

## La enseñanza del español en los programas de la Universidad de California en países hispanohablantes

Milton Mariano Azevedo

Catedrático de Lingüística Hispánica de la Universidad de California, Berkeley. California (Estados Unidos).

Este trabajo propone una reflexión —en el contexto más amplio del papel de la lengua española en Estados Unidos— sobre las necesidades pedagógicas de los estudiantes de origen hispano de la Universidad de California<sup>1</sup> y en particular de los que participan en los programas de los centros de estudios que aquella universidad mantiene en países hispanohablantes (Costa Rica, Chile, España y México). Por razones demográficas que se comentarán a continuación, el número de los alumnos de origen hispano tiende a aumentar en los varios campus de la universidad, aumento ése que se refleja particularmente en los departamentos de español. Pese a que no hay estadísticas detalladas, sirva como botón de muestra el hecho de que en el Departamento de Español y Portugués del campus de Berkeley, de los 54 estudiantes inscritos en un *major* (especialización principal) en español, veintiséis, o sea casi la mitad, son «de origen o cultura mexicana o latinoamericana»<sup>2</sup>.

Es razonable esperar que dicho aumento se refleje, en los próximos años, en las matrículas de los centros de estudios en el extranjero. De éstos, los más numerosos son los ubicados en España, donde hay tres centros autónomos (Barcelona, Madrid y Granada), responsables por programas de un semestre o un año en siete universidades (Barcelona, Autónoma de Barcelona, Complutense, Alcalá, Carlos III, Granada y Córdoba), además de un programa de verano de cuatro semanas en Cádiz. En México hay tres centros (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad San Nicolás de Hidalgo, en Michoacán, y el Instituto de Tecnología de Monterrey). En Chile hay dos centros (Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica, ambas en Santiago), y en Costa Rica hay un centro en la Universidad de Costa Rica en San José (además de un programa de biología en Monteverde). En los planes de estudios de estos centros tienen un papel fundamental las asignaturas de lengua española, destinadas a mejorar la comprensión de la lengua e incrementar la capacidad comunicativa, oral y escrita, de los estudiantes, que suelen tener entre uno y dos años de instrucción formal en español. Una modalidad de enseñanza son los llamados *core courses*, o sea, asignaturas impartidas por docentes contratados directamente por el centro de estudios. Otra modalidad consiste en asignaturas organizadas, específicamente para los estudiantes californianos, por la universidad a la que está adscrito el centro.

El aumento de estudiantes hispanos en California se relaciona con el incremento inmigratorio, sobre todo desde México, y en menor grado desde otros países hispanoamericanos.

Los mexicanos constituyen actualmente el mayor grupo de origen inmigrante, que en California ha tenido un aumento del 52% en diez años (de 2,5 millones en 1990 a 3,5 millones en 2000), y corresponden aproximadamente al 44% de la población hispana del estado, la cual incluye un 10% de personas originarias de otros países hispanoamericanos. Como consecuencia del aumento de la presencia hispana, la lengua

español se proyecta, tanto en California como en el escenario nacional, como segundo idioma en número de hablantes, después del inglés, lo cual hace de Estados Unidos el cuarto país hispanohablante del mundo, después de España, México y Argentina<sup>3</sup>. Se ha calculado que actualmente el 25,7% de los residentes de California emplean el español como idioma familiar (en comparación con 10,5% de la población del país). En encuestas recientes, 69,0% de los residentes han declarado hablar el inglés bien o muy bien (compárese con 71,9% en todo el país), mientras que 31% declaran no hablar el inglés bien, o sencillamente no hablarlo (comparados con 28% en el país)<sup>4</sup>.

Pese a ese incremento, no hay que pensar que el español esté a punto de competir con el inglés, que además de desempeñar un papel predominante en la vida pública, sigue siendo idioma mayoritario y lengua de contacto entre los distintos grupos lingüísticos del país. Sin embargo, se trata de un fenómeno cultural que a la larga podrá tener profundas implicaciones sociolingüísticas, dado que el peso demográfico de los hispanohablantes —actualmente representados, en distintas proporciones, en todos los estados de la Unión— permite poner el idioma español en una categoría distinta a la de las demás lenguas que se estudian en las escuelas y universidades. En California, particularmente, resultaría difícil justificar la clasificación del español como *idioma extranjero* en el sentido estricto del término, pero al no tener el mismo rango que el inglés, habría que considerarlo entonces un *tertius quid* con peso específico, resultante de un proceso social único en la historia del país. Esta circunstancia plantea una serie de cuestiones sobre el lugar del español en la sociedad y, en particular, sobre los objetivos de los planes de enseñanza del idioma y asimismo los contenidos y metodología de las asignaturas.

Entre los estudiantes de origen hispano nos interesan particularmente los que tienen el español como lengua materna y el inglés como segundo idioma (aunque éste sea a menudo la lengua dominante), y que son, por lo tanto, bilingües, aunque haya mucha variación respecto al dominio real de cada idioma. Constituyen minoría los que, habiendo llegado a Estados Unidos después de cursar estudios primarios o secundarios en su país de origen, demuestran un dominio seguro de la variedad estándar del idioma. La mayoría de los alumnos que, independientemente de su lugar de nacimiento, han crecido en los Estados Unidos, han sido escolarizados principalmente en inglés (aunque hayan participado en programas bilingües de variable eficacia), y aunque utilicen el español como idioma familiar, no suelen dominarlo a nivel académico.

Hay dos factores que caracterizan al colectivo de hispanohablantes de California, y del sudoeste norteamericano en general. Uno es la presencia de rasgos lingüísticos ajenos al estándar internacional, sea debido a la supervivencia de arcaísmos (encontrados además en ambientes rurales de otros países), o a tendencias evolutivas de la lengua. Como ejemplos de esos rasgos se pueden citar los siguientes. Hay regularización del paradigma verbal del subjuntivo mediante el desplazamiento del acento (*hable, hÁblemos; ponga, pÓngamos*), acompañada a veces de diptongación de la vocal temática (*pueda, puÉdamos; piense, piÉnse*). Se usan asimismo participios regularizados (*abrir > abrido*) o basados en la raíz de la primera persona (*niego >*

*niegado, puedo > puecido, supe > supido*). Coexisten formas de la lengua estándar con variantes populares, como las terminaciones *-tes / -stes* de la segunda persona singular del pretérito (*contaste / contastes, contates; pusiste / pusistes, pusites*). El léxico incluye formas consideradas dialectalismos respecto a la norma internacional (muchas de las cuales son usadas por hablantes de nivel sociocultural bajo en otras partes del mundo hispano), como *asina, muncho, cuasi, abuja, agüela*. Los estudios sobre sintaxis señalan cierta tendencia simplificadora. Por ejemplo, en una investigación<sup>5</sup> realizada en Los Ángeles se encontró que los informantes de tercera generación usaban oraciones subordinadas el cincuenta por ciento menos que los de la primera generación. Otro estudio<sup>6</sup> sobre la misma comunidad reveló un descenso en el empleo del subjuntivo a lo largo de tres generaciones de informantes<sup>7</sup>.

El otro factor, por lo demás esperable, dada la predominancia del inglés, es la influencia de este idioma, como condicionante de un bilingüismo no equilibrado y factor de modificación del español a todos los niveles. Abundan los anglicismos léxicos más o menos adaptados, como *la breca* < ing. *break* ‘freno’, *la clocha* < ing. *clutch* ‘embrague’, *el bil* < ing. *bill* ‘factura’, *un seivin* < ing. *savings bank* ‘banco de ahorros’, *deliverar* < ing. *deliver* ‘repartir, entregar (mercancía)’, *guachar* < ing. *watch* ‘mirar, vigilar’. También son frecuentes las traducciones literales como *casa corte* < ing. *court house* ‘tribunal’, *estar supuesto de* < ing. *be supposed to* ‘deber’, *correr por oficina* < ing. *run for office* ‘concurrir un cargo electivo’, *viaje redondo* < ing. *round trip* ‘viaje de ida y vuelta’. Son habituales los casos de extensión semántica, en los que una palabra española adquiere el significado de una voz inglesa parecida, como *argumento* < ing. *argument* ‘discusión’, *bloque* < ing. *block* ‘manzana’, *carpeta* < ing. *carpet* ‘alfombra’, *permite* < ing. [*driver*’s] *permit* ‘carnet de conducir’, *aplicar* < ing. *apply* ‘solicitar, hacer una petición’, *realizar* < ing. *realize* ‘darse cuenta (de)’. Hay, por fin, el *codeswitching*, modo de comunicación habitual entre los hispanohablantes norteamericanos, que consiste en alternar los dos idiomas a lo largo de la conversación, originando frases como *Pues va a tener un niño* (*she’s going to have a baby*) *el mes que viene*; [*P.: ¿Adónde vas?*] *Voy a Sproul Hall - to file my study list*; *Hay que esperar a que se seque - y mañana - we paint it - another coat - y ya está*; *No way que me deja hablar, man, no way*<sup>8</sup>.

Sintaxis: se trata, desde luego, de procesos lingüísticos perfectamente normales, que se hallan en el origen de habla híbrida llamada *spanglish*, que empieza a recibir cierta atención a nivel académico<sup>9</sup>.

Para ayudar a los alumnos de origen hispano a alcanzar sus objetivos académicos, parece esencial tener en cuenta sus características sociolingüísticas, no sólo en la enseñanza en el ámbito departamental, sino también en la instrucción impartida en los centros de estudios en el extranjero. Puesto que, en un contexto universitario, de lo que se trata es de desarrollar el dominio de la lengua a nivel académico, hay que ofrecer unas asignaturas que tomen como punto de referencia la competencia lingüística real de los alumnos, ayudándoles a ver que su habla tradicional, además de respetable como medio de comunicación familiar y comunitario, es compatible con la variedad académica estándar, aceptada internacionalmente como vehículo de comunicación a nivel culto.

Pero esta compatibilidad es justamente esto, compatibilidad, y exige que los alumnos tomen conciencia de que les resulta ventajoso aprender a manejar un registro alto en situaciones, como la académica, que así lo requieren. Hay que incluir en esas asignaturas, además, información sobre los procesos de dialectalización, cambio y variación sociolingüística por los que ha pasado el idioma en Estados Unidos, para ayudarles a entender las causas de la especificidad de su manera de hablar.

Al planificar la instrucción en los centros en el extranjero, hace falta tener en cuenta que los estudiantes norteamericanos están habituados a una pedagogía interactiva, que favorece la participación activa en trabajos de clase, a la vez que rechaza la asistencia pasiva a las clases puramente teóricas. Además, la escasa atención dispensada a la enseñanza de la gramática como tal en los programas escolares, permite que lleguen a la universidad sin apenas tener nociones formales sobre la estructura de las lenguas que hablan. Debido a eso, las clases de teoría gramatical les resultan de poca utilidad si no están acompañadas de oportunidades para utilizarlas en prácticas comunicativas. Respecto a la diferenciación de las cuatro capacidades de emplear la lengua, es decir, la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión de la lectura y la capacidad de escribir, hay un contraste entre los estudiantes hablantes nativos de inglés y los hispanohablantes. Estos últimos, al poseer ya un buen dominio de la fonología, por lo general llevan cierta ventaja a los primeros. Por lo tanto, hay que diferenciar la enseñanza, creando oportunidades para que los angloparlantes desarrollen su capacidad de comprensión auditiva, pieza clave de cualquier desarrollo posterior, mientras que los hispanohablantes se beneficiarían de unos estudios sobre las características específicas del español estándar, contrastándolo con el español hablado en Estados Unidos.

También habría que tener en cuenta los niveles iniciales de proficiencia para determinar qué se puede esperar de los alumnos en las quince semanas que dura una asignatura. Desde luego, su proficiencia al final del curso, tanto oral como escrita, no debe ser evaluada según los mismos criterios empleados para los estudiantes del país, que siempre han recibido instrucción en español. En esas clases de español, lo que cuenta no es la perfección, sino el perfeccionamiento, que debe ser visto como algo gradual.

Respecto a los contenidos y modelos lingüísticos de la enseñanza, habría que considerar que en Estados Unidos, la mayoría de los profesores y alumnos que tienen el español como lengua materna provienen de un ambiente familiar hispanoamericano. Los caribeños, en particular, ya sean cubanos, cubanoamericanos o puertorriqueños, están presentes en la docencia de lengua y literatura, y a medida que más mexicanoamericanos accedan a los programas de posgrado, es de esperar que tienda a aumentar su participación en el profesorado, y seguramente pasará lo mismo con personas originarias de otros países hispanoamericanos. Por otra parte, en su mayoría los profesores originalmente angloparlantes han aprendido a hablar español según el modelo hispanoamericano y no en el peninsular. Todo eso parece esperable, puesto que al estar Estados Unidos geográficamente y culturalmente ubicado en el continente americano y sujeto al influjo creciente de inmigrantes de Hispanoamérica, la modalidad

hispanoamericana de la lengua es la más difundida, no sólo en la sociedad en general sino también en la radio y la televisión. Ello quiere decir que, para el hispanohablante de Estados Unidos, la identificación lingüística con Hispanoamérica es un elemento fundamental de su caracterización cultural, que habría que tener en cuenta en las decisiones sobre la metodología de la enseñanza, no sólo a nivel departamental, sino también en los programas en el extranjero.

Considerando los objetivos de estos programas, parece deseable que los docentes tengan conocimientos de lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas y sepan utilizar una metodología activa, capaz de maximizar la interacción, tanto entre el profesor y los alumnos como entre los mismos estudiantes, permitiéndoles practicar el idioma y recibir el feedback necesario para mejorar su competencia lingüística. También es deseable que los docentes sepan analizar los problemas de aprendizaje relacionados con la influencia fonológica, morfosintáctica, o léxica del inglés<sup>10</sup>, y que tengan nociones de dialectología y sociolingüística suficientes como para reconocer la legitimidad de formas de lenguaje corrientes entre los hispanohablantes estadounidenses, para quienes su peculiaridad lingüística, como quedó dicho, constituye un componente de su identidad cultural<sup>11</sup>. Es fundamental considerar dichas formas como rasgos normales del habla, que se pueden utilizar positivamente como punto de referencia para incrementar el dominio de la lengua, a la vez que se incorporan a la competencia activa alternativas léxicas o sintácticas correspondientes a un registro más amplio. En fin, sería razonable incorporar a la instrucción informaciones sobre la variación lingüística, no sólo en el área de ubicación de cada centro de estudios, sino en el mundo hispanohablante en general, presentándose la lengua desde una perspectiva internacional.

Dado que la mejor manera de asegurar los resultados es definir claramente los objetivos, sería deseable divulgar en un documento de trabajo los objetivos deseados, las características lingüísticas de los alumnos y la metodología que se considere recomendable, proporcionándose así a los docentes de los centros en el extranjero una idea del perfil académico de sus alumnos y lo que se puede esperar de ellos. Quizá de esta manera se logren crear y mantener condiciones para garantizar que esos estudios de lengua, combinados con otros aspectos culturales de la estada en un ambiente hispanohablante, contribuyan a la adquisición de un elevado grado de proficiencia en varios registros comunicativos.

### **Apéndice: Sugerencias bibliográficas de Pedagogía, Sociolingüística y Dialectología para la Enseñanza del español como segunda lengua**

- Alvar, Manuel (dir.). 1996. *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Amastae, J. y Elías-Olivares, L. (orgs.). 1982. *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrutia, Richard y Schwegler, Armin. 1994. *Fonética y Fonología Españolas*. 2.ª ed. New York: John Wiley & Sons.
- Beardsley, Theodore S. Jr. 1982. «Spanish in the United States». *Word*, 33, 15-28.

- Bergen, J. J. (org.). 1990. *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Bjarkman, Peter C. y Hammond, Robert M. (eds.). 1989. *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Dalbor, John B. 1997, *Spanish Pronunciation. Theory and Practice*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- ElÍas-Olivares, LucÍa *et alii*. 1985. *Spanish Language Use and Public Life in the United States*. The Hague: Mouton.
- HernÁndez Alonso, CÉsar (org.). 1992. *Historia y presente del espaÑol de AmÉrica*. Madrid: Junta de Castilla y LeÓN.
- Montes Giraldo, JosÉ Joaquín. 1995. *Dialectología general e hispanoamericana. OrientaciÓN TeÓrica, MetodolÓgica y BibliogrÁfica*. 3.ª ed. BogotÁ: Instituto Caro y Cuervo.
- Penny, Ralph. 2000. *Variation and Change in Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PeÑalosa, Fernando, 1980. *Chicano Sociolinguistics. A brief introduction*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Quilis, Antonio y FernÁndez, Joseph A. 1992. *Curso de fonÉtica y fonologÍa espaÑolas para estudiantes angloamericanos*. 14.ª ed. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones CientÍficas.
- Rivers, Wilga M., Azevedo, Milton M. y Heflin, William H. Jr. 1988. *A Practical Guide to the Teaching of Spanish*. 2.ª ed. Chicago: National Textbook Co.
- SÁnchez, Rosaura. 1983. *Chicano Discourse: Socio-historic perspectives*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Silva-CorvalÁn, Carmen. 1992. «El espaÑol actual en Estados Unidos». En HernÁndez Alonso (org.), *Historia y presente del espaÑol de AmÉrica*, Madrid: Junta de Castilla y LeÓN, 827-856.
- Stavans, Ilan. 2000. «The Gravitas of Spanglish». *Chronicle of Higher Education, Section The Chronicle Review* (October 13), p. B7.
- Stewart, Miranda. 1999. *The Spanish Language Today*. London y New York: Routledge.
- ValdÉs, Guadalupe y Geoffrion-Vinci, Michelle. 1998. «ChicanoSpanish: The Problem of the «Underdeveloped» Code in Bilingual Repertoires». *Modern Language Journal*.
- Whitley, M. Stanley. 1986. *Spanish/English Contrasts*. Washington DC: Georgetown University Press.

## Notas

1. **Integran** la Universidad de California nueve campus autÓnomos, a saber Berkeley, Davis, Santa Cruz, Los Angeles, Santa BÁrbara, Irvine, Riverside, San Diego y San Francisco (Éste dedicado a las ciencias mÉdicas). 🏰
2. **InformaciÓN** proporcionada por la secretarÍa del Departamento de EspaÑol y PortuguÉS del campus de Berkeley. 🏰
3. **La** presencia hispana en NorteamÉrica remonta a principios del siglo XVI: en 1512, Juan Ponce de LeÓN descubre la Florida, y en 1519 los espaÑoles exploran el sur de Texas, las Carolinas, la Bahía de Chesapeake, y fundan una colonia en PeÑÍscola (hoy Pensacola,

- Florida). Sin embargo, al firmarse el Tratado de Guadalupe-Hidalgo —por el que Estados Unidos adquirió en 1846 su actual Suroeste, o sea unas 530 000 millas cuadradas del territorio al norte del Río Bravo, desde Nuevo México hasta California— no pasaban de unos cien mil los hispanohablantes que vivían en toda aquella región. 🍷
4. Datos citados en *San Francisco Chronicle*, 6 de octubre de 2001, A1-A10. 🍷
  5. Gutiérrez, Manuel. 1990. «Sobre el mantenimiento de las cláusulas subordinadas en el español de Los Ángeles». En *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. J. J. Bergen (org.). Washington DC: Georgetown University Press, 31-38. 🍷
  6. Ocampo, Francisco. 1990. «El subjuntivo en tres generaciones de hablantes bilingües». En *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. J. J. Bergen (org.). Washington DC: Georgetown University Press, 39-48. 🍷
  7. En grabaciones realizadas con estudiantes de Berkeley se han encontrado oraciones como *No podía pagar el fee [â€˜la matr culaâ€™] antes que su papá le mandaba el dinero; No creo que él viene mañana; Espero que t  sales bien en eso como es tu deseo.* 🍷
  8. Ejemplos del archivo del autor. 🍷
  9. El *spanglish* ha sido objeto de una asignatura en Amherst College. Véase *El País Digital* (<http://www.elpais.es/>, 3 de septiembre de 2000) y también Stavans 2000. 🍷
  10. Véanse el apéndice, «Sugerencias Bibliográficas»: Dalbor 1997, Barrutia y Schwegler 1994, Quilis y Fernández 1992 y Whitley 1986. 🍷
  11. Sobre el tema de la identidad cultural de los alumnos, considerado en el contexto del programa *Socrates*, pero extensivo, *mutatis mutandis*, a otros programas internacionales, véase Santamaría-García, Carmen, «Socrates Intensive Programmes: A Rewarding Intercultural Experience». En Seebauer, Renate (org.), *Vom Europa-Project zum Projekt Europa*. Vienna: Mandelbaum, 2001. 🍷