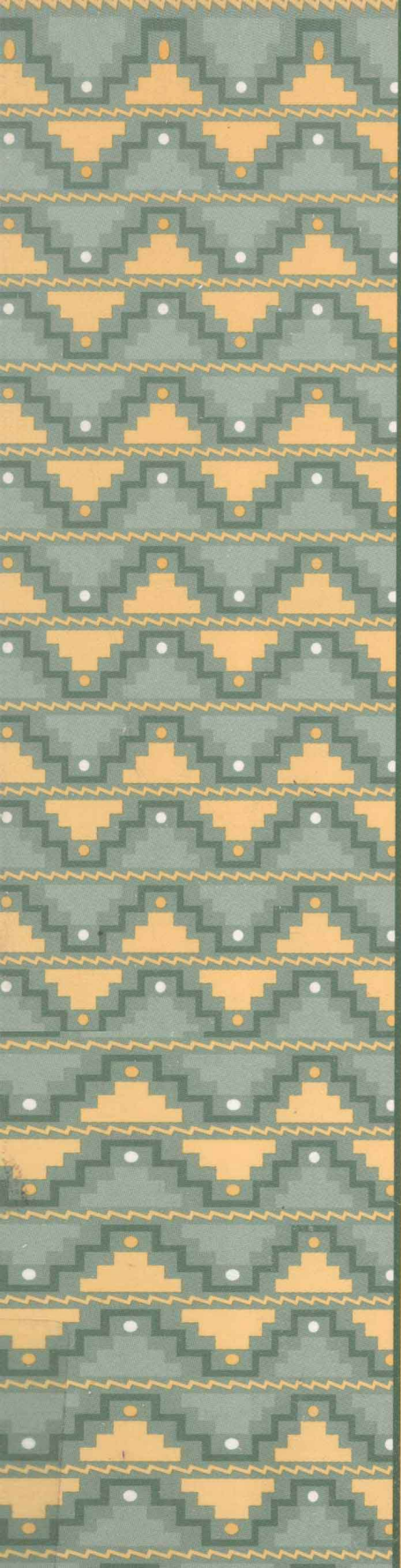




cuarta edición

Español escrito

Curso para
hispanohablantes
bilingües

Guadalupe Valdés
Richard V. Teschner

ESPAÑOL ESCRITO

Curso para hispanohablantes bilingües

CUARTA EDICIÓN

Guadalupe Valdés
Stanford University

江苏工业学院图书馆
藏书章

Richard V. Teschner

The University of Texas at El Paso

PRENTICE HALL, *Upper Saddle River, New Jersey 07458*

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Valdés, Guadalupe.

Español escrito : Curso para hispanohablantes bilingües /
Guadalupe Valdés, Richard V. Teschner. — 4. ed.

p. cm.

Spanish and English.

Includes index.

ISBN 0-13-339953-2 (alk. paper)

1. Spanish language — Grammar. 2. Spanish language — Composition
and exercises. I. Teschner, Richard V. II. Title

PC4112.V27 1998

468.2—dc21

98-20328

CIP

Editor-in-chief: *Rosemary Bradley*

Development Editor: *Glenn A. Wilson*

Executive Managing Editor: *Ann Marie McCarthy*

Editorial Assistant: *Nadejda Rozeva*

Editorial/production supervision and
interior design: *Claudia Dukeshire*

Cover Art Director: *Jayne Conte*

Cover design: *Wendy Alling Judy*

Line Art Coordinator: *Guy Ruggiero*

Art Studio: *Dartmouth Publishing*

Prepress and Manufacturing Buyer: *Tricia Kenny*

Senior Marketing Manager: *Christopher Johnson*

This book was set in 11/12 Times Roman by TSI Graphics

and was printed and bound by R R Donnelley & Sons.

The cover was printed by Phoenix Color Corp.

© 1999 by Prentice-Hall, Inc.

Upper Saddle River, New Jersey 07458

All rights reserved. No part of this book may be
reproduced, in any form or by any means,
without permission in writing from the publisher.

Reprinted with corrections July, 1999

For permission to use copyrighted material, grateful
acknowledgment is made to the copyright holders listed
on page xxiii, which is considered an extension of this
copyright page.

Printed in the United States of America

10 9 8 7 6 5 4 3 2

ISBN 0-13-339953-2

Prentice-Hall International (UK) Limited, *London*

Prentice-Hall of Australia Pty. Limited, *Sydney*

Prentice-Hall Canada Inc., *Toronto*

Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A., *Mexico*

Prentice-Hall of India Private Limited, *New Delhi*

Prentice-Hall of Japan, Inc., *Tokyo*

Prentice-Hall Asia Pte. Ltd., *Singapore*

Editora Prentice-Hall do Brasil, Ltda., *Rio de Janeiro*

ESPAÑOL ESCRITO

TEACHER'S PREFACE

La cuarta edición de *Español escrito* (que tiene dos componentes: el libro de texto más el *Cuaderno de actividades*) procura ser tanto flexible como abarcador. Su flexibilidad y alcance permiten un gran número de combinaciones del material, combinaciones que permiten que esta edición de *Español escrito* se adapte a distintas realidades pedagógicas.

El hecho de que la cuarta edición sea más extensa que las ediciones anteriores permite (por ejemplo) que un curso que se reúne cinco veces a la semana no tenga que buscar material adicional en otras partes porque *Español escrito* ya tiene suficientes lecturas, lecciones y actividades para cualquier curso universitario por largo que sea. Por ejemplo, el curso que se reúne cinco veces por semana puede utilizar todo el material de *Español escrito*, tanto el del libro de texto—las 20 secciones tituladas *Tema y expresión*, las veinte selecciones literarias y culturales (*Texto y comprensión*), los diez componentes de la parte ortográfico-léxica (*Léxico y expansión*), las diez unidades de la parte gramatical (*Forma y función*)—como el del cuaderno con sus actividades correspondientes. Lo mismo puede decirse de los programas de tres y hasta cuatro semestres, que fácilmente podrían utilizar todo el material de *Español escrito* más algún suplemento como por ejemplo una edición estudiantil de cualquier obra literaria (novela, una obra de teatro, una colección de cuentos, etc.).

La flexibilidad de nuestra nueva edición se adapta perfectamente bien a los cursos menos largos, los que se reúnen cuarto, tres o hasta dos veces por semana. Por ejemplo, el curso cuyo calendario consiste en dos reuniones semanales de 80 minutos la sesión podría limitarse a las 20 secciones de *Tema y expresión*, eliminando por completo las 20 selecciones literarias (*Texto y comprensión*) o vice versa (es decir, incluyendo las 20 selecciones literarias y descartando las 20 selecciones de *Tema y expresión*). De otra forma, podrían escogerse sólo diez (u ocho, o seis, etc.) de las secciones de *Tema y expresión* y diez (o doce, o catorce, etc.) de las secciones de *Texto y comprensión*. De la misma manera, el maestro/la maestra podría optar por no utilizar ninguna de las diez secciones léxicas (*Léxico y expansión*) de los primeros diez capítulos para así poder concentrarse exclusivamente en las diez secciones gramaticales (*Forma y función*) de los últimos diez capítulos o vice versa. En resumidas cuentas, pueden incluirse unas partes de *Español escrito* y excluirse otras porque los diferentes componentes de un capítulo determinado no están rígidamente coordinados entre sí, y aunque aquéllos sí se relacionan, no dependen los unos de los otros, facilitando así la utilización parcial—una lectura de aquí, una sección ortográfica de ahí, una unidad gramatical de allí, y así sucesivamente.

El típico programa de español para hispanohablantes bilingües completará los primeros diez capítulos de *Español escrito* en un semestre y los últimos diez en otro. Si el año

académico se divide en trimestres en vez de semestres, bastará un trimestre para completar los primeros siete capítulos, otro trimestre para los capítulos 8-14 y un tercer trimestre para finalizar el curso.

Qué hacer con los diferentes componentes de *Español escrito*

Tema y expresión

El material de cada *Tema y expresión* puede servir como base para la conversación en clase, para la contestación por escrito a las preguntas que corresponden o para cualquier combinación de las dos cosas. Las conversaciones sobre cada *Tema* pueden consistir en pláticas entre maestro y estudiantes o entre estudiantes y estudiantes en conjunto o en grupo (siendo estas últimas “charlas de grupo pequeño”). La contestación por escrito puede tomar múltiples formas. Por ejemplo, el/la estudiante puede contestar (por escrito) cada una de las preguntas que forman parte de la actividad del *Cuaderno de actividades* que corresponde al *Tema*, o puede combinar en un solo ensayo sus respuestas a unas cuantas preguntas de la sección correspondiente del *Cuaderno*, o puede utilizar todas las preguntas de dicha sección como punto de partida para la creación de un ensayo general.

Revelará la mirada más rápida al Contenido (págs. v-xxii) que la temática de nuestros *Temas* es muy rica y variada. El capítulo 1 pide que el/la estudiante hable de sí mismo/a (*¿Quién soy yo?*, pregunta que en el *Tema* contesta Fernando detalladamente); el capítulo 2 pide que los alumnos hablen de sus compañeros de clase y hasta cierto punto de los hispanos en general (*¿Quiénes somos nosotros?*, o sea, los compañeros de la clase de español de Marisela Suárez, la estudiante universitaria de Nueva York). El capítulo 3 interroga sobre la familia (escribe otra vez Fernando), mientras que el capítulo 4 se enfoca otra vez en lo puramente individual, pidiendo que se escriba sobre *Un accidente* (o, *¿a quién no le pasan cosas malas de vez en cuando?*). (A quien le pasó una cosa trágica pero a la vez cómica fue a la hermana de Fernando.) En el capítulo 5 se comentan *Las escuelas* y yo—específicamente la historia educativa de Marisela—y en el capítulo 6, la rutina diaria. Una tragedia familiar de la familia de Marisela Suárez es el Tema del séptimo capítulo, y las condiciones ambientales que motivaron que la familia de Fernando González se cambiara de barrio (*Nosotros nos cambiamos*) es el tema del octavo. Los siguientes capítulos cubren los temas indicados:

Capítulo	Tema
9	<i>De trabajadora doméstica a directora de escuela en siete años.</i> (Una tía de Marisela es inmigrante dominicana y ha tenido gran éxito en Nueva York.)
10	<i>El alcoholismo y la adicción a las drogas.</i> (Tres estudiantes de la clase de Fernando indican cuáles son sus opiniones sobre un tema de actualidad que es, además, tema perenne.)
11	<i>Los automóviles: ¿Somos nosotros los dueños de ellos o son ellos los dueños de nosotros?</i> (Aquí se comenta lo aficionados que somos los estadounidenses al carro y se narra la historia de cómo llegó Fernando a comprarse un coche por fin.)

- 12 *¿Escogí bien? Ojalá que esta carrera me sea útil.* (Lo que Marisela opina de la carrera de enfermería que está estudiando en Nueva York.)
- 13 *Voy a casarme con un extranjero.* (La hermana mayor de Fernando nos comenta una decisión personal y la violencia de la reacción familiar ante esa decisión.)
- 14 *Yo he tenido éxito en la vida.* (El hermano de la novia de Marisela —un abogado contador maestro— nos habla de su vida, de sus tres carreras y de las razones por las cuales tiene tanto éxito.)
- 15 *¿Ya no hablamos español?* (Fernando deja hablar a dos tíos suyos, Chuy y Rick, de la controvertida cuestión de la lengua. ¡Cada tío piensa de una manera bien diferente!)
- 16 *Cásate y monta casa: La mujer de hoy y de siempre.* (Las muy controvertidas reacciones de la abuela de Marisela ante el matrimonio, el divorcio, el papel de la mujer, la natalidad y otros temas candentes.)
- 17 *De vacaciones.* (La divertida historia del loquísimo viaje que Fernando hizo con su familia de El Paso a Los Ángeles hace varios años.)
- 18 *Lo que quiero en un hombre / Lo que quiero en una mujer.* (Fernando y Marisela hablan—cada uno por su lado, sin conocerse para nada—del hombre/de la mujer de sus respectivos sueños.)
- 19 *Siempre dice papá: “El año que viene vamos a regresar a nuestro país.”* (Fernando habla de los planes futuros de su padre y de la posibilidad de que éstos se realicen.)
- 20 *El amor y el futuro: Los diarios de Fernando y Marisela.* (Nuestros dos personajes por fin se conocen en un hotel de Nueva York. ¿Qué pasará?)

Léxico y expansión

Cada uno de los primeros diez capítulos tiene su propia sección ortográfico-léxica. El primer capítulo empieza con lo más básico: los nombres de las letras en español y cómo éstas se pronuncian; luego se comentan fenómenos relacionados como por ejemplo las consonantes dobles y los dígrafos; también se comenta cada vocal por su lado, mientras que una sección entera está dedicada a los diptongos y a los antidiptongos. El capítulo 1 abarca a la vez el tema del silabeo. A cada tema le acompaña un ejercicio o más de uno y, por supuesto, los ejercicios no se limitan al libro de texto mismo ya que muchos de ellos se encuentran en el *Cuaderno de actividades*. La sección *Léxico y expansión* del segundo capítulo se dedica enteramente a ayudar al estudiante a desarrollarse en el arte de leer en español. A la subsección *Reading in Spanish* le corresponden cinco actividades del *Cuaderno*—*Sight words vs. de-coded words*, *Developing recognition skills*, *Speed recognition*, *Synonym recognition* y *Phrase recognition*—más dos actividades que se encuentran en el texto mismo: *Definition recognition* y *Phrases and their synonyms*. La sección de *Léxico y expansión* del capítulo 3 se dedica por completo a la relación entre el acento tónico y el acento ortográfico y las reglas tocantes al empleo de este último. (Nótese que el material sobre los acentos tónico y

ortográfico se presenta por primera vez en el capítulo 3 en inglés y por segunda vez—con mayor desarrollo—en el capítulo 12 en español.)

Es en el capítulo 4 donde *Español escrito* empieza a enfocarse plenamente en las cuestiones ortográficas problemáticas y el desarrollo léxico por medio del estudio de las palabras en las que estos problemas se manifiestan. El capítulo 4 se dedica al uso correcto de las palabras que se escriben o con *b* o con *v*. La tabla que sigue indica cuáles son las cuestiones ortográficas que se estudian en los seis capítulos restantes de esta primera parte del texto.

Capítulo	Cuestión Ortográfica
5	/b/ = <i>b</i> , <i>v</i> (continuación)
6	/s/ = <i>c</i> (vs. <i>z</i> , <i>s</i>)
7	/s/ = <i>z</i> (vs. <i>c</i> , <i>s</i>)
8	<i>x</i> ; <i>h</i>
9	/j/ = <i>ll</i> , <i>y</i>
10	/x/ = <i>g</i> , <i>j</i>

¿Cómo se presenta y cómo se estudia el material ortográfico-léxico en los capítulos 4-10? La sección *Léxico y expansión* empieza con una breve discusión de la naturaleza del problema ortográfico. Luego se presenta la primera de las ocho listas de “palabras que se escriben con” la letra que sea. La típica lista—y la primera lo es—contiene unas 25 palabras que a veces van acompañadas de definiciones si se trata de un vocablo de difícil captación. Luego a cada lista le siguen una o más actividades, encontrándose la mayor parte de ellas en el *Cuaderno*.

¿Cómo se utiliza este material? Hay una gran variedad de actividades. Algunas le piden al estudiante que llene el espacio en blanco con cualquier palabra que tenga sentido de la lista determinada. Otras actividades piden que se proporcione la forma correcta de un verbo determinado (apreciar: Marcos *apreciaba* mucho a ese profesor porque siempre lo trataba bien.), que de varias formas ortográficas posibles se subraye la correcta (sielo, ceilo, cielo, sieilo), que invente una oración en la que se use correctamente la palabra en cuestión (conducir: _____), que explique el significado de una palabra (¿Cómo es una persona elocuente? _____), que se indique un concepto opuesto al que expresa la palabra (tristeza: _____), y así sucesivamente.

¿Cómo se evalúa lo léxico-ortográfico? El material—tanto las palabras individuales de las listas del libro de texto (aceite, acero, anuncios, capacidad, etc.) como las oraciones del *Cuaderno* en las que sirven de respuestas (Este cuchillo no se mancha porque es de acero inoxidable.)—fácilmente se prestan al dictado o a los ejercicios que piden que el/la estudiante llene el espacio en blanco. También se presta el material a exámenes que incorporan todas las técnicas utilizadas en las actividades del *Cuaderno* además de preguntas de opción múltiple, ensayos cortos, y así por el estilo.

Forma y función

Cada uno de los últimos diez capítulos tiene su propia sección gramatical (*Forma y función*). La siguiente es una lista de todos los temas que se estudian en cada capítulo.

- 11 la oración, la cláusula, el sujeto (y sus funciones), el sujeto suprimido (y el reinstituído), la posición canónica del sujeto, el predicado, el verbo, la conjugación, el contraste entre verbos y sustantivos, el sustantivo
- 12 los pronombres personales sujetos, el número, la persona, la relación entre pronombres (y sustantivos) y formas verbales, un repaso completo de la acentuación tónica y ortográfica
- 13 el infinitivo verbal y sus formas normativas, las tres conjugaciones, los siete tiempos sencillos (futuro, condicional, presente de indicativo/de subjuntivo, pretérito, imperfecto de indicativo/de subjuntivo), la raíz de un verbo, las terminaciones de un verbo, formas verbales normativas y populares
- 14 los verbos irregulares en sus tiempos sencillos, las irregularidades de los tiempos presentes, la diptongación, la cerrazón vocálica, la adición de consonantes, los cambios ortográficos, las irregularidades del imperfecto de indicativo, las del pretérito/imperfecto de subjuntivo (cerrazón vocálica, *i* → *y*, desaparición de la vocal de la raíz, raíz nueva con *u* / *i* / *j*), las irregularidades ortográficas del pretérito, el acento escrito y las formas verbales
- 15 las oraciones de más de una cláusula, la cláusula matriz, la cláusula subordinada, las cláusulas subordinadas nominativas/adjetivales/adverbiales, el subjuntivo y cuándo se usa, la persuasión, la duda, el comentario personal, los diferentes tiempos subjuntivos, las formas regulares del presente de subjuntivo, las formas irregulares del presente de subjuntivo, el imperfecto de subjuntivo, el subjuntivo en los tiempos compuestos (introducción)
- 16 el tiempo futuro, los futuros sintéticos y perifrásticos, el tiempo condicional, las formas irregulares de los tiempos futuro/condicional, la oración hipotética (imperfecto de subjuntivo más condicional), los tiempos compuestos (continuación), los tiempos perfectos, los tiempos progresivos
- 17 la voz activa, la voz pasiva, la voz media, el verbo *ir*, *ir* + la preposición *a*, *a* ante pronombres objetos, *a* versus *ha*, los pronombres objetos (de preposición, directos, indirectos, reflexivos)
- 18 los artículos (definidos e indefinidos), las contracciones, el género de los sustantivos, el género femenino/impreciso/masculino, los sustantivos que significan cosas diferentes según su género, el número de los sustantivos
- 19 los adjetivos (atributivos, predicativos), la concordancia de los adjetivos, la morfología de los adjetivos (cuatro formas, dos formas, adjetivos que se acortan), los demostrativos (determinantes, pronombres, neutros)
- 20 las preguntas confirmativas, las preguntas informativas, el acento escrito en preguntas subordinadas, las expresiones de admiración, los números cardinales, los números ordinales, las letras mayúsculas, el uso de las conjunciones *y/e* y *o/u*

Los temas gramaticales de poco o nulo interés para el hispanófono nativo—*ser* y *estar*, *por* y *para*, la distinción aspectual entre el pretérito y el imperfecto de indicativo—no se han

incluido. La presentación de lo que sí se incluye procura llegar a un acuerdo entre lo tradicional y lo moderno. Véase por ejemplo la manera en que se enseña el género de los sustantivos en el capítulo 18. Esta presentación se ha organizado basándose en el concepto lingüístico de la marcadez (*markedness*), según el cual se establecen primero los contornos del problema en cuestión—en esta instancia el género artificial—y luego se determina qué parte del género es el minoritario (-*d/-a* = el género femenino más -*n/-z/-s* = el género “índice” o sea la aparente ausencia de género fácil de determinar) para poder concluir consecuentemente que todas las demás terminaciones posibles—*b, c, ch, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, o, p, r*, etc.—designan el género masculino.

¿Cómo se utiliza y cómo se puede evaluar el material gramatical? Una vez más se emplea una gran variedad de técnicas, tanto en el libro de texto como en el *Cuaderno*. Por ejemplo, en el capítulo 18 las actividades sobre los artículos piden que el estudiante subraye y luego describa (a base de una pequeña historia de novios) todos los artículos. Otra actividad invita a que se corrijan todos los errores de contracciones que las diez oraciones de la actividad contienen. En seguida el/la estudiante escribe oraciones completas con cada una de varias combinaciones o no combinaciones de preposiciones y artículos. Una de las actividades que evalúa lo aprendido sobre el género le pide que explique por qué tal o cual sustantivo tiene el género que tiene. Otra actividad requiere que el alumno escriba dos listas—una de 20 sustantivos de género masculino que usa con frecuencia en su habla diaria y otra de 20 sustantivos de género femenino que también utiliza frecuentemente—y que los emplee luego en oraciones originales. (Claro, una actividad como ésta podría hacerse tanto por escrito como oralmente.)

La evaluación de lo que el/la estudiante haya aprendido de los varios temas gramaticales que se presentan en *Español escrito* depende en parte del tema en cuestión, pero sí podemos llegar a una conclusión general al respecto: el propósito de la enseñanza de la gramática al estudiante hispanohablante nativo es de ayudarlo a organizar lo mucho que ya sabe, inconscientemente, del sistema morfosintáctico del idioma que ha heredado. Es decir, *Español escrito* procura traer a la conciencia lo que todavía no está allí. Así que en muchos casos el usuario del texto no debe “aprender” que (por ejemplo) existe la palabra *dije* (y que *dije* “viene” de otra palabra que es *decir*) porque ya sabe eso, puesto que ya viene usando el verbo desde los dos o tres años de edad. Lo que sí debe aprender el que usa *Español escrito* es la naturaleza de la relación que existe entre *dije* y *decir* porque eso le ayudará a escribir correctamente estas dos palabras y muchas más. (Y si el/la estudiante suele emplear, en vez de *dije* o *decir*, alguna forma variante como *dijí, decí, decir* o *dijir*, nuestras lecciones habrán de ofrecerle la oportunidad de agregar las formas prescriptivas a su repertorio y de emplearlas en momentos oportunos.)

Texto y comprensión

Cada uno de los 20 capítulos contiene una sección que se titula *Texto y comprensión*. Dos de estas selecciones se versan sobre un tema no ficticio—las de los capítulos 2 y 3 (*Brevísima historia de la lengua española y del mundo hispanohablante*, primera y segunda partes)—mientras que las 18 restantes son obras literarias que abarcan una gran variedad de temas desde el amor hasta las zarzamoras. El primer capítulo incluye la famosa selección

dramática *No hay que complicar la felicidad* de Marco Denevi. A continuación se presenta en forma de lista las demás selecciones literarias más los nombres de sus autores. (Los marcados con asterisco son nuevos para la presente edición.)

Capítulo	Autor	Título del Texto
4	Luis Arturo Ramos	Zili, el Unicornio (primera parte)*
5		Zili, el Unicornio (segunda parte)*
6	Tomás Rivera	Los niños no se aguantaron
7	Raquel Banda Farfán	La cita
8	Ramiro R. Rea	Fernando Estrella
9	Amparo Dávila	El huésped
10	Mario Benedetti	Réquiem con tostadas
11	Luis Fernando Ramos	Bodas de rancho*
12	Horacio Quiroga	A la deriva
13	Carmen Lugo Filippi	Notas para un obituario
14	Miguel Ángel Santana	Rosas negras
15	Pablo de la Torriente Brau	Último acto
16	Elena Poniatowska	La casita de sololoi*
17	Silvina Bullrich	El divorcio
18	Manuel Matus	Benita*
19	Miguel Méndez M.	Juanrobado
20	Luis Soto	Rubén Contreras*

¿Qué se puede hacer con estos textos? ¡Por experiencia propia sabemos que hay mucho que se puede hacer con ellos! El texto nuevo, *Bodas de rancho* (de aquí en adelante BDR), del capítulo 11, servirá de ejemplo de las muchas maneras en que se puede emplear una selección literaria en un curso de español para hispanohablantes nativos.

Toda sección de *Texto y comprensión* empieza con unas “Preguntas preliminares para contestar en voz alta y por escrito” y BDR no es ninguna excepción: tiene cinco, y como todas las de su género hacen preguntas con respecto al conocimiento de trasfondo personal que tenga o no tenga el/la estudiante. (El propósito de estas preguntas preliminares es el de ir preparando a los alumnos a entender bien lo que está para leer, y se les prepara preguntándoles qué es lo que ellos mismos saben del tema general en cuestión.) Una de las preguntas preliminares típicas del capítulo 11 es esta bipartita: *¿Piensas tener una boda enorme, una boda chica, o simplemente vas a casarte en una ceremonia civil sin nada de celebración ni fiesta? ¿Qué es lo que motiva tu decisión?* La primera parte es pregunta de selección, pero la selección del estudiante tiene que justificarse inmediatamente en la segunda parte por medio de algo que vaya más allá de la pura repetición.

Todo texto va acompañado de notas léxicas que se encuentran a pie de página. (BDR tiene 36.) Luego de leer el texto mismo, el/la estudiante pasa a las varias actividades del *Cuaderno* que lo acompañan. La primera actividad hace preguntas sobre el puro contenido de la historia como por ejemplo *¿En qué condiciones estaban los asientos del autobús y qué hizo Luis Fernando para acomodarse en uno de ellos?* (BDR tiene 26 preguntas de esta índole.) Siguen preguntas de otro tipo—las que piden una “interpretación filosófica” o sea una

interpretación personal que no se base estrictamente en los detalles del texto. La primera de estas preguntas de BDR es *Imagínate que tú eres la famosa novia de la historia 'Bodas de rancho'. (Vamos a llamarla 'Ana Alicia'.) Cuéntanos qué pasó exactamente: ¿te raptó tu ex-novio (y cómo y por qué lo hizo) o tú misma te fuiste con él de buena gana (y por qué lo hiciste)?* La típica respuesta a la pregunta “filosófica” va a ser más larga que la que sirvió para contestar las anteriores preguntas detalladas. Pide que el/la estudiante use la imaginación y la fantasía. ¡Pide que interprete e invente!

A estas series de preguntas les siguen varias actividades puramente léxicas. La primera pide que el significado de 18 palabras que aparecen en BDR se explique por medio de sinónimos o definiciones breves. La siguiente pide que el estudiante escriba una oración completa con otras palabras de BDR. Tras otros textos hay otros tipos de actividades léxicas que piden que se llenen espacios en blanco, que se escojan entre respuestas correctas, y así sucesivamente.

¿Cómo evaluar un texto? Nuestras sugerencias son tan variadas como los textos mismos. Obviamente pueden hacerse preguntas sobre el contenido del texto a la vez que preguntas más “filosóficas” que piden que los alumnos vayan más allá de la historia misma. En cuanto al conocimiento léxico que el/la estudiante haya desarrollado y ampliado a través de su lectura, puede evaluarse por medio de dictados, de preguntas en las que use el nuevo material léxico en oraciones originales y de pasajes en los que hay que llenar el espacio en blanco con lo que mejor quepa. También se le puede pedir al estudiante que escriba todo un ensayo largo de tipo interpretativo sobre el texto en cuestión.

Qué hacer con el material que se encuentra al final del libro de texto y qué hacer con la audiocinta.

Al final del texto mismo se encuentran un glosario monodireccional español → inglés y un índice de términos y demás materias. El glosario ayudará al estudiante a entender cualquier palabra cuyo contexto no sea suficiente para que se pueda comprender sin tener que consultar un léxico. El índice sirve para localizar todas las referencias a cualquier término (por ejemplo *subjuntivo*) a través del libro de texto. (El índice no abarca al Cuaderno pero el glosario sí.) Urge que Ud. le haga saber al estudiantado que existen estos dos componentes y que sirven dichos propósitos.

Cada una de las 20 unidades de la audiocinta que acompaña el libro de texto ha de usarse como dictado, o en la sala de clase o como tarea en casa. La típica unidad dura cuatro minutos y se divide en oraciones. Además de ayudar a los alumnos a desarrollar el español escrito, los dictados les ofrecen una muestra del español tal como se oye en varias partes del mundo ya que son varias las voces que escucharán.

STUDENT PREFACE

Español escrito: Curso para hispanohablantes bilingües takes teaching Spanish to students like you very seriously. And indeed it should! By the year 2000, it is estimated that the number of people around the world who speak Spanish natively will have reached 400,000,000, which means that Spanish—presently the world’s fourth-largest language—will then claim almost as many native speakers as English. Spanish is the official, co-official or co-national language of twenty-three political entities including Spain (in Europe), Ecuatorial Guinea (in Africa), the Philippines (in Asia), and Mexico, Belize, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panama, Cuba, the Dominican Republic, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Peru, Chile, Bolivia, Paraguay, Argentina and Uruguay in the Western Hemisphere. Spanish is also the *de facto* second national language of the United States of America, where it is estimated that by the year 2000, twelve percent of the population or ca. 32,000,000 people will be ethnically Hispanic (and that by the year 2050, about one in five residents of the United States will be). As one of those 32,000,000 people who speak Spanish natively (and approximately seventy five percent of US Hispanics do), you are a privileged person, a “folk” bilingual who is a speaker of two languages and who by taking this course and using this book is about to become an even more proficient speaker, reader and writer of one of them.

Why you shouldn’t be nervous about your Spanish. Are you looking forward to taking this course? Many native Spanish-speaking students who have grown up in the United States begin their formal study of Spanish (as you are doing now) with some uneasiness. They are often convinced that they speak “bad” Spanish, and they are afraid that this will be reflected in their professor’s attitude toward them and in the grades they get. At the same time, other students, also convinced that they, too, speak “bad” Spanish, look forward to a class like this one because they assume it will concentrate on getting rid of their bad speaking habits (as in “I don’t really speak Spanish; I only speak slang”). The problem is that different people mean different things when using terms like “bad,” so let’s try clarifying that label by examining it as a linguist would. (Linguists are people who analyze language scientifically.) We’ll use examples from both English and Spanish.

As you already know, there are many different regional varieties of English. A native of New York and a native of Alabama rarely sound alike, and neither one sounds much like someone from Wisconsin, let alone like someone from England. Indeed, with few exceptions, you can generally tell where people come from because of certain features in their speech. Many speakers have a clear-cut preference for the regional varieties they use, to the point where they just don’t like the way others speak “their” language! (Is it true that some regional varieties—for example the Castilian Spanish of Spain—are better than others? A

linguist would answer that while no regional variety is inherently superior to any other one, it's sometimes the case that a particular variety is *seen* as being the best, often for historical reasons.)

There are other differences beside regional ones. As you've surely noticed, people do not speak exactly the same way every time they open their mouths. What they say and how they say it is determined by whom they're speaking to, by the formality or informality of the setting, by how rapidly they're speaking, and so forth. While people speak carefully when lecturing or when conducting a job interview, they speak far less carefully when they're among friends. Notice, for example, what differences in style can do to an ordinary English sentence:

What are you doing?

What're ya doin'?

Whaddya doin'?

Wacha doin'?

Casual, intimate styles often omit or alter features that typify formal speech:

Friend a mine saw it. (= A friend of mine saw it.)

Coffee's cold. (= The coffee is cold.)

Jeet jet? (= Did you eat yet?)

We know, however, that when we *write* in English, utterances such as *Jeet jet?* or *Friend a mine* are not considered acceptable unless, of course, we are writing dialogue which imitates informal speech. Indeed, we soon learn that even though in casual, intimate speech we use forms like *gonna*, *whaddya* and even *dat*, *ain't* and *nuttin'*, we would never include them when we write or when we speak formally. To sum up, language shows regional differences, stylistic differences and differences between writing and speech. So how does this apply to you as a native speaker of Spanish?

Spanish, too, is characterized by regional differences. For example, we recognize Mexican Spanish when we hear *luego luego* or *mucho muy* or *no nomás no*, Cuban Spanish when we hear *¿Qué tú hiciste con la máquina?*, Puerto Rican Spanish with its *chéveres* and *¡Ay bendito!*s, the *vale, vale* of Castilian Spanish, and so forth. As we've already said, no regional variety is better than any other so none of you will be expected to change dialects. However, a problem does arise for many of you with regard to style. Because some, most or even all of your formal education has taken place in English, and because in most of the United States English is still the predominant language of commerce, politics, the media, etc., it's quite possible that you may not have had much exposure to the more formal styles of Spanish. Because of this, part of what you learn in this course will involve getting acquainted with formal, academic Spanish, especially if you are majoring in the language and/or plan to become a teacher of it yourself.

Equally important is that you become aware of the norms of written Spanish. In English, as you know, there is usually only *one* way to spell words. The same is even more true of Spanish; thus initial learning in a class such as this must involve quite a lot of practice in spelling. Here indeed there is such a thing as "bad Spanish." For example, the word *teléfono*,

despite how it's spelled in English, must always be spelled with an *f* and written with an accent in Spanish.

One final problem for bilingual speakers of Spanish is that they *are* bilingual. Being bilingual is a great advantage, but it sometimes happens that your knowledge of English affects your knowledge of Spanish and you find yourselves creating beautiful words that would be unknown to speakers of Spanish elsewhere. US bilinguals, then, must become aware that when they travel abroad, words which are perfectly useful at home—such as *weldiar* ('to weld'), *puchar* ('to push'), *la marqueta* ('the market') or *la grocería* ('the grocery')—may be misinterpreted or not understood at all by others.

In this book we often make a point of presenting various differences between formal written Spanish (*español escrito/formal/oficial/prescriptivo/normativo*) and casual, everyday and at times regional Spanish (*español popular*). It is our firm hope that by the end of this course no one here will ever write bad Spanish and that everyone here will possess an improved command of the several varieties of formal spoken Spanish.

ACKNOWLEDGMENTS

Marco Denevi, *No hay que complicar la felicidad*.

Luis Arturo Ramos, *Zili, el unicornio*. By permission of author.

Tomás Rivera, *Los niños no se aguantaron*, is reprinted with permission from the publisher of . . . y no se lo trago la tierra. (Houston: Arte Público Press—University of Houston, 1987).

Raquel Banda Farfán, *La cita*.

Ramiro R. Rea, *Fernando Estrella*. By permission of author.

Amparo Dávila, *El huésped*, by permission of author. © 1959, Fondo de Cultura Económica.

Mario Benedetti, *Réquiem con tostadas*. By permission of author.

Luis Fernando Ramos, *Bodas de rancho*. By permission of author.

Horacio Quiroga, *A la deriva*.

Carmen Lugo Filippi, *Notas para un obituario*. © Carmen Lugo Filippi, 1981.

Miguel Ángel Santana, *Rosas negras*. By permission of author.

Pablo de la Torriente Brau, *Último acto*.

Elena Poniatowska, *La casita de sololoi*. By permission of author.

Silvina Bullrich, *El divorcio*. By permission of author.

Manuel Matus, *Benita*. By permission of author.

Miguel Méndez M., *Juanrobado*. By permission of author.

Luis Soto, *Rubén Contreras*. By permission of author.

INTRODUCTION

What's tried and true. Like its several antecedents, the fourth edition of *Español escrito* constitutes a set of first-course materials designed specifically for bilingual Spanish-English college students whose home language is Spanish and who are therefore native speakers of Spanish. (By saying that Spanish is these students' home language we mean that they speak Spanish to their parents and other relatives in the home setting and elsewhere. Students who hear some or even much Spanish but respond in English to relatives and others are typically limited to a receptive rather than a productive command of the language and are not necessarily considered native hispanophones for the purposes of tracking, placement and study in college-level Spanish programs.) The *Español escrito* fourth edition set—the textbook is accompanied by the *Cuaderno de actividades* which constitutes an integral part of the program—continues to have these two main goals: to acquaint students with Spanish in its written form, and to expand students' overall knowledge of the language. To these ends, *Español escrito* focuses on reading development, orthography, lexical expansion, formal grammar (including indentifying and producing the various structures and parts of speech), facility in writing and composition, and an introduction to selected representations of that most popular of literary genres in Spanish, the short story. While emphasis continues to be placed on fully exposing students to world-standard Spanish, *Español escrito* at no time treats the students' home and community language as a mode of speaking that must be extirpated before study can begin; instead, popular Spanish is frequently used as a point of departure, demonstrating that students' modes of expression are often not as different from the written standard as might be thought.

While most of *Español escrito* is written in Spanish, instructions and explanations throughout much of the first three chapters are usually in English so as to provide a transition for students whose formal education has been largely or entirely in that language. All-Spanish explanations do not begin until students are at least able to read Spanish at the sentence level. In addition, comparisons between English and Spanish are made throughout the book so students can put their bilingualism to full academic advantage as they continue to make progress in Spanish literacy.

What's different and new. There are several important ways in which the fourth edition of *Español escrito* differs from its third-edition predecessor. Each of the fourth edition's twenty chapters begins with a series of student-centered reading and writing exercises called *Tema y expresión* which narrate the lives and opinions of two young US Hispanics—Fernando González, of El Paso and Marisela Suárez, of New York City—as they go about their daily activities, interact with friends and relatives, study, work, socialize and think about a wide variety of topics, some of more than passing controversy. Each *Tema y expresión*

section begins with a selection that has been written by Fernando, Marisela or a close friend or relative of theirs. The selections encourage students to write a little work of their own that is prompted by any one of the several topics that Fernando, Marisela or others bring up. Student-generated responses to the *Tema y expresión* material can range anywhere from highly-structured topic-specific short answers to full-length free-form compositions.

The fourth edition includes all the first-pass spelling, accentuation and lexical development exercises in its first ten chapters—the *Léxico y expansión* sections—rather than placing them throughout the textbook as previous editions had done. This organizational format enables instructors and students to concentrate on orthographic and semantic issues exclusively without having to worry about grammatical analysis, which comes later. The last ten chapters offer a thorough examination—in the sections labeled *Forma y función*—of the important topics in Spanish grammatical analysis, many of which have been completely rewritten and some of which are new to the fourth edition. Grammar sections start out with a general introduction to grammatical analysis that informs students as to what is meant by the terms sentence, clause, subject and predicate and which then explains how one can identify words as verbs or as nouns. Next, students learn about personal pronouns and nouns as subjects; verbal infinitives; the three conjugations; the seven simple tenses (with separate sections on each one); compound sentences, matrix clauses and subordinate clauses; indicatives and subjunctives; hypothetical sentences; perfect and progressive tenses; active, passive and middle voices; prepositional usages; object pronouns; contractions; noun gender and number; adjectives; demonstratives; confirmative vs. informative questions; embedded questions; exclamations; cardinal vs. ordinal numbers; capital letters; conjunctions and so forth. Chapters 11-20 also include a full-length review of the orthographic accent.

The fourth edition of *Español escrito* also includes five new short stories. All written by US Hispanics or by Hispanics who have resided or are residing in the United States, they are: *Zili, el Unicornio* (Luis Arturo Ramos), *Bodas de rancho* (Luis Fernando Ramos), *La casita de sololoi* (Elena Poniatowska), *Benita* (Manuel Matus) and *Rubén Contreras* (Luis Soto). The short stories appear at the end of each chapter in the *Texto y comprensión* section. Also new to the fourth edition is the two-part *Brevísima historia de la lengua española y del mundo hispanohablante*, which provides a history of the Spanish language and the Spanish-speaking world.

Decisions as to which items to include in the reading development, lexical expansion, grammar, and orthographic practice sections were made in accordance with two indispensable reference tools: Alphonse Juilland and Eugenio Chang-Rodríguez's *Frequency Dictionary of Spanish Words* (1964) and Richard V. Teschner and Ralph W. Ewton, Jr.'s *El triple diccionario de la lengua española/The Triple Dictionary of the Spanish Language* (1996). Save for the regional material inevitably contained in many of the short story selections, every effort has been made to use a Spanish lexicon that is regionally neutral, i.e., one that does not favor any particular US Hispanic population over another.

In preparing this edition, the authors are indebted to the following colleagues for their responses to requests for feedback on our previous edition: Octavio de la Suarée, William Paterson College; Luis Soto, University of New Mexico; Roberto M. Cortina, University of