individual. Las selecciones se dividen básicamente en dos grupos, las escritas en español prescriptivo y las escritas en variantes estadounidenses. Las lecturas en español estándar se toman

del texto y también de revistas o periódicos disponibles en la red. Para tener material de lectura en los D1 se usa el texto y además se les pide a los estudiantes que escojan artículos de periódicos y revistas locales que están disponibles gratuitas en diferentes comercios de la ciudad. Se discutirá por adelantado el tipo de audiencia para la que se está diseñando la presentación para darle la oportunidad al estudiante de prepararla con la variante apropiada. Los diferentes tipos de trabajos se discuten a continuación.

Ejemplo 1 – Se discute en clase el género de reseña de película y sus formalidades. Cada estudiante escoge una película de tema hispano o en español y prepara una reseña para la clase. La intención con este tipo de trabajo es tratar de que el estudiante diseñe una presentación tomando en cuenta las restricciones lingüísticas impuestas por una presentación formal.

Ejemplo 2 – Se asigna de tarea que cada estudiante busque un artículo en una revista o periódico local (véase el apéndice 1). Para la presentación se requiere que el estudiante pase una copia del artículo a toda la clase y explique qué cambios serían necesarios para que una persona que no hable inglés y que no haya vivido en un país angloparlante comprenda la lectura. Este es el tipo de análisis contrastivo fundamental para los propósitos del curso ya que queremos que los estudiantes se den cuenta de las diferencias entre el D1 y el D2.

Ejemplo 3 – Basándose en una lectura de índole cultural tomada del texto, el estudiante le cuenta a la clase una situación similar por la que ha pasado o que le sucedió a alguna persona conocida (véase el apéndice 2). Este tipo de tarea permitirá que el estudiante se exprese en su D1 ya que un tema de ámbito personal va a producir la variante más íntima e informal. Sin embargo, nos interesa enfatizar la importancia del D1 a través de la seriedad de los problemas que se tratan.

Trabajos escritos

A pesar de que las composiciones que tendrán que hacer los estudiantes seguirán el patrón de las presentaciones orales se limitarán al español estándar debido a que queremos destacar la índole más formal del lenguaje escrito. Además, este tipo de trabajo tiene la ventaja adicional de permitir que los estudiantes tengan oportunidades de practicar la ortografía y recibir correcciones. Es cierto que esta aproximación prescriptiva contradice el enfoque sociolingüístico del curso. No obstante, no podemos olvidar el valor socio-económico que adquirir la variedad de prestigio tiene para el estudiante y que una de las metas del curso es la adquisición del D2. Algunos ejemplos de las tareas escritas que se les asignarán a los estudiantes incluyen:

Ejemplo 1 – Se le pide al estudiante que relate experiencias de ser hispano en EE.UU. Éstas pueden incluir situaciones personales u otras que haya observado el estudiante. Algunos de los temas que van a explorar tratan de los derechos lingüísticos de las minorías, los

diferentes ámbitos en que se usan el español y el inglés y las experiencias y actitudes del estudiante con ambos idiomas. Varios de estos trabajos caen bajo la *autobiografía lingüística* que ha descrito Aparicio (1997), en la cual los estudiantes escriben una composición que es una compilación de ejercicios en los que han discutido sus actitudes hacia el español y el inglés al igual que sus experiencias con ambos idiomas para promover interés en la lengua materna e instigar conversaciones sobre el uso del español en EE.UU.

Ejemplo 2 – Los estudiantes reciben un texto en un D1 y se les pide que hagan los cambios necesarios para que un hablante que no sea bilingüe pueda entenderlo. En el caso de un artículo tomado de un periódico local como el que aparece en el Apéndice 1, se le pide al estudiante que busque los formas o estructuras que considere que no pertenecen al D2 y que haga los cambios necesarios para que el artículo aparezca en español normativo en su totalidad. Nos interesa que el estudiante detecte diferencias en formato (el orden numérico de la fecha), puntuación (las cifras, tanto miles como decimales), préstamos del inglés (*retirarse* en lugar de *jubilarse*) al igual que errores ortográficos (esta por está) y gramaticales (el pronombre él reemplazando a un ente [-animado]).

El estudiante preparará el trabajo por escrito y antes de entregárselo a la profesora lo leerá ante la clase. La intención detrás de estas lecturas es crear más oportunidades para comparaciones entre el D1 y el D2 ya que el trabajo por escrito permite correcciones y revisiones que no existen en una presentación oral y como tal presentará más formas y estructuras de la variedad estándar para proveerles a los estudiantes el aporte necesario para el análisis esencial del curso.

Evaluaciones

Para cada presentación oral al igual que para cada lectura de un trabajo escrito, todos los estudiantes con la excepción de la persona presentando tendrán que evaluar el trabajo según el formulario que aparece en el Apéndice 3. Hay cuatro propósitos detrás de estas evaluaciones: primero, lograr compilar una lista de términos, expresiones y construcciones gramaticales que los hablantes lleguen a reconocer en los D1 para discutir las dificultades en comunicación que pueden causar con un hablante monolingüe; segundo, ayudar a los estudiantes a identificar qué aspectos de su léxico o morfo-sintaxis son estereotipados fuera de la comunidad bilingüe; tercero, comparar registros formales e informales; y cuarto, demostrarle al estudiante que los conocimientos que tiene de su D1 en la gran mayoría de los casos son aplicables al D2 y de esa forma hacerle notar que el D1 y el D2 tienen una gran cantidad de estructuras en común y un número bastante limitado de construcciones, y más que nada ítems léxicos, en los que difieren. La idea general que guía las evaluaciones es hacer que cada uno de los estudiantes se ponga al tanto, a través de un esfuerzo consciente, de las formas y estructuras del español normativo que ya conoce y al mismo tiempo agregue las nuevas que necesita para comunicarse con hablantes monolingües.

Proyecto

El proyecto consiste de tres etapas. Primero, fuera de clase cada estudiante tiene que conducir una entrevista de quince minutos de duración con un compañero del curso, grabándola en cinta magnetofónica. En las instrucciones que reciben para hacer las grabaciones se incluye una lista de preguntas que el entrevistador puede hacer. No obstante, se aclara que las preguntas se dan a forma de guía y que el entrevistador no tiene que usarlas y que pueden hablar de cualquier tema. La idea central es conseguir que la persona hable por quince minutos y si se presenta un tema de interés del hablante, es importante mantenerlo. El propósito sigue siendo el de darles oportunidades de que hagan comparaciones entre el D1 y el D2. La metodología ya ha sido implementada por la autora en varias clases a tercer y cuarto nivel. Los resultados han demostrado que los entrevistadores logran obtener conversaciones naturales y que la informalidad de la situación –dos compañeros de clase charlando- hace que ambos hablen en sus D1. Después de hacer la entrevista, el entrevistador debe transcribirla en su totalidad y exactamente como aparece en la cinta. Con esto se logra obtener entre cinco y diez páginas de diálogo natural que cumple dos funciones. Primero, permite que el estudiante que hizo la entrevista tenga un ejemplo estático de su habla para darle la oportunidad de comparar lo que actualmente dijo con la percepción que tiene de su actuación lingüística ya que sabemos que estas dos generalmente son diferentes. Segundo, le da un texto tomado de la vida real que puede editar de una forma nunca disponible en el habla. Esto justamente es la última etapa del proyecto. El estudiante tiene que indicar qué formas del D1 aparecen y cómo se pueden cambiar para que conformen con el D2. Una vez más, nuestro interés en este ejercicio es de índole contrastiva. Queremos que el entrevistador no sólo reconozca las formas del D1 usados por el compañero al que entrevistó sino que también descubra la diferencia entre su propia competencia lingüística en el D2, a la cual tendrá acceso más fácilmente a través de correcciones *a posteriori*, y cuánto se aproxima su actuación al D2 ya que cómo mencionamos anteriormente, éstas dos siempre difieren. Los estudiantes tendrán la oportunidad de trabajar en grupos en la clase, comparando sus trabajos con los de otros compañeros y recibiendo sugerencias de ellos al igual que de la profesora.

Tarea

Además de las lecturas, preparación de las presentaciones orales y de las composiciones, los estudiantes tendrán que buscar las palabras que no conocen de las lecturas en el diccionario ya que la falta de conocimiento léxico lleva a los estudiantes al cambio de código o a la creación de neologismos tomados de vocablos del inglés. Obviamente estas adiciones a la lengua son las que

van dándole forma al español de los EE.UU., pero dificultan la comprensión cuando los hablantes bilingües tratan de comunicarse con personas monolingües. La intención es aumentar el vocabulario de los estudiantes ya que ésta es el área de la lingüística en la que los D1 se distinguen más del D2 (Carreira, 2000; Fairclough y Mrak, forthcoming). Este vocabulario se discutirá en clase para contribuir a su retención por parte de los estudiantes.

También les pediremos que investiguen nombres de personas o lugares que aparecen en las lecturas y que han influido en la historia de los hispanos con el fin de extender el conocimiento de la cultura hispana de los estudiantes. En las clases de español para hispanoparlantes que hemos tenido oportunidad de enseñar con anterioridad, la información que esta población estudiantil ha tenido oportunidad de obtener sobre su cultura es bastante limitada. En un país donde el español es la lengua de una minoría, la cultura de este grupo también está relegada a un plano subordinado. El nivel de información es más limitado aún cuando se trata de otras culturas latinoamericanas, muchas veces representadas en el salón de clase pero las cuales los estudiantes no comparten entre sí. Todavía de mayor importancia es permitir que los estudiantes descubran la cantidad de aportes que los hispanos han hecho en EE.UU. para poder apreciar lo que ellos mismos pueden lograr. Este último comentario lo basamos en que el estudiantado de la universidad en cuestión está compuesto en su mayor parte por personas que forman parte de la primera generación en su familia que está asistiendo a la universidad y como tal necesitan, en muchos casos, el apoyo de saber que un título universitario y sus beneficios socio-económicos son metas que pueden lograr.

Expectativas

Este curso será implementado por primera vez durante el semestre de otoño de 2002 -agosto a diciembre- y por eso sólo podemos hablar de los objetivos que tenemos hasta el momento. Los resultados y los comentarios de los estudiantes servirán para hacer cambios que mejor ayuden a lograr los propósitos discutidos al comienzo de este informe y al mismo tiempo a redefinir dichas metas si esto resulta necesario. Los trabajos que se concentran en las distintas variedades de D1 ayudarán a mantenerlas y a valorizarlas. Por otra parte esperamos que el análisis contrastivo que guía toda la metodología aplicada a este curso sirva para ayudar en la adquisición del D2. Si los estudiantes separan los conocimientos que ya tienen de su D1 que paralelan los del D2, solamente se tienen que preocupar de adquirir los que son diferentes en el D2. Al tomar en cuenta a través del curso tanto las diferencias léxicas como las morfo-sintácticas entre los D1 y el D2 esperamos aumentar las habilidades de los hablantes en el D2 y permitirles mantener sus D1. Estamos

completamente de acuerdo con Carreira (2000) en que demostrarles a los estudiantes cuánto conocimiento ya tienen ayuda a darles la autoestima lingüística que se les ha quitado por tantos años y por consiguiente, a crear una situación en la cual se sentirían más motivados a agregar las formas necesarias para tener un sistema completo del D2. Al mismo tiempo debemos reconocer que gran parte de las formas que estigmatizan a estos hablantes son léxicas y que si no ampliamos dicha área de conocimiento no vamos a darles las herramientas necesarias para lograr romper las barreras del prejuicio contra los hablantes bilingües.

Quizás la parte más importante del desafío para lograr la adquisición de la variante de prestigio por parte de los hablantes de herencia hispana cuando ésta a su vez no es el idioma mayoritario es demostrarles la utilidad del D2 y crear la motivación necesaria para llegar al éxito en la adquisición. Los hablantes saben con certeza que el idioma que necesitan para el avance socio-económico es el inglés. La variedad del español que manejan siempre les ha servido para comunicarse con hispanoparlantes en los EE.UU. Reciben comentarios negativos sobre el español que hablan cuando se encuentran con inmigrantes recién llegados o cuando van de visita a su país de origen. Sin embargo, la mayor parte de sus intercambios lingüísticos ocurren en inglés o en el D1. Entonces, la realidad en la que viven no les ha presentado un panorama laboral multifacético. Por ejemplo, si desean aprovechar de su estatus como hablantes bilingües para conseguir trabajo al terminar su carrera universitaria, necesitan poder comunicarse en el D2. Debido a la edad de los estudiantes, muchos de ellos no han tenido la oportunidad de descubrir que la adquisición de la variante normativa les proveería ventajas a la hora de buscar empleo.

Esperamos que la propuesta que hemos delineado en estas páginas, básicamente la idea de un análisis contrastivo entre la variedad de prestigio y las lenguas maternas de los estudiantes junto con el aumento del vocabulario, la discusión de las diferentes audiencias y cómo ajustarse a ellas, la valorización de la variante que el estudiante trae al aula y la apreciación por la utilidad de la variante normativa, nos lleve finalmente a la adquisición del D2 y el mantenimiento del D1.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, Frances. 1997. "La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural. M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón (eds.), 222-232.
- Carreira, María. 2000. "Validating and Promoting Spanish in the United States: Lessons from

- Linguistic Science". Bilingual Research Journal 24:4.423-442.
- Chambers, J. K. 1992. "Dialect acquisition". Language 68:4.673-705.
- Colombi, M. Cecilia y Alarcón, Francisco X. (eds.). La enseñanza del español a hispanohablantes. Boston: Houghton Mifflin Company.
- "El dilema del seguro social". 2002 Chance English/Spanish Educational Publication. 25 Mar – 25 Apr, 11.
- Fairclough, Marta y N. Ariana Mrak. Forthcoming. "La enseñanza del español a los hispanohablantes bilingües y su efecto en la producción oral". Developing Spanish as a Heritage Language: Insights from Research and Practice, ed. por Ana Roca y M. Cecilia Colombi. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Gutiérrez, Ramón A. y Padilla, Genaro M. (eds.). 1993. "Introduction". Recovering the U.S. Hispanic Literary Heritage, 17-25. Houston: Arte Público Press.
- Politzer, Robert L. 1993. "A researcher's reflections on bridging dialect and second language learning: Discussion of problems and solutions". Language and culture in learning: Teaching Spanish to native speakers of Spanish, ed. por Barbara J. Merino, Henry T. Trueba, y Fabián A. Samaniego, 45-57. London: The Falmer Press.
- Roca, Ana. 1999. Nuevos mundos: lectura, cultura y comunicación: curso de español para estudiantes bilingües. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Siegel, Jeff. 2002 "Stigmatized and standardized varieties in the classroom: Interference or separation?" Educational CyberPlayGround, 8 April. <<http://www.educyberpg.com/Linguistics/jeffsiegel.html>>.
- Valdés, Guadalupe. 1997. "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón (eds.), 8-44

Apéndice 1

SALUD & NUTRITION EL DILEMA DEL SEGURO SOCIAL

En un mensaje por email con fecha 3/7/02, la siguiente información llamó nuestra atención: “Tal vez estemos haciendo las preguntas equivocadas en épocas de elecciones. Nuestros senadores y congresistas no aportan y, por supuesto, no reciben cheques del Seguro Social. Estos os beneficios no son apropiados para personas de su alto rango social. Ellos creyeron que deberían tener su propio plan especial. Hace varios años eligieron a favor de su plan. Durante los últimos años ningún congresista ha sentido la necesidad de reformarlo. Después de todo, es un plan maravilloso.

Para fines prácticos su plan trabaja de la siguiente manera: Cuando se retiran, ellos siguen recibiendo el mismo salario hasta que mueren, a excepción de que a menudo reciben aumentos de reajustes por el alto costo de vida. Por ejemplo, el antiguo Senador Bird y el Congresista White, y sus esposas, se proyecta que recibirán \$7’800.000.00 (Siete millones, ochocientos mil dólares), y sus esposas, durante los últimos días de su vida, recibirán \$275.000.00 Este cálculo esta basado en el promedio de vida de cada uno. El costo por este excelente plan es \$00.00 Nada. *Zilch*. El pequeño “beneficio” que eligieron es gratis para ellos. Y usted y yo como contribuyentes pagamos por él. Los fondos para este magnífico plan de jubilación procede del fondo general-;nuestro dinero de los impuestos en acción!

En cuanto a nuestro plan de Seguro Social al cual contribuimos (o hemos contribuido) – cada fecha de pago, hasta el día de jubilación (con igual contribución proveniente de nuestro empleador)-podemos proyectar que recibiremos un promedio de \$1.000.00 al mes después de jubilarnos. En otras palabras, tendríamos que coleccionar nuestro promedio mensual de \$1.000.00 por 68 años más un mes para igualar la jubilación de Bradley.

El Seguro Social podría ser muy bueno si solamente se hiciera un pequeño cambio. Y ese cambio, sería cortar repentinamente el hilo dorado del plan de jubilación de los senadores y congresistas e integrarlos bajo el plan del Seguro Social con todos nosotros y después observar lo rápido que lo reformarían”.

De Chance (2002, Vol. 8, No. 12, pág. 11)

Apéndice 2

Mareo escolar

Me acuerdo de mi tercer grado en El Paso, Texas, en 1949. Yo era uno de los niños mexicanos. Éramos diferentes... y lo sabíamos. Muchos nos sentíamos orgullosos.

Me sentaba en el parque de la escuela para comerme mi burrito de chorizo con huevo, el cual manchaba la bolsa de papel y mis pantalones de caqui. Frente a mí se sentaba una niña llamada Susy quien sacaba su sándwich de mantequilla de cacahuete con jalea de su lonchera Roy Rogers.

Las monjas anglo-sajonas entendían muy bien a Susy, pero nuestra cultura y nuestra lengua era un misterio para ellas. Lo mismo era la de ellas para nosotros: Dick y Jane tenían una casa de dos pisos, su papá se vestía con saco y corbata y hasta su perro Spot ladraba en inglés: ¡Bow Wow! Mis perros siempre ladraron en español: ¡Guau, Guau!

Me acuerdo que la maestra siempre le gritaba a Memo que se metiera la camisa en los pantalones. La camisa era una guayabera. Memo obedecía, pero se ponía furioso. Nos reíamos de él, porque se veía muy chistoso con su guayabera metida en los pantalones.

Me sentaba en la clase y veía, por la ventana, la tienda de enfrente. Tenía un letrero que decía *English Spoken Here*-Se habla inglés. Otras tiendas decían se habla español. Pero en nuestra escuela católica, el undécimo mandamiento era: No hablarás español. Cuando nos descubrían hablando la lengua extranjera prohibida, nos castigaban después de clase, o nos ponían a escribir cien veces *I will not speak Spanish*.

Mi hermano Pifas podía escribir con tres lápices a la vez y era el más rápido para cumplir el castigo.

I will not speak Spanish

I will not speak Spanish

I will not speak Spanish

La maestra de música, quien también nos enseñaba latín, nos decía que no ejercitábamos bien los músculos faciales cuando hablábamos español. Nos explicaba que ésa era la razón por la cual los mexicanos viejos tenían tantas arrugas. Se me ocurrió que en los tiempos de antes los mexicanos vivían largos años en lugar de sucumbir a las enfermedades estadounidenses como cáncer, úlceras o ataques cardíacos.

Nunca perdimos la habilidad de hablar nuestra segunda lengua. En la secundaria a veces nos llamaban a interpretar para algún estudiante nuevo que venía de México cuando el conserje o la cocinera estaban ocupados.

Aunque el recién llegado normalmente había estudiado inglés, hablarlo en clase por primera vez lo aturdía.

A todo contestaba ¿Wachusei? (¿Qué dices?). Entonces alguno de nosotros inevitablemente le daba la traducción errónea de la pregunta del maestro. Le susurrábamos en español: El hermano Amedy quiere ver tu pasaporte. Como estudiante cortés, él le entregaba sus papeles de inmigración al hermano Amedy que se quedaba perplejo.

...

Todas aquellas palabras que inventamos nosotros los estudiantes chicanos de la frontera, ahora forman parte de los diccionarios de caló. Algunas han llegado hasta el interior de México, a pesar del disgusto de ese país.

Los jóvenes cubano-americanos están ahora reinventando algunas palabras en espanglish que los chicanos crearon hace años en Texas.

Aunque los Estados Unidos es el cuarto país hispanohablante en el mundo, todavía no tenemos un miembro en la Real Academia Internacional de la Lengua Española. Tan, tán.

De Nuevos Mundos (Roca, 1999: 19)

Apéndice 3

Evaluación oral

Estudiante: _____

Variante del español: _____ bilingüe _____ monolingüe

Palabras que no comprendería un hablante _____ bilingüe / _____ monolingüe:

Expresiones que no comprendería un hablante _____ bilingüe / _____ monolingüe:

Opinión sobre el contenido de la presentación:

Comentarios generales:
