LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LOS HISPANOS DE EE.UU.: DESAFÍOS Y RESPUESTAS PRÁCTICAS EN UNA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA

Oscar H. Moreno

Georgia State University

Resumen

A pesar de su popularidad y larga tradición en los centros educacionales estadounidenses, la enseñanza del español como lengua de herencia cultural no ha respondido completamente a todos sus retos. En lo esencial, queda por establecerse el qué enseñarles a los hispanos estadounidenses en la universidad y cómo evaluar sus diversos grados de dominio de la lengua familiar. No hay manera de dejar sin respuesta la quisquillosa pregunta sobre la variedad de lengua que se debe usar e impartir en la sala de clases. Esta comunicación se centrará en las respuestas prácticas alcanzadas en la implementación de un programa de español para alumnos hispanos en una universidad de Atlanta.

1. INTRODUCCIÓN Y BREVE HISTORIA

La enseñanza del español en EE.UU. a hablantes de la lengua, ya sea como hablantes nativos o de la lengua como herencia cultural, encuentra sus antecedentes hace varias décadas, habiendo aparecido los primeros cursos en esta materia a finales de los años 40 y con una orientación que buscaba –entre comillas– 'remediar' un castellano al que se veía como deficiente o corrupto. Sin duda, la visión de los maestros del momento era de alto carácter prescriptivo. Poco debate habrá surgido en ese momento en cuanto a qué variedad de español se debía enseñar a los *hispanos*, o *latinos*, estadounidenses.

Con los movimientos sociales e intelectuales –de reivindicación de derechos y con ello de identidades hasta ese momento oficialmente periféricas– de momento culminante en la agitada década de los 60 y luego de los 70, la búsqueda de un canon lingüístico, más técnicamente hablando, de una *norma panhispánica* de la lengua, removió las aguas y creó cierta tormenta. Sin intención de reiniciar ahora el debate –excepto en cuanto a lo técnico que se discutirá más adelante– algunos se alinearon con la corriente histórica, que busca la transmisión del castellano peninsular, y otros con la corriente –que antes callaba– de la defensa de las variedades americanas y de sus variantes más locales o regionales. Así, de la pura *prescripción* pasamos a la pura *descripción*, alcanzando con frecuencia hoy un, tal vez, excesivo énfasis en las diferencias, por lo cual todo se relativiza: el español se habla de manera diferente en cada parte y no existe un estándar. Ni lo uno, ni lo otro. Pero una respuesta a la interrogante (americanismo que espero que se me permita) de qué variedad se debe cultivar en la sala de clases que ocupan los hablantes (así, entre comillas) 'nativos' en el país norteamericano no es un detalle menor. He ahí la razón de su persistencia en el campo que ahora nos ocupa, el de la enseñanza del español a los *hispanos* de EE.UU.

No sólo desde los días en que EE.UU. nació como país sino que antes de serlo, el castellano, que hoy desde una posición internacional llamamos español (sin desmedro de las otras lenguas españolas), se ha oído en las latitudes del norte de América, el continente –quiero decir. A la fecha de esta ponencia, la población hispana de EE.UU. alcanza estimaciones de unos 45 millones de personas. Debe hacerse notar además que, según las cifras más recientes, a finales de los 80 se estimaba oficialmente que había casi 3 millones de hispanos –como fuera que se definiera este gentilicio– de llegada reciente que habían cruzado la frontera sin un visado. Hoy se estima que sólo los hispanos indocumentados rebasan los 11 millones de personas. Éste es un dato importante porque son éstos los mayores responsables de la presencia continua del español en EE.UU. Se espera con ansias leer las conclusiones de la anunciada Enciclopedia del Español de los Estados Unidos, que se publica por estos días.

Así las cosas, se anunció hace poco que los hispanos se habían convertido en la primera minoría de EE.UU., ahora por sobre los afroamericanos. La presencia hispana ha roto las fronteras tradicionales del suroeste, Florida y Nueva York y se ha expandido por primera vez a varios otros puntos geográficos. Por ejemplo, en el Estado de Georgia, pueblos y ciudades han visto cómo sus propias radios, que antes deambulaban entre los melancólicos

acordes del *Blue* y del *Country*, han adoptado ahora el ritmo y las festivas vibraciones de las *rancheras* y del *reggaeton*. Se oye el español por primera vez en esta parte del sur norteamericano y muchas escuelas ven incrementarse el número de hispanohablantes en sus aulas.

Hay muchos asuntos que se podría desarrollar con interés sobre esta nueva situación, pero el tiempo nos limita. Diré, no obstante, y en términos generales, que a excepción de las áreas de típica presencia hispana que ya mencioné, surge de nuevo la interrogante y el debate de cómo satisfacer las nuevas necesidades educacionales. Las reacciones tanto dentro como fuera del sistema educacional son diversas, pero principalmente anecdóticas, rara vez técnicas: algunos directores de escuela –con mucho más autoridad que sus colegas en otras latitudes– se esfuerzan, entre otras cosas, en contratar a profesores que hablen español, otros encuentran a hablantes de la lengua entre sus mismos alumnos para asistir a los no hablantes de inglés y otros se plantean incluso prohibir que los hispanos hablen español en la escuela. Algunos profesores creen que aquellos hispanos hablan español para buscarse cómplices, en la cara de sus mismos profesores, para salirse con la suya en una variedad de posibles situaciones. Ésta es la misma razón por la cual la policía de varias partes de EE.UU. no permite que la gente hable español delante de ellos.

No pretendo con esto echar leña a ningún fuego ni denostar a ninguna comunidad. Los hispanos son parte de un fenómeno muy antiguo pero también, en un país inmensamente grande, muy nuevo. En una sociedad que rige su vida diaria sobre máximas pragmáticas, tales como *if it ain't broken, don't fix it* (algo así como *si funciona bien para qué repararlo*), no se satisfacen las necesidades de los hispanos de manera apropiada por el simple hecho de que hasta ahora no había habido hispanos. Las instituciones educacionales en todos los niveles buscan respuesta e implementan ciertas iniciativas, a veces ninguna. Es la novedad de la situación la razón de la falta de preparación técnica. Se echa a andar el ciclo ya visto en otras partes del país, décadas antes, y a veces se reinventa la rueda.

2. EN LA UNIVERSIDAD

Sin querer llegar a reinventar la rueda, buscamos respuestas en lo que ha dejado registrado la investigación en este particular campo y en aquel otro y por ahora abundante caudal de opciones, lo que llamaré la lucrativa industria estadounidense de los libros de enseñanza de español, nuestra plataforma de lanzamiento.

A poco andar encontramos más preguntas que soluciones: ¿Qué es un hablante nativo del español? ¿Quién lo es? ¿Qué es un hablante de herencia cultural? ¿En que se diferencian lingüísticamente? ¿Se diferencian sólo en lo lingüístico? ¿Cómo determinamos dónde los integramos en nuestro currículum académico? De ahí, llegamos a plantearnos de manera esencial: ¿Qué es el español? ¿Qué es español estándar? ¿Existe una variedad panhispánica? Etc. En un medio altamente *diverso* y en aparente caos lingüístico, debíamos determinar una norma lingüística con respecto a la cual pudiéramos medir la *actuación lingüística* de los alumnos hispanos.

La enseñanza de español a hablantes nativos y a hablantes de la lengua como parte de su herencia cultural en un país donde la lengua no se habla de manera oficial no tenía y no tiene aún hoy muchas respuestas. En lo esencial para un programa de una universidad mayor, con creciente número de alumnos hispanos, había dos cuestiones cruciales: la modalidad de curso, lo que incluye los contenidos y destrezas sobre las cuales instruir; y la ubicación de los alumnos según niveles de lengua para una integración más exitosa en el currículum de español. Es aquí donde se debía dilucidar la recalcitrante si es que no quisquillosa pregunta de qué variedad de español adoptar.

2.1. Correlato lengua-generación

La investigación en disciplinas afines, tales como la sociolingüística, nos planteó en primer lugar un correlato lengua-generación (véase el cuadro 1). Queda hoy muy claro que la primera generación de hablantes de español, los que llegan a EE.UU. después de haberse criado en sus países de origen, dominan la lengua y que, especialmente en los primeros años –calculados por ahora informalmente entre los dos y tres años– su dominio de la misma es comparable en lo lingüístico a la de los connacionales que se quedaron en casa. La adaptación, por lo general inconsciente, de su español a un ambiente bilingüe en que su lengua materna está en constante competición con la fuerza de la lengua mayoritaria, con frecuencia pasa cierta cuenta[1].

[1] La capacidad de comunicarse, por naturaleza anterior al dominio de la estructura de una lengua, es conducta inconsciente. Sin advertirlo, los hablantes nativos, los de primera generación, paulatinamente cambian su forma de hablar la lengua nativa al encontrarse en una situación en que muchos dominios y tareas se realizan en otra lengua, el inglés. De manera anecdótica, los alumnos nativohablantes con más de dos a tres años en EE.UU., reaccionan con sorpresa al descubrir, después de hacer el examen de nivel de dominio de la lengua, que su español nativo incluye ya muchos usos y giros propios del popularmente llamado *espánglish*. Varios de éstos, los de más larga data en el país, incluso no han pasado el examen de dominio y sólo han reconocido la influencia del inglés y del español esta-

Cuadro 1. Correlato lengua-generación en el país de adopción	
Generación en el país	*Dominio general de la lengua*
Primera: los inmigrantes, los que llegan de su país de origen.	Óptimo, *especialmente los dos a tres primeros años,* dominio comparable en lo lingüístico al de sus connacionales que no emigraron.
Segunda: los hijos de los inmigrantes, ya nacidos en EE.UU. o llegados a temprana edad y criados en el país.	Propiamente bilingües en situación de diglosia, en la cual el español es la lengua de la familia, de la casa y, como mucho, del barrio. En los otros dominios, tales como el trabajo y la escuela, impera el inglés. Hay más de un grado de dominio.
Tercera: los nietos de los inmigrantes.	No tienen dominio de la lengua. Con ellos se pierde la lengua de herencia cultural. Conocen palabras sueltas y, tal vez, hasta alguna expresión u oración memorizada, pero no hay ningún uso sistemático ni funcional de la lengua. En lo lingüístico, no se diferencian de los no hispanos.

La segunda generación son los hijos de los anteriores, ya nacidos y criados en EE.UU.; algunos llegados a muy temprana edad. Su dominio lingüístico se reparte entre dos lenguas, la de los padres y el inglés. Es aquí donde vemos la diglosia social por la cual el español se convierte en la lengua de los dominios familiares, de la casa y, como mucho, del barrio. En los demás dominios, tales como el trabajo y la educación, el del ámbito más público y formal, es donde impera el inglés. Por eso, es acertado llamar a estos hispanos, con toda propiedad, *bilingües*; no en el sentido popular de que bilingüe implica, equivocadamente, ser capaz de expresar todo y en toda situación por igual en dos lenguas. Estos bilingües conducen su vida a diario en las dos lenguas, cada una en su dominio y uso que le es propio, e introducen ciertas voces y expresiones innovadoras en la lengua nativa siguiendo el modelo de la lengua inglesa, especialmente cuando lo exige la comunicación (es más fácil dar el término como se oye a diario–en inglés–que tener que recordar su equivalente en español, cuando es el inglés el que impone el consenso entre hablantes de diferente origen[2] o en los puntos en que se yuxtaponen los dominios y situaciones[3]).

---

dounidenses después de permitírseles ver sus respuestas en el examen, es decir, después de darles la oportunidad de hacer explícito ante ellos mismos lo que hacen de manera inconsciente en su vida diaria.

[2] Piénsese, por ejemplo, cómo se dice *popcorn* en español. Peligrosa pregunta entre hablantes nativos que típicamente recibe una no menos aventurada respuesta: *palomitas, cabritas, rosetas*, etcétera.

[3] Por ejemplo, cuando se les obliga a los hispanos de EE.UU. a usar el español en situaciones públicas y formales, cuyos registros lingüísticos siempre han sido los ingleses. Una

La tercera generación ya no hereda la lengua. La lengua de la familia entre éstos se relega a la repetición de vocablos específicos, por ejemplo, el vocabulario de la comida (*burrito, quesadilla, tortilla*, *arroz con gandules, ropa vieja*, etc.), que no difiere en mucho del uso que les dan los no hispanos. La verdad es que las lenguas de herencia cultural se pierden, como varios otros productos culturales, con la tercera generación (los nietos) en el país receptor.

3. HALLAZGOS Y RETOS

Uno de nuestros primeros hallazgos, a partir de lo disponible en el campo, en especial los trabajos pioneros de Guadalupe Valdés, fue constatar que los hispanos en realidad eran diversos en cuanto a su actuación y competencia lingüísticas. Se establecieron dos niveles, uno intermedio y otro avanzado, mientras que lo que enseñaríamos vendría dado por la prolífera industria de los libros de texto para la enseñanza del español. La pregunta práctica fue entonces que qué contenidos y libros diferenciarían a los dos niveles. En el nivel intermedio, el primero, un libro de menos páginas y con textos más cortos, con actividades para la alfabetización en español y con actividades y contenidos de concienciación identitaria con los cuales los alumnos hispanos pudieran darse cuenta de que su cultura, incluso su particular y muy propia variedad de español, era digna de estudio y capaz de aportar significativamente al acervo cultural de la sociedad, que no es periférica ni menos motivo de vergüenza ni de resentimiento social-sentimiento que sí se constata con incómoda frecuencia entre algunos hispanos. En el nivel avanzado, un libro 'más gordo', con textos más largos, en lo posible sacados de obras literarias (algunas mayores), más puntuación y ortografía y más temas 'latinos' o 'hispanos' para no descuidar sino que reafirmar la fortaleza del acervo cultural hispano. Tanto en uno como en otro nivel se echó mano, además de lo anterior y porque estaba en los textos de estudio, de

---

expresión ya estándar del español de EE.UU. es *aplicar para una posición* (del inglés *to apply for a position*), muy propia de situaciones altamente formales. En casa y con la familia bastaría un simple *pedir trabajo*. No es curioso observar, por lo tanto, que a un estadounidense no hispano le resulte relativamente fácil entender cuando se le habla en el llamado *espánglish*. El autor de esta ponencia se mostró altamente confundido la primera vez que el *manejador* (*portero-mayordomo-administrador*) de su edificio golpeó a su puerta porque pretendía *vacunar la carpeta* (del inglés *to vacuum the carpet* para el español *pasar la aspiradora por la alfombra*–o *moqueta*). Esta anécdota ocurrió en Los Ángeles, California, a una semana de pisar por primera vez suelo estadounidense.

la traducción –supuestamente uno de los fuertes de los hispanos bilingües– y de descripciones de cómo, también supuestamente, hablaban los hispanos en EE.UU.

Se inició el programa, hace unos ocho años ya, y el nivel intermedio parecía ir aceptablemente bien en general, según mostraron las actitudes de los alumnos reflejadas en sus evaluaciones que todos los semestres hacen aquéllos del desempeño de sus profesores, los cuales, dicho sea de paso, siempre han complementado sus clases con sus propios materiales. Pero en el nivel avanzado, la realidad fue otra. Las evaluaciones de los alumnos fueron poco favorables en las primeras versiones del curso, 2001 y 2002. Esta situación se revirtió de manera significativa en las versiones siguientes, a partir de la primavera de 2004, después de haberse introducido los cambios en los contenidos y metodología sugeridos por la práctica. La conclusión más obvia al comparar estas evaluaciones es que las dos primeras veces que se ofreció el curso –en los semestres de primavera de 2001 y de 2002– arrojaron menos comentarios por parte de los alumnos y que, dentro de esos comentarios, muchos fueron altamente negativos. Por otro lado, la parte cuantitativa de las evaluaciones también mostraron diferencias importantes, siendo los promedios generales de 2001 y 2002 los más bajos, cuando el curso avanzado se enseñó con los contenidos y modalidad metodológica sugerida en los textos escogidos. Se debe aclarar que el profesor fue el mismo en todos los semestres.

Asimismo, se constató que los comentarios de 2001 y 2002 acusaban al profesor de incurrir en prácticas muy poco profesionales: llegar tarde a clase, que éstas no estaban bien preparadas, que se tardaba excesivamente con la corrección de trabajos y exámenes y de pasarse el tiempo hablando de cosas irrelevantes y sin relación con los contenidos del curso. Es evidente, al leer estos comentarios, que los estudiantes no llegaron a apreciar el esfuerzo del profesor y que, además, lo caracterizaban como poco aplicado en varias áreas cruciales de la labor docente.

Por el contrario, una vez introducido un nuevo currículum –en 2004 y 2005– se apreció un panorama muy distante al anterior. El nuevo curso avanzado se concentró ahora, en contra de otras propuestas en el campo (véase Potowski 2005), simplemente en gramática avanzada del español, de la misma manera que se les enseña ésta a los alumnos regulares –o no hispanos– con un componente de destreza escrita y otro de destreza oral cuyo propósito era incentivar el uso de la lengua en una situación pública y formal en que se difundiera conocimientos sobre un tema de interés general. Esto es parte de lo que se ha llamado la *función cognitiva* de las lenguas,

la del crecimiento intelectual. Los alumnos leían sobre un tema de interés personal (por ejemplo, el efecto de la emigración como fenómeno mundial y, en varios casos, la clonación y los avances de la investigación sobre las células madre), muy poco dentro de lo típicamente (por no decir estereotípicamente) hispano o latino en EE.UU. Dicho sea de paso, la función cognitiva de la lengua, no la *funcional*, es la que adquiere protagonismo en la investigación sobre bilingüismo (Hamers y Blanc 2000).

El hecho es que las evaluaciones cambiaron de manera manifiesta en las ediciones de 2004 y 2005 y que el mismo profesor apareció, según muestran los altos índices (como los positivos comentarios de la parte escrita de las evaluaciones) finalmente casi como modelo de enseñanza. Parece que la aparente disociación que advirtieron los estudiantes entre objetivos, contenidos y actividades y sus propias necesidades, según las percibían ellos mismos y razón por la cual voluntariamente habían tomado el curso, dio origen a una mala disposición que, a manera de reacción en cadena, aumentó las quejas e, incluso, las creó donde en realidad no había habido problemas o faltas. El problema en realidad había sido el material escogido, el libro de texto, que no incluía contenidos adecuados para la población estudiantil a la que se destinaba. Si bien es cierto que el primer nivel de español para hablantes de herencia cultural se beneficia del reforzamiento de la identidad hispana y de la alfabetización en la lengua familiar, los hispanos de dominio avanzado buscan mejorar su español, el que perciben como deficiente en ciertas áreas –por lo general, no saben cuáles– cuando interactúan con hablantes propiamente nativos, los *monolingües*. Los hispanos del primer nivel no interactúan significativa o activamente en español. Son los hispanos del segundo nivel, el avanzado, probablemente sin problemas de índole identitaria, los que insisten en usar el español, por ejemplo, para procurarse un trabajo y aprovechar sus habilidades como bilingües, condición –dígase de paso– de cierta complejidad lingüística y sociocultural bastante menos simple de lo que se la hace parecer a veces.

Un ejemplo: típicamente estos alumnos, muy formales en su actuar, aparecen por la oficina de sus profesores y los conminan a la conversación diciéndoles algo así como *Profesor, ¿tendrías un minuto? Me gustaría hablar contigo sobre mis notas*. El problema aquí no es el *tuteo*, aunque para la gran mayoría de los muchos hablantes nativos que trabajan de profesor por el mundo sí lo es, sino que la gran ignorancia por parte del hispano sobre el hecho de que transgrede ciertas convenciones socioculturales, percatándose de que algo no ha salido bien –de seguro, por la expresión en la cara del docto profesor– pero sin siquiera darse cuenta de qué ha sido. Este hispano no

quiere desenvolverse en esa incertidumbre; quiere la confianza en sí mismo que, al parecer, le puede brindar un conocimiento más acabado y explícito de su lengua familiar en un contexto socialmente complejo que más bien parece promover una especie de limbo lingüístico. Este hispano es consciente de ese limbo y busca –sin saberlo– la gramática, busca producir el subjuntivo cuando el hablante nativo espera oírlo o leerlo, quisiera no confundirse con las distinciones aspectuales del pretérito indefinido y del imperfecto o usar los reflexivos como tales, entre varias otras estructuras, frente al poco tolerante nativohablante, el que verdadera y genuinamente prefiere conducir su vida en español cuando se le escapa en inglés.

En lo lingüístico, no se hizo hincapié en el dominio de ninguna variedad de español en particular, pero sí se procuró en todo momento la exposición a través de la lectura y la conversación en clases a lengua, en la mayor cantidad posible, de orígenes geográficos diversos, desde la variedad peninsular hasta la americana. Está ya muy bien establecido que el principal problema lingüístico de los hispanos en lo referido al español es su falta de experiencia y desenvolvimiento en el conjunto de situaciones que requieren el uso formal y público de la lengua. Valdés ya decía pioneramente que era la *variedad de prestigio* la que debían adquirir los hispanos estadounidenses para completar su *espectro* o *repertorio lingüístico* y aproximarse así a un desenvolvimiento lingüístico más afín al de los hablantes de español monolingüe.

3.1. El nivel o grado de dominio de la lengua heredada

Considerando este primer dato y cayendo en la cuenta de que los hispanos tenían más de un nivel lengua, surgió al poco andar la necesidad de establecer niveles lingüísticos. Después de todo, la ubicación de alumnos por niveles a base de *juicio de experto* (por el cual un profesor entrevista al alumno y determina de alguna manera si tiene nivel avanzado o no) no resultaba ni práctico en un programa tan grande ni era, con frecuencia, lo suficientemente preciso, produciéndose en las clases la evidente complicación de tener que servir de forma simultánea y en una misma clase a estudiantes de diversos niveles (véase Carreira 2005 para una posible solución al problema de los diversos niveles y necesidades en una misma clase).

En EE.UU. hay exámenes de español de amplia difusión comercial y académica que usan las universidades para ubicar a sus alumnos de lengua en un nivel más o menos apropiado. El problema es, sin embargo, que estos exámenes no permiten diferenciar por completo a los hablantes o usuarios de la lengua más allá de un nivel de lengua equivalente al alcanzado des-

pués de los primeros cuatro semestres (o dos años) de estudio de la lengua en la universidad. Muchos hispanos están por sobre los niveles puramente funcionales de esos primeros dos cursos académicos. El campo de la enseñanza del español como lengua de herencia cultural no brindaba respuestas sobre este aspecto puntual. Al momento en que se redacta esta ponencia hay algunos esfuerzos en curso, además del que se informa a continuación.

3.1.1. El examen de nivel

Ya con la experiencia de algunos semestres corrigiendo los trabajos y exámenes de los hispanos un tanto a ciegas, en muchos casos con atención individualizada (por estudiante) y, de manera informal, tomando nota de las particularidades de su variedad de español, se diseñó un examen de nivel lingüístico. El examen, que se utilizó hasta la primavera de 2008 en versión impresa, constaba de una larga sección de oraciones con espacios a completar (en cuanto a que la longitud asegura la confiabilidad del instrumento de evaluación), una de traducción (cuyo propósito era ver cuán independiente del inglés era el español del examinado) y una última sección en la cual el examinado debía escribir un breve ensayo, de unas 150 palabras sobre uno de cinco temas sugeridos. El alumno escogía el tema que desarrollaría de entre las cinco opciones. Sobre la base de unos cien estudiantes que hicieron este examen la primera vez que se usó, se registraron las respuestas y se cotejaron con quienes las habían dado. El contacto personal con cada examinado permitió, de manera crucial, recabar aspectos de sus historias sociolingüísticas.

Con cierta rapidez, se notaron patrones altamente recurrentes: los hablantes nativos revelaban patrones de respuestas muy particulares, que diferían de las dadas por los hablantes de español como lengua heredada, los cuales a su vez diferían de los anteriores y de los no hispanos. En el transcurso de unos cuatro a cinco años se recalibraron los resultados numéricos cotejando a los estudiantes examinados con su historia sociolingüística cada vez que algún estudiante parecía quedar en una clase no adecuada para su verdadero nivel de dominio de la lengua. La última vez que se le hizo algún ajuste de este tipo al examen, que hoy conocemos como IASE (por sus siglas en inglés; Examen de español intermedio avanzado) fue el año 2007.

Pero ciertamente ese no fue el año que le iba a dar una forma definitiva y final al IASE. Las universidades estadounidenses funcionan durante todo el año, incluyendo el verano, período en el cual se ofrece un gran número de los cursos regulares en versión intensiva y acelerada. Ese verano se vio un aumento vertiginoso en la matrícula de alumnos en español. De un flujo

regular de unos 15 a 20 estudiantes por verano, casi 70 estudiantes rindieron el examen en el verano de 2007, con lo cual se presentó otro problema práctico: el profesor que corregía estos exámenes, más en su tiempo libre que en sus horas oficiales de trabajo, se vio sobrepasado por primera vez. El examen probaba ser poco práctico para un programa de gran magnitud, ya sobredimensionado. La respuesta se encontró en la tecnología aplicada a la educación. Hoy el IASE no existe en el papel sino que en el Internet, en el sistema interno de la universidad y no se hizo necesario incluir más una sección de escritura. Ésta es la versión de la cual se incluye algunos ejemplos en lo que sigue.

3.2. Las gramáticas de los hispanos estadounidenses

Las respuestas que han dado los hispanos en el examen de nivel lingüístico han permitido llegar a varios hallazgos interesantes que han permitido dilucidar algunas cuestiones que hasta ahora se han asumido a la luz de un debate más filosófico que empírico sin haber llegado, tal vez por lo mismo, a una resolución sobre la cual avanzar más decididamente en el campo. Me referiré ahora a la gramática española de los hablantes de lengua como herencia cultural.

Los diversos niveles de dominio de los hablantes de español en EE.UU. parecen a primera vista un caos. Sin embargo, la verdad es que su actuación lingüística se puede cuantificar. Los ya varios años de instrucción con los hispanos estadounidenses han permitido establecer prototipos de dominio lingüístico, los cuales se pueden usar para medir el dominio de la lengua y establecer así diferentes grados o niveles. Para ilustrar este punto, se incluye aquí el cuadro de hablantes, dominio lingüístico y puntajes, que ahora se usan en nuestro programa como escala para la ubicación por niveles en el currículum de español (véase el cuadro 2). Después de los años de experiencia, nuestro programa de español para hablantes nativos y de español como lengua de herencia cultural ha logrado cuantificar el dominio lingüístico de nuestros alumnos por medio de un índice numérico que muestra cuán cercanos o distantes se ubican aquellos de la norma lingüística de los nativohablantes.

Los hablantes nativos, como los hablantes de herencia cultural, coinciden de manera significativa en las respuestas que dan en el examen de nivel que les damos. Debe recordarse que las respuestas posibles o correctas en el examen de nivel se determinaron registrándose las respuestas dadas por los primeros alumnos que hicieron el examen. Por ejemplo, ante una oración como la siguiente, todos los hablantes de español nativo, no los de lengua

Cuadro 2. Escala de nivel de dominio, definiciones y criterios		
Puntajes en el Examen de español intermedio avanzado (IASE)	*Tipo de hablante según dominio de la lengua*	*Ubicación en el currículum de español (GSU)*
80% o más	*Hablante nativo* *Su español es monolingüe* (aunque hable inglés y español, su dominio del español es equivalente al de un hablante que vive en un país hispanohablante).	Recibe crédito por Span 3303, Gramática Española avanzada o Span 3501, Español avanzado para hablantes de español como lengua heredada, y se le permite matricularse en cursos superiores, de nivel 3000 ó 4000, con los demás estudiantes avanzados del programa.
79,9-65%	*Hablante de español como lengua heredada, nivel avanzado* *Su español es bilingüe* con significativo dominio del español, aunque se aprecian algunos calcos y extensiones semánticas motivadas por su dominio del inglés. Típicamente es un hispano de segunda generación en EE.UU. y los dos padres son hispanos de primera generación; puede haber vivido muchos años en EE.UU. habiendo llegado de niño. Domina en alto grado la lengua familiar informal y algo de la formal, aunque ignora convenciones sociolingüísticas tales como las del tratamiento formal–*usted*, entre otras.	Span 3501. Si la clase no se ofrece, se les ubica en Span 3303 con los demás estudiantes regulares del programa.
64,9-50%	*Hablante de español, como lengua heredada, nivel intermedio* Bilingüe con bajo dominio de la lengua. Típicamente es un hispano de segunda generación pero el inglés es su lengua marcadamente dominante. Usa calcos y extensiones semánticas en su español motivados por su dominio del inglés.	Span 2501, Español intermedio para hablante de español como lengua heredada. No hay curso alternativo si la clase no se ofrece. Este hispano requiere un entrenamiento específico, del tipo propuesto, por ejemplo, por Ana Roca en su texto *Nuestro Mundo*, y se le debe exponer masivamente al español monolingüe y formal.
49,9% y menos	*No hablante de español* Hispano sin dominio funcional del español, con frecuencia de tercera generación–o generación más antigua–o de padre o madre angloparlante.	Cursos de español básico (Span 1001 a Span 2203), según lo determine el examen regular de nivel.

heredada coinciden categóricamente en marcar la misma respuesta, mientras que los segundos marcan otras opciones, sobre las cuales estos mismos a su vez coinciden ampliamente. Es interesante observar también que quienes han expresado el mayor desasosiego ante este examen han sido reiteradamente los profesores de lengua, nativos o no, que ven en las opciones dadas más de una posibilidad. He aquí el ejemplo:

Cuadro 3. Ejemplo de una misma pregunta en las primeras versiones del IASE y en la más reciente
Versión antigua: _____compré un regalo a mi novia para su cumpleaños. Versión más reciente, en formato de selección múltiple. _____*compré un regalo a mi novia para su cumpleaños.* *a) Ayer* *b) Yo* *c) Lo* *d) La* *e) n/a*

En la versión antigua, con espacios a rellenar, el hablante de español nativo respondía sistemáticamente escribiendo un *Le* en el espacio. El hablante de herencia cultural, que ya ha abandonado la regla de la duplicación de complementos indirectos explícitos que se sigue en una oración como ésta en el español nativohablante, rellenaba el espacio con *Ayer*. Respuestas como éstas, repetidas una y otra vez en el examen de nivel a través de diferentes semestres académicos, permitió diseñar la versión de selección múltiple, ya sabiéndose, por los datos acumulados, qué constituiría típicamente una particularidad lingüística de cada tipo de hablante de español–el hablante nativo, o el hablante de español nativo, y el hablante de español como lengua heredada. Los ejemplos del Apéndice son preguntas de varias partes del examen IASE. Las respuestas, marcadas según tipo de hablante, ilustran lo que es la gramática de cada grupo. En gran medida, cada respuesta dada en este examen permite, por lo tanto, determinar cuáles son los usos e innovaciones, en última instancia las normas lingüísticas, propias de cada hablante. La sumatoria final de las respuestas dadas establece, además, el grado en que los hablantes de herencia cultural, como los no hispanos, se acercan o se alejan del dominio lingüístico de los hablantes nativos. Nótese, además, que éstos, los nativohablantes, son los que se tomaron como modelo para establecer la variedad de español con respecto a la cual se determinaría los

valores cuantitativos de cada rango. Sobre esta base se puede concluir que el porcentaje de variación en el uso de la lengua española entre los hablantes nativos, independientemente de su origen –múltiple entre los examinados– y por sobre todas las diferencias diastráticas y diafásicas que esta tarea lingüística, hacer un examen como el IASE, pueda implicar, es como máximo de un 20% (véase el cuadro 2).

4. CONCLUSIONES

En lo pedagógico, queda de manifiesto que los materiales existentes en el mercado de los libros de texto para la instrucción de hablantes de español como parte de su herencia cultural en EE.UU. no satisfacen adecuadamente todas las necesidades lingüísticas constatadas entre los hispanos bilingües que ahora ya llegan más masivamente a la universidad, en especial en las zonas geográficas en las cuales la presencia de hispanos es reciente. La experiencia de la que informa esta ponencia se encontró con nuevas necesidades y aportó soluciones prácticas que en algunos casos se apartan de lo que sugiere la investigación en el campo.

En lo lingüístico, se estableció que los múltiples hablantes nativos de la lengua que han hecho el examen de nivel o de dominio de la lengua creado para el programa en cuestión, a pesar de sus diferencias de origen y sociales, obtienen puntajes de un 80% o más. Esto lleva a pensar, y si pudiéramos extrapolar los resultados más allá de la tarea lingüística requerida al hacer el examen, que el grado de variación en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos no se extiende más allá de un 20%. Vale preguntarse si en realidad hemos descubierto por lo menos una dimensión de una posible norma lingüística panhispánica, con respecto a la cual se pueden establecer grados de dominio de la lengua española. Asimismo, en esta experiencia académica, hemos constatado que los hablantes de español como lengua de herencia cultural en EE.UU. se acercan a esta norma panhispánica en varios grados: un grupo avanzado, que alcanza puntajes de entre un 65 y un 79,9% en el examen de nivel de lengua y otro, que denominamos intermedio, cuyos resultados se ubican entre un 50 y un 64,5%.

Sin duda esta ponencia presenta un estudio de casos, y sus conclusiones deberán ser corroboradas por otras experiencias similares. Podemos, sin embargo, establecer por lo pronto las siguientes líneas de investigación:

1. Cotejar estos hallazgos con los alcanzados sobre otras lenguas. Hay evidencia de que el correlato generacional tiene las mismas consecuencias

lingüísticas en otras lenguas, perdiéndose la lengua de herencia cultural con la tercera generación. Se conoce, por ejemplo, los casos del hindi y el chino en EE.UU.

2. Determinar si la gramática del español de herencia cultural depende de la lengua con que se encuentra o si es un resultado lingüístico universal. Hay evidencia de que, por ejemplo, el español en contacto con el árabe produce muchos resultados lingüísticos idénticos a los observados en el español de los hispanos de EE.UU. en contacto con el inglés. En este sentido, es posible que algunos resultados dependan de la lengua que los motiva y es posible que muchos otros sean el resultado de tendencias lingüísticas universales.

Muchas gracias por su atención.

BIBLIOGRAFÍA

CARREIRA, M. (2000): "Validating and Promoting Spanish in the United States: Lessons from Linguistic Science", *Bilingual Research Journal*, 24/4, págs. 423-442.

CARREIRA, M. (2005): Heritage Language Center Workshop. Profesores Dr. Maria Carreira, Dr. Der-lin Chao, Dr. Ijay Gambhir. Emory College Language Century. Emory University. October 22.

CASADO-FRESNILLO, C. (1995): "Resultados del contacto del español con el árabe y con las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial", en C. Silva-Corvalán (ed.): *Spanish in Four Continents. Studies in Language Contact and Bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press.

COLOMBI, M. C. y ALARCÓN, F. (ed.) (1997): *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin Company.

EDSTROM, A. (2007): "The Mixing of Non-Native, Heritage, and Native Speakers in Upper-Level Spanish Courses: A Sampling of Student Opinion", *Hispania*, vol. 90, number 4, December, págs. 755-768.

GHAMBIR, I. (2005): Heritage Language Center Workshop. Profesores Dr. Maria Carreira, Dr. Der-lin Chao, Dr. Ijay Gambhir. Emory College Language Century. Emory University. October 22.

HAMERS, J. y BLANC, M. H. A. (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.

POTOWSKI, K. (2005): *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco Libros.

ROCA, A. y COLOMBI, C. (eds.) (2003): *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Georgetown University Press.

VALDÉS, G. (1981): "Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish-Speaking in the United States", en G. Valdés, A. G. Lozano y R. García-Moya

(eds.): *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods.* Nueva York: Teachers College Press, págs. 3-20.

VALDÉS, G. (1997): "The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions", en *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría.* Boston: Houghton Mifflin Company, págs. 8-44.

APÉNDICE

Las gramáticas de los hispanos de EE.UU. según quedan reflejadas en las respuestas dadas en el examen de nivel de lengua avanzada (IASE) del Programa de Español del Departamento de Lenguas Modernas y Clásicas de Georgia State University, Atlanta. Clave: español nativohablante [n]; español como lengua de herencia cultural [hc]; español no nativo ni de herencia cultural (sin marcar); español de nativohablante con más de 2 a 3 años en EE.UU. [neu]. (Para obtener detalles sobre cualquier aspecto del diseño de este examen, comuníquese con el autor escribiendo a omoreno@gsu.edu).

Ejemplos de la sección de selección múltiple.	*Ejemplos de la sección de traducción.*
_____compré un regalo a mi novia para su cumpleaños. a) Ayer [hc] b) Yo c) Lo d) La e) n/a Mis padres no _____el inglés porque _____de México. Mis padres no _____el inglés porque… a) son b) les gusta [hc] c) n/a d) están e) hablas Mis padres no _____inglés porque _____de México. …porque _____de México. a) ellos están b) ellos son [hc] c) son [n] d) n/a e) vienes	Objetivo de la sección: determinar cuán independiente del inglés es el español del examinado. ¿Cuál es la mejor traducción? La opción 'n/a' significa que ninguna de las traducciones dadas es buena o adecuada. I don't like food that contains preservatives a) n/a b) No me gustan los alimentos que tienen preservativos. c) No me gusta la comida que tiene preservantes. [n] d) No me gustan los alimentos que tengan conservantes. e) No me gusta la comida con preservativos. [hc] She's married with children. a) Ella está casada con hijos. [hc] b) Está casada y tiene niños. [neu] c) Está casada y tiene hijos. [n] d) n/a e) Ella está casada con sus hijos.

Perdón, ¿dónde _____el laboratorio de idiomas?
a) es
b) está [n]
c) encuentra
d) esta [hc]
e) n/a

¿Dónde _____la clase de español?
a) está [neu]
b) n/a
c) encuentra
d) esta [hc]
e) es [n]

Mi hermano está sentado y no hace nada) No _____ hacer sus tareas de la escuela.
a) está
b) n/a
c) va [hc]
d) es
e) quieres

They had a very good time in Florida.
a) Pasaron mucho tiempo en Florida.
b) Tuvieron un muy buen tiempo en Florida) [hc]
c) No tuvieron ningún problema en Florida.
d) Pasaron mucho buen tiempo en Florida.
e) n/a

I'm definitely applying for the position, but I was told the salary was not that good.
a) Definitivamente, voy a aplicar para la posición, pero fui dicho que el sueldo no era muy bueno. [hc]
b) n/a
c) Seguro que voy a solicitar el puesto, pero me dijeron que el sueldo no era tan bueno. [n]
d) Definitivamente, voy a solicitar la posición, pero se me dijo que el sueldo no era muy bueno. [neu]
e) De seguro que postulo a la plaza, pero fui dicho que el sueldo no era bueno.

Government officials do not support the new regulations
a) Los funcionarios del gobierno no soportan las nuevas regulaciones.
b) Los funcionarios gubernamentales no apoyan las nuevas regulaciones.
c) n/a
d) Los oficiales gubernamentales no soportan las nuevas regulaciones. [hc]
e) Los funcionarios del gobierno no apoyan las nuevas normas. [n]