

El Hispanohablante y la Gramática

George M. Blanco

The University of Texas at Austin

Abstract

The purpose of this study was to determine the functional and formal grammatical knowledge and awareness that native speakers have of their mother tongue. The subjects were undergraduate students specializing in bilingual education at The University of Texas at Austin. Data were collected from three sources: a) an entrance exam (Prueba de entrada) in which subjects were asked to judge the correctness of 25 sentences, and to provide grammatical rules or possible corrections of items judged to be incorrect; b) dialogue journals representative of spontaneous and unmonitored written communication; and c) a simulated oral proficiency exam. The results indicate that typically these students do not have a formal knowledge of grammatical rules, but that they have a high level of functional grammar as evidenced by their ability to: a) judge correct vs. incorrect sentences; and b) generate a large number of standard syntactic and morphological items in written and oral discourse. Finally, the researcher presents the instructional implications of the study.

Introducción

Históricamente en EE.UU. el español se le ha enseñado al nativo como si fuera una lengua extranjera. Los estudiantes que hablan el español desde la cuna se han visto forzados a inscribirse en cursos elaborados para el anglohablante y se les ha impartido la materia como si fuera un idioma extranjero (Valdés, Lozano & García-Moya, 1981; Blanco, Crespín, de León & Watkins, 1987). A través de los años, tanto maestros como estudiantes han observado y comentado sobre una situación paradójica: el estudiante anglohablante usualmente recibe mejores calificaciones en la clase de español que el nativo. Al examinar los catálogos de algunas universidades, dos características se destacan: 1) la universidad no cuenta con cursos especiales para el nativo; 2) en algunos de los casos en que sí existen semejantes cursos, tienden a enfocar, entre otros elementos en la gramática formal. Al comentar yo el asunto con maestros de escuela secundaria y de universidad, coinciden ciertas opiniones en lo que se refiere al estudiante nativo: por

ejemplo, “No hablan correctamente.” “No leen bien.” “Tampoco escriben correctamente.” “No saben la gramática.”

¿Por qué sucede que a tantos de nuestros estudiantes hispanohablantes se les dificulta el español a tal punto que en muchos casos el anglohablante lo supera en los exámenes? Si, en efecto, es “hispanohablante,” ¿por qué no puede explicar muchas de las reglas básicas que rigen el idioma? La tesis principal de este estudio es que en cuanto al español el hispanohablante cuenta con un fuerte conocimiento morfológico, sintáctico y metalingüístico que le permite determinar lo correcto e incorrecto. Ya hacía varios años que me intrigaba el asunto y empecé a analizar la producción oral y escrita de algunos de nuestros estudiantes. Para apoyar mi tesis, hice un estudio de un grupo de estudiantes en la Universidad de Texas. Quise ver en términos muy específicos lo que sabían y lo que no sabían de ciertos giros gramaticales y, a la vez, cuantificar este conocimiento.

Hay un gran número de estudios sobre el lenguaje del hispanohablante y la gran mayoría lo enfoca mayormente desde las perspectivas de la lingüística y sociolingüística (Fishman, 1971; Hernández-Chávez, Cohen & Beltramo, 1975; Bowen & Ornstein, 1976; Solé, 1977; Peñalosa, 1980; Elías-Olivares, 1983; Elías-Olivares, Leone, Cisneros & Gutiérrez, 1985; Sánchez, 1983; Bergen, 1990). En el ramo pedagógico, aunque ha habido trabajos importantes, el número de estudios y artículos es más pequeño, sin embargo (Valdés, et. al., 1981).

Lo que ha influido la enseñanza del español al hispanohablante, sin embargo, no han sido los estudios académicos, sino los textos de lengua desarrollados para este segmento de la población estudiantil. La gran mayoría se han valido de una orientación pedagógica con algunas de las siguientes características: Contraposición del dialecto “incorrecto” del estudiante con el “correcto” del libro; enfoque en la gramática formal en forma de ejercicios descontextualizados, por ejemplo, conjugaciones verbales; traducciones de oraciones aisladas; ejercicios de tipo “llenar el blanco”; identificación o corrección de oraciones escritas con errores ortográficos o gramaticales, etc. (Barker, 1978; Burunat & Starcevic, 1983; de la Portilla & Varela, 1979; Marqués, 1992). En muchos otros casos, al hispanohablante se le “enseña” el español como idioma extranjero con textos diseñados para el anglohablante, los cuales carecen de mayor interés para alguien que ha hablado este idioma desde la infancia.

Antecedentes

El propósito de este estudio fue el determinar el conocimiento de nociones gramaticales en español por parte del estudiante universitario hispanohablante del Sudoeste de EE.UU. Los sujetos para el estudio eran maestros de educación bilingüe aspirantes que estaban inscritos en un curso universitario un para maestro de educación bilingüe. Los estudiantes seleccionados para participar en el estudio eran hispanohablantes nativos quienes adquirieron el español antes o simultáneamente con el inglés. Aproximadamente la mitad contaba con 1-2 años de estudio formal a nivel secundario. En términos de su dominio del español, la mayoría era típica de lo que vemos entre la población estudiantil mexicanoamericana.

Debo mencionar que en esta universidad, a todo estudiante en la carrera de educación primaria se le exige seleccionar una Especialización Académica, ya sea Matemáticas, Historia, Geografía, Inglés, Zoología, etc. Los estudiantes en la carrera de educación bilingüe tienen como requisito la Especialización Académica en Español lo que significa que cursarán un mínimo de 25 horas semestrales en el Departamento de Español y Portugués, nueve de las cuales tienen que ser al nivel avanzado o superior (*upper division*). Hay que señalar, sin embargo, que al estudiante se le permite presentar el examen College Level Examination Program (CLEP) y de esta manera pasar por alto algunos, tal vez la mayoría, de los cursos elementales. Cuando hice este estudio, 15 de los 25 estudiantes habían cursado por lo menos un curso avanzado de español. Anteriormente al año pasado, antes de que se les permitiera a los estudiantes ingresar en los cursos profesionales, es decir, de pedagogía, se les exigía demostrar su habilidad comunicativa en español mediante una entrevista oral. A partir del año pasado, se elaboró un examen que consiste en una entrevista simulada y que consta de siete tareas de distintos niveles lingüísticos desde el Nivel Intermedio hasta el Superior, de acuerdo con la escala de la American Council on the Teaching of Foreign Languages (Buck, Byrnes & Thompson, 1989). Para ser admitidos en la secuencia profesional, los estudiantes tienen que demostrar por lo menos una habilidad comunicativa a nivel de Intermedio Alto. La razón por esta disposición parte del hecho de que el estado de Texas tiene como requisito mínimo un Nivel de Avanzado para el maestro aspirante de educación bilingüe y sería muy difícil que un estudiante

que no pudiera expresarse al nivel Intermedio Alto, en efecto, llegara al nivel Avanzado al terminar su carrera.

Procedimientos

Para mi estudio, obtuve los datos de tres distintas fuentes: 1) *Prueba de Entrada* que nos proporciona información tocante al conocimiento gramatical por parte del estudiante; la prueba se administra al principio de mi curso de español para maestros de educación bilingüe. 2) Los diarios interactivos que se analizaron para identificar y cuantificar los giros gramaticales que se produjeron espontáneamente en la comunicación escrita; 3) las cintas de la entrevista simulada que se administra en este departamento.

La razón fundamental de presentar estos datos es sencilla. Puedo defender el habla del mexicanoamericano en términos teóricos basándome en los principios de la psicolingüística y la sociolingüística y opino que otros lo han hecho de una manera detallada y admirable. Los estudiantes que generaron la información son mexicanoamericanos típicos, ni mejores ni peores lingüísticamente que los que han ingresado al programa a través de los últimos diez años. Sospecho que también son similares a los que se encuentran en otras regiones del Sudoeste de EE.UU. Por lo tanto, quisiera observar detenidamente algunos de estos datos, los cuales nos darán un ligero vistazo de la capacidad lingüística de estos estudiantes.

Prueba de Entrada. Los datos que vamos a examinar se obtuvieron de la Prueba de Entrada que se administró a 25 estudiantes el primer día de clase en septiembre de 1993. Esta prueba consiste en 25 oraciones escritas que contienen diecisiete giros gramaticales que se encuentran en los textos típicos de primer año universitario. Específicamente, se consultó *Puntos de partida* (Knorre, Dorwick, Higgs, VanPatten, Ferrán & Lusetti, 1985) que es uno de los textos populares en EE.UU. Algunos de los giros más complejos o avanzados aparecen más de una vez, por ejemplo, el subjuntivo, el cual escogí precisamente porque hay quienes aseveran que los nativos no tienen conocimiento de esta construcción. Las instrucciones del examen están escritas en inglés por la razón de que la mayoría de los estudiantes leen mejor en inglés que en español, y yo quería que se sintieran cómodos con el proceso. El giro gramatical clave de cada oración aparece entre paréntesis.

La idea fundamental de la prueba es la identificación de oraciones sintácticamente correctas e incorrectas para examinar esta

habilidad metalingüística de este grupo de alumnos hispanohablantes. Cazden (1975) define la metalingüística como la habilidad de rendir el lenguaje “opaco” en vez de “transparente”, así objetivándolo como medio de pensamiento o reflexión en contraste a tratarlo simplemente como medio de comunicación. La definición de Van Kleeck (1982) concuerda con la de Cazden y añade la habilidad de atender al lenguaje independientemente del contexto en que se utiliza y ocurre. El analizar, manipular y reflexionar sobre el lenguaje, ya sea en términos de sus componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos pertenece al campo de la metalingüística. Igualmente, la habilidad de formar y expresar juicios sobre la aceptabilidad de giros gramaticales corresponde al mismo campo.

Resultados y comentarios: Prueba de entrada. Los resultados se presentan en términos de frecuencias de respuestas. La respuesta correcta (**Yes/No**) está subrayada e indica si la oración está escrita correctamente o, de lo contrario, si contiene un error gramatical. Entre paréntesis para cada oración podemos ver el giro o forma gramatical que se enfoca. (Refiérase a la Gráfica 1).

No. 1: Ayer fui de compras con Lupita. Este ítem es sencillo y como se puede observar no presentó ningún problema para estos estudiantes.

No. 2: Nosotros van al cine todos los sábados. Igualmente, esta oración no presentó grandes problemas. Algunos comentarios típicos fueron: “*Van no se usa con nosotros; se debe usar vamos.*” En algunos casos, se tachó *van* y se reemplazó con *vamos*.

No. 3: Cuando era niño, los domingos siempre me llevaban a ver a mi abuelita. Varios alumnos indicaron que los domingos debería ponerse al final de la oración. Uno dijo *cuando era un niño*. Cuatro indicaron *en los domingos*. Otro escribió *Siempre en los domingos*; otro escribió *Domingo* con mayúscula.

No. 4: Graciela quiere que la llevo al baile. La mayoría de los estudiantes que indicaron **NO**, tacharon *llevo* reponiéndolo con *lleve*. Uno indicó *llevo is past tense (¿llevó?); it should be present tense*. Otro indicó, *Tense. Subjunctive*.

Gráfica 1

INSTRUCTIONS: The following sentences will be read to you. Follow the oral reading on your copy.

There are some sentences that are correct and others that are not.

- 1) You are to circle YES for those sentences that you consider CORRECT.
- 2) You are to circle NO for those sentences that you consider INCORRECT.
- 3) If you identify a sentence with a NO, circle the part or parts of the sentence that sound strange or wrong to you. For sentences that you consider INCORRECT, in your own words, try to write a rule for what you consider to be the CORRECT version, or write how you think the sentence should be expressed in order for it to be correct.
- 4) Do NOT consider spelling in your decisions.

1. Ayer fui de compras con Lupita. Rule/Correction: (pretérito)	<u>YES</u>	No
	25	0

2. Nosotros van al cine todos los sábados. Rule/Correction: (concordancia de sujeto-verbo)	Yes 0	<u>NO</u> 25
3. Cuando era niño, los domingos siempre me llevaban a ver a mi abuelita. Rule/Correction: (tiempo imperfecto: acción repetida)	<u>YES</u> 13	No 12
4. Graciela quiere que la llevo al baile. Rule/Correction: (subjuntivo en cláusula subordinada)	Yes 5	<u>NO</u> 20
5. ¿De qué color es el carro de Juan? Es colorada. Rule/Correction: (concordancia de sustantivo-adjetivo)	Yes 6	<u>NO</u> 19

6. ¿A quién le diste el regalo? Le lo di a Blanca. Rule/Correction: (complementos directos e indirectos)	Yes 4	NO 21
7. Yo me acuerdo que en aquellos años la casa de mi tía fue azul. Rule/Correction: (tiempo imperfecto: descripción)	Yes 5	NO 20
8. ¿De dónde estás llamando, Maria? Soy en la tienda, mamá. Rule/Correction: (ser/estar)	Yes 0	NO 25
9. Te dije que fueras al parque con tu hermanito. ¿Por que no fuiste? Rule/Correction: (imperfecto de subjuntivo en cláusula subordinada)	YES 24	No 1
10. Aquí está la blusa que querías. Qué bueno que la econtraste. ¿Puedo probármelo? Rule/Correction: (complemento directo)	Yes 3	NO 22

11. La tienda del Sr. Martínez está en la Calle Guadalupe. Rule/Correction: (<u>ser/estar</u>)	<u>YES</u> 25	No 0
12. La semana pasada vi Raquel en Laredo. Rule/Correction: (« <u>personal</u>)	Yes 6	<u>NO</u> 19
13. Aquí tienes un lápiz para que escribas con. Rule/Correction: (<u>influencia del inglés</u>)	Yes 0	<u>NO</u> 25
14. El primero muchacho es Juan y el segundo es Rodrigo. Rule/Correction: (<u>apócope</u>)	Yes 5	<u>NO</u> 20
15. ¡Doña Gloria, tanto tiempo que no te veía! ¿Cómo estás? Rule/Correction: (<u>formal/informal</u>)	Yes 10	<u>NO</u> 15

16. ¿A quién le diste el regalo? Le lo di a Blanca. Rule/Correction: (complementos directos e indirectos)	Yes 11	NO 14
17. Cuando vayamos a Acapulco, nos quedaremos en un hotel de lujo. Rule/Correction: (presente de subjuntivo con conjunción)	YES 19	No 6
18. Yo siempre acuesto antes de las once de la noche. Rule/Correction: (verbo con pronombre reflexivo)	Yes 0	NO 25
19. Si me sacara la lotería, me compré un carro lujoso. Rule/Correction: (pasado de subjuntivo: irrealidad)	Yes 0	NO 25
20. Sra. López, ¿dónde pusiste tu bolsa? Rule/Correction: (formal/informal)	Yes 8	NO 17

21. Raquel, ¿quieres que voy contigo a la tienda? Rule/Correction: (presente de subjuntivo en cláusula subordinada)	Yes 4	<u>NO</u> 21
22. Yo no gusto esta casa; prefiero aquélla. Rule/Correction: (verbo: gustar)	Yes 1	<u>NO</u> 24
23. Te sugiero que no hablas sin pensar. Rule/Correction: (presente de subjuntivo en cláusula subordinada)	Yes 6	<u>NO</u> 19
24. Este regalo es tuyo y el grande es por tu papá. Rule/Correction: (por/para)	Yes 4	<u>NO</u> 21
25. Este papel no es mío. No dámelo a mí. Rule/Correction: (complementos directos e indirectos: mandatos)	Yes 3	<u>NO</u> 22

No. 5 ¿De qué color es el carro de Juan? Es colorada. La gran mayoría que marcó **NO**, sencillamente reemplazó *colorada* con *colorado*; dos pusieron *rojo*. Uno marcó *carro* con una flecha y escribió *masculine*.

No. 6 ¿A quién le diste el regalo? Le lo di a Blanca. La mayoría que dijo **No**, *cambió le a se* o escribió la oración entera correctamente. Uno indicó *Lo di a Blanca*. Otro escribió, *Indirect object... (se) reflexive pronoun*.

No. 7 Yo me acuerdo que en aquellos años la casa de mi tía fue azul. De los que indicaron **No**, todos menos uno sencillamente repusieron *fue* con *era*. Uno indicó, *imperfect tense, not past*.

No. 8 ¿De dónde estás llamando, María? Soy en la tienda, mamá. *Ser y estar* no presentaron grandes problemas. Los comentarios variaron desde *Awkward*, hasta *Estoy, not soy --who I am*. Cuatro corrigieron la segunda parte (Soy en la tienda) con *De la tienda*.

No. 9 Te dije que fueras al parque con tu hermanito. ¿Por que no fuiste? Un estudiante subrayó *fuiste* y puso *fuistes*, y señaló *Te*, lo conectó con *fuiste* con la declaración que ambos deberían ser informales.

No. 10 Aquí está la blusa que querías. Oué bueno que la encontraste. ¿Puedo probármelo? La mayoría supo que probármelo debería ser probármela. Uno añadió *blusa is feminine*. Otro, *Doesn't sound right. I don't know why*.

No. 11 La tienda del Sr. Martínez está en la Calle Guadalupe. Todos marcaron **Yes**, aunque uno subrayó las letras iniciales de *Calle Guadalupe*, preguntando si deberían escribirse lower case.

No. 12 La semana pasada vi Raquel en Laredo. Todos los que marcaron **Yes**, le pusieron *a*. Uno indicó *Personal a*.

No. 13 Aquí tienes un lápiz para que escribas con. Aunque este elemento no aparece en los textos de español, me he dado cuenta de que a veces algunos estudiantes escriben oraciones que

terminan con una preposición. No sé si sencillamente están traduciendo del inglés, pero como indican los datos, al enfrentarse con este error, lo rechazan.

No. 14 El primero muchacho es Juan y el segundo es Rodrigo. Los que indicaron que la oración era incorrecta, tacharon la o en la palabra *primero* o escribieron de nuevo la palabra *primer*.

No. 15 ¡Doña Gloria tanto tiempo que no te veía! ¿Cómo estás? Aunque esta oración, así como otras dos, no contienen errores gramaticales, utilizan el registro informal en vez del formal. Sucede que muchos estudiantes sólo usan el registro informal, tal vez porque el español se limita al ámbito del hogar donde todo el mundo se tutea. Algunos comentarios fueron, Formal, *because of Doña*. Algunos reemplazaron *te* con *la*, y *estás* con *está*.

No. 16 Sr. Pérez, firma Ud. aquí en esta línea. Lo curioso del 15 y 16 es que no hubo un patrón o consistencia en las respuestas. Algunos que indicaron correcto el No. 15, marcaron lo opuesto para el No. 16, y vice versa. Los comentarios se centraron en la noción de la formalidad, y con la forma correcta indicada, *firme*.

No. 17 Cuando vayamos a Acapulco. nos quedaremos en un hotel de lujo. Los que indicaron que esto era incorrecto y que contribuyeron alguna corrección, marcaron *vayamos* y, en algunos casos, escribieron *vamos*. Como se sabe, muchos tienden a regularizar el énfasis y decir *váyamos* o *váyanos*, y ellos simplemente interpretaron lo que vieron de esta manera.

No. 18 Yo siempre acuesto antes de las once de la noche. Como podemos ver, todos los estudiantes indicaron que la oración era incorrecta, usualmente poniendo el pronombre reflexivo en su debido lugar. Uno escribió, *Incorrect... ¿acuesto a quién?*

No. 19 Si me sacara la lotería me compré un carro lujoso. Esta oración fue interesante en que todos la juzgaron incorrecta. Los que contribuyeron correcciones pusieron comentarios como, . . . *me comprara...*; *comparison, wrong tense*; *me compraba*; *compraria (sic)*; *comparare (sic)*; *Conditional cue si... possibility implied, not fact*.

No. 20 Sra. López. ¿dónde pusiste tu bolsa? Igual que los Nos. 15 y 16, los que ofrecieron correcciones, señalaron *pusiste* and *tu*.

No. 21 Raquel. ¿quieres que voy contigo a la tienda? Todos menos dos opinaron que era incorrecta; contribuyeron la forma *vaya*. Uno indicó el término *Subjunctive*.

No. 22 Yo no gusto esta casa prefiero aquélla. El único estudiante que marcó **Yes**, no indicó nada más. Esta construcción, obviamente, es de alta frecuencia.

No. 23 Te sugiero que no hablas sin pensar. Un estudiante subrayó *hablas* y escribió *hables ...* (indefinite time). La mayoría simplemente reemplazó *hablas con hables*. Uno puso “*Subjunctive*.”

No. 24 Este regalo es tuyo y el grande es por tu papá. De los que indicaron **No**, todos menos dos sustituyeron *para*. Dos pusieron *de tu papá*.

No. 25 Este papel no es mío. No dámelo a mí. Algunas de las correcciones que pusieron: *no me lo des; dez; No es mío; Damelo; No me lo das*.

Como ya se indicó, esta *Prueba de entrada* se administró durante la primera clase del semestre otoñal de 1993. A lo largo del curso, tuve amplia oportunidad de observar y evaluar a estos estudiantes en una variedad de contextos orales y escritos. A base de esto, francamente estoy perplejo sobre las respuestas de algunas oraciones tan obviamente incorrectas. En algunos casos se trata de estudiantes que se expresan con toda facilidad, una de Laredo y otra de Eagle Pass, las dos ciudades ubicadas en la frontera mexicana y de donde proceden algunos de nuestros estudiantes con mayor fluidez en español. La única explicación que ofrezco es que la versión escrita las confundió o tal vez sea el hecho de que la prueba consiste de oraciones aisladas y descontextualizadas, lo cual no les brindó la información esencial para formular un juicio apropiado. El papel y la importancia del contexto, pues, me llevan a la siguiente parte de mis datos, los diarios.

Diarios interactivos. Los ejemplos que se presentan a continuación no son del mismo grupo de estudiantes sino de la clase de 1992. La razón es que a partir de 1993, los estudiantes escriben y mantienen sus diarios en la computadora de la Facultad de Pedagogía; muchos todavía no están acostumbrados a localizar en el teclado el acento ortográfico y otros signos españoles. Los datos de esta sección se obtuvieron de los diarios de diez alumnos y estaban escritos en cuadernos regulares, de tipo “espiral”. Cada diario constaba de cinco entradas escritas a lo largo de aproximadamente seis semanas.

Lo llamamos “diario interactivo” porque, en efecto, es una conversación escrita entre el estudiante y el profesor. El diario representa la expresión espontánea, libre y creativa y no se hace ningún esfuerzo de corregir lo que escribe el estudiante (Staton, Shuy, Peyton, & Reed, 1988). Yo opino que el diario nos proporciona otra perspectiva del lenguaje del hispanohablante dentro de un contexto significativo, en vez de las oraciones aisladas que comúnmente se les pide manejar y manipular. Además, el enfoque del diario es el mensaje y, en vista de que éste se desarrolla dentro de un contexto determinado, existe mayor probabilidad de que los estudiantes generen las construcciones gramaticales que típicamente usan en la comunicación cotidiana.

La gráfica que se presenta a continuación (Gráfica 2) indica las frecuencias de uso “correcto” o “estándar,” tal como lo que se encuentra en el texto de español. Se incluye, también, las frecuencias de elementos regionales y de errores, es decir, elementos que no pude clasificar como regionalismos del habla del Méxicoamericano. En vista de que la ortografía ocasiona problemas, clasifiqué correcta una palabra como *movío por movió*, porque el estudiante tenía cierta noción de que la palabra necesitaba acento, pero lo puso incorrectamente. Al tabular variantes regionales como *puedían*, las clasifiqué correctas en cuanto a su uso, pero como regionalismo en morfología. Por otra parte, algunos elementos, como *abrido por abierto* los tabulé como errores. Además, en cuanto a uso y morfología clasifiqué correctas palabras con errores ortográficos, por ejemplo, la forma perifrástica, *va a ver por va a haber*, en vista de que esto no constituye un error gramatical. En la gráfica, los números en paréntesis se explican de la siguiente manera: El primero representa la frecuencia de regionalismos y el segundo la frecuencia de errores.

Gráfica 2

<u>Categoría</u>	<u>Frecuencia</u>	
<u>Modo/Tiempo</u>	<u>Uso</u>	<u>Morfología</u>
Indicativo		
Presente	570	551 (21/1)
(Ejemplos de regionalismos: <i>salemos, escribimos, venen</i>)		
Presente Perfecto	71	46 (22/5)
(Ejemplo de regionalismo: <i>yo ha comido</i> . Ejemplo de error: <i>escribido</i>)		
Pluscuamperfect	20	16 (2/2)
(Ejemplo de regionalismo: <i>hubía</i> ; Ejemplo de error: <i>abrido</i>)		
Imperfecto	65	41(24/3)
(Ejemplos de regionalismos: <i>ibanos, salíanos</i> . Ejemplos de errores: <i>pedieron, tuvíamos</i>)		
Pretérito	253	233 (14/6)
(Ejemplos de regionalismos: <i>hue [fue], cuentanon, nos acuerdamos</i> . Ejemplo de errores: <i>hacimos</i>)		
Futuro	4	4
(No se usó mucho, pero lo que apareció estaba correcto gramaticalmente.)		
Futuro perifrástico	98	98
(Gramaticalmente, no hubo problemas. Se identificaron, sin embargo, problemas ortográficos como <i>va a ser</i> por <i>va a hacer</i> , <i>va a ver</i> por <i>va a haber</i> .)		
Condicional	10	15 (6/3)
(No se usó mucho. Sintácticamente, hubo la tendencia de usarse correctamente. Morfológicamente, hubo elementos regionales como <i>quedría, puedría</i> . Ejemplo de error: <i>superia por sabría</i>)		

Modo/Tiempo	Uso	Morfología
Presente Progresivo	15	10 (3/0)
(Ejemplo de regionalismo: <i>(yo) toy comprando</i>)		
Presente perfecto progresivo .	7	2
Pasado progresiv	3	3
Pluscuamperfecto progresivo	2	2
Subjuntivo		
Presente	19 (0/4)	12 (10/3)
(En algunos alumnos, parece existir un cambio al modo indicativo dentro de la cláusula subordinada, p. ej. <i>Quiere que vamos temprano</i> . Hubo varios ejemplos de uso correcto, sin embargo. Morfológicamente, los verbos de cambios radicales mostraron las características regionales en que se regulariza la conjugación, p. ej. <i>acuéstemos, quiéramos</i> , etc.)		
Imperfecto	3 (0/2)	2 (4/0)
(Ejemplo de regionalismo: <i>si supiéramos...</i>)		
Concordancia del artículo y el sustantivo		
(Número y género)	421 (0/32)	653
(Ejemplos de errores: <i>la mamá y la papá, la idioma, la problema</i>)		
Concordancia del sustantivo y el adjetivo		
(Número y género)	83 (0/23)	119
(Ejemplos de errores: <i>mi hermanita chico, un grande muchacho</i>)		
Formas negativas	24	19 (4/1)
(Ejemplos de regionalismos: <i>nadien, naides/ el primer de los dos muchachos</i>)		
Complementos directos	32	37
Complementos indirectos	14	14
Voz pasiva	2 (0/10)	7(0/5)
(Ejemplo de error: <i>Los niños fueron llevados alparque</i> . Morfológicamente: <i>acuestados</i>)		

Para resumir, creo que estos datos demuestran de manera clara y tajante que estos estudiantes cuentan con un alto dominio funcional de un gran número de los elementos gramaticales importantes y necesarios para la comunicación.

Prueba oral. Quisiera pasar ahora a comentar el rendimiento oral del estudiante. A todo estudiante que participó en este estudio se le exigió aprobar una prueba oral antes de principiar en la secuencia profesional, y dicha prueba consiste en una entrevista simulada. Se les pide hacer siete tareas de distintos niveles lingüísticos según la escala de ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) y TOPT (Texas Oral Proficiency Test) y siguen el siguiente orden: Presentación preliminar (datos personales), 1 tarea Intermedia, 2 Avanzadas, 2 Superiores, 1 Avanzada, 1 Intermedia.

Al respecto, Américo Castro, en 1922, afirmó:

Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia. La gramática no interviene en esto para nada... La primera condición para que el alumno hable bien, es que este rodeado de un medio donde se hable finamente.

Resumen e implicaciones

Para resumir los datos que se han presentado, yo opino que los estudiantes cuyo lenguaje se analizó demostraron una alta capacidad de reconocer oraciones correctas e incorrectas. En menor grado, vimos que en muchos casos no tienen suficientes conocimientos para dar aún la explicación gramatical más sencilla, aparte de declarar algo como, "No me suena bien." En algunos casos algunos alumnos demuestran un limitado conocimiento de la nomenclatura gramatical. Los estudiantes se destacan gramaticalmente en la producción comunicativa, tanto escrita como oral. Los datos enfocaron la gramática y no la ortografía que ocasiona una gran cantidad de problemas que ni siquiera se tocaron en este estudio. En comparación a la ortografía, sin embargo, opino que la gramática funcional es un indicador válido del conocimiento de la lengua materna de estos alumnos. Los datos que analicé señalan que el contexto o el tópico desempeña un papel importante en la generación de una cantidad asombrosa de lenguaje correcto. El comentar o

Gráfica 3

Examen de entrada (Oral) mayo de 1993 - octubre de 1994

Hispanohablantes

	IM	IH	A	AH	* Total Hisp.
	5	16	25	15	61
% de hisp.	8%	26%	41%	25%	100%
% del total	6%	19%	30%	18%	

Anglohablantes

	IM	TU	A	AH	Total Anglo
	7	11	5	9	23
% de anglo	30%	48%	22%	0%	100%
% del total	8%	13%	6%	0%	100%

N = 84

* IM = Intermediate Mid; IH = Intermediate High; A = Advanced; AH = Advanced High

El Estado de Texas exige un mínimo de *Advanced* en el TOPT para obtener el certificado de educación bilingüe o de español. Aunque TOPT incluye tareas del nivel *Superior*, el nivel máximo que puede obtener el candidato es *AH*, que indica que su dominio del español es *AH* o *Superior*.

hablar del lenguaje mismo no parece ser muy fructífero en los niveles principiantes del estudio de la lengua. ¿Tienen nociones de la gramática estos estudiantes? Definitivamente. ¿Pueden hablar sobre la gramática? No.

Quisiera declarar muy enfáticamente, sin embargo, que no abogo por el abandono del estudio de la gramática. Los estudiantes que se especializan en español deben tener un buen conocimiento de la nomenclatura gramatical. Yo creo firmemente que no debemos enseñar todas las clases como si todos los estudiantes se prepararan para ser maestros de español. En realidad un pequeño porcentaje de los estudiantes han escogido el magisterio como su carrera. Estoy de acuerdo con Miguel de Unamuno (1958) quien declaró: ‘Para advertirle a uno que se dice haya y no haiga, no creo que haga falta llamarle presente de subjuntivo de ningún modo’ (p. 584). Que yo sepa, no existen estudios que apoyen la noción de que el aprendizaje de la gramática influya la expresión oral o escrita, sobre todo en los niveles principiantes del estudio de la lengua. La organización National Council of Teachers of English indica todo lo contrario en cuanto a estudiantes de habla inglesa que han estudiado su lengua materna desde la escuela primaria (Weaver, 1979). Al respecto, Weaver recomienda el desarrollo intuitivo de la gramática, utilizando una enseñanza indirecta que ponga al estudiante en contacto directo con el idioma.

Lo que recomiendo es un cambio de enfoque, sobre todo en los primeros cursos en que se inscriben los hispanohablantes.

- Primero, el uso activo de la lengua, *contextualizada* en forma oral y escrita.
- Segundo, el estudio de la gramática, no como fin en si mismo, sino con el propósito de explicar y esclarecer dudas de la lengua. Cuando el alumno pregunta, “¿Por qué se dice así?” ése es el momento preciso para impartirle una explicación gramatical. Algunos estudiantes desean tener ciertas nociones de la gramática y no se les debe negar, ya que para ellos esta información les facilita el aprendizaje. Pienso que todo estudiante beneficiará de saber ciertos conceptos básicos como: sustantivo, verbo, tiempo verbal, artículo definido e indefinido, frase, cláusula, etc. Lo digo con una advertencia, sin embargo. El aprendizaje de esta

nomenclatura no debe ni reemplazar ni guiar el uso y la práctica del idioma. Se debe aprender dentro de un contexto determinado en el momento y en relación a lo que el estudiante produce, y no como fin en sí mismo.

- El leer con gozo y escribir correctamente es una de las metas de los cursos de español. El hecho de que el estudiante hispano ya sabe leer y escribir en inglés tiene ramificaciones importantes para nuestra labor. Se sabe que hay un alto grado de transferencia de la habilidad lectora del primer idioma cuando la persona esta en el proceso de aprender un segundo idioma. En el caso del hispano, esta transferencia es aún mas marcada porque ya cuenta con cierto dominio del español y porque para él, el español no es un idioma extranjero. En cuanto a estos estudiantes, la gran diferencia es que en muchos casos ellos ya están capacitados para: (a) empezar a leer con comprensión; (b) inferir muchas de las reglas de la ortografía de los textos que lean; y (c) escribir oraciones y aún cortos párrafos sobre temas de interés.

Sabemos que los estudiantes no podrán hacer esto a la perfección, pero sí estarán listos para participar en muchas actividades lingüísticas que tal vez no se les haya permitido anteriormente. Tenemos que reconocer que el cometer errores es una parte indispensable del proceso de aprendizaje y como punto de partida. Por lo tanto, es de suma importancia permitir al estudiante expresarse con toda libertad, tanto oralmente como por escrito, para que sepa que no se trata de humillarlo o ponerlo en ridículo, sino de darle la oportunidad de exponer sus pensamientos con la idea de aumentar su confianza en sí mismo. Se aprende a leer leyendo. Se aprende a escribir escribiendo.

Para concluir, pues, mi recomendación principal en lo que se refiere a la enseñanza del español al nativo es la siguiente: El profesor debe desarrollar una actitud positiva hacia el lenguaje del estudiante y debe darle al estudiante toda oportunidad de estar en contacto directo con el español, en su forma oral y escrita. Psicológicamente, el elogio rinde mucho más que la constante crítica; el aprecio produce más que el menosprecio. Nuestro papel

como maestros, pues, debe ser el demostrar a nuestros estudiantes no lo *poco*, sino *lo mucho* que saben de su lengua materna.

Bibliografía

Barker, M. E. 1978. *Español para el bilingüe* Skokie, IL: National Textbook Co.

Bergen, J. J. (Ed.). 1990. *Spanish in the United States: Sociolinguistic issues*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Blanco, G., Crespín, O, de León, I., & Watkins, M. E. 1987. *Español para el hispanohablante. Función y noción*. Austin, TX: Texas Education Agency.

Bowen, D. J. & Ornstein, J. (Eds.). 1976. *Studies in Southwest Spanish*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.

Buck, K., Byrnes, H. & Thompson, I. (Eds). 1989. *The ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. Yonkers, NY: ACTFL.

Burunat S. & Starcević, E. 1983. *El español y su estructura: Lectura y escritura para bilingües*. New York: Holt Rinehart Winston.

Castro, A. 1922. (Ed) *La enseñanza del español en España*. (p. 58) Madrid: Victoriano Suárez.

Cazden, C. B. 1975. Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. C. B. Winsor (Ed.), *Dimensions of language experience* (págs. 3-19). New York: Agathon Press.

de la Portilla, M. & Varela, B. 1979. *Mejora tu español: Lectura y redacción para bilingües*. New York: Regents Publishing Company, Inc.

Elías-Olivares (Ed.). 1983. *Spanish in the U.S. setting: Beyond the Southwest*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Elías-Olivares, L., Leone, E. A., Cisneros, R., & Gutiérrez, J. (Eds.) 1985. *Spanish language use and public life in the USA*. Berlin: Mouton Publishers.

Fishman, J. A. 1971. *Bilingualism in the barrio*. Bloomington: Indiana University Press.

Hernández-Chávez, E., Cohen, A. D., & Beltramo, A. F. (Eds.). 1975. *El lenguaje de los chicanos*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Knorre, Marty, Dorwick, T., Higgs, T. V., VanPatten, J. B., Ferrán, F. R., & Lusetti, W. 1985. *Puntos de partida. An invitation to Spanish* (2nd Ed.). New York. Random House.

Marqués, S. 1992. *La lengua que heredamos* (2nd Ed.). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Peñalosa, F. 1980. *Chicano sociolinguistics: A brief introduction*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Sánchez, R. 1983. *Chicano discourse: Socio-historic perspectives*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Staton, J., Shuy, R.W., Peyton, J.K., & Reed, L. 1988. *Dialogue journal communication: Classroom, linguistic, social and cognitive views*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Solé, Y. R. 1977. Continuidad/descontinuidad idiomática en el español de Tejas. *Bilingual review/Revista bilingüe*, 4 (3), 189-199.

Texas Oral Proficiency Test (TOPT) Program. 1994. *1994-95 TOPT registration bulletin*. Austin, TX: Texas Education Agency, Division of Educator Preparation and Certification.

Unamuno, M. de. 1958. Obras completas, Tomo VI, *La raza y la lengua*. Madrid: Afrodisio Aguado, S. A., 1958: págs. 584-85.

Valdés, G., Lozano, A., García-Moya, R. 1981. *Teaching Spanish to the hispanic bilingual: Issues, aims and methods*. New York: Teachers College, Columbia University.

Van Kleeck, A. 1982. The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 237-365.

Weaver, C. 1979. *Grammar for teachers: Perspectives and definitions*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.