



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras  
Colegio de Letras Hispánicas

*El español como lengua de herencia:  
estado del arte*

TESIS

que para optar por el grado de  
Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas

PRESENTA:  
Norberto Romero Zárate

ASESORA:  
Dra. Margarita Palacios Sierra

CDMX, 2019





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*El inmigrante no es un extraño... sino un hermano que nació en otra habitación de la misma casa.*

Antonio Trabulse Kaim

*Me pregunto si las estrellas se iluminan con el fin de que algún día, cada uno pueda encontrar la suya.*

Antoine de Saint-Exupéry

*Pueden parecer pobres nuestras reflexiones ante los demás, aún sin serlo, pero tal juicio no alivia la carga del esfuerzo que cuesta alcanzarlas.*

*Un libro, como un viaje, se comienza con inquietud y se termina con melancolía.*

José Vasconcelos

— *Miguel Ángel. Dios creando a Adán.*

— *El momento divino en que Dios le otorga vida y propósito al ser humano. Al menos, eso dice la mayoría. Pero podría ser otra cosa. Algo más profundo. Algo oculto, tal vez. Una metáfora.*

— *Una mentira querrás decir.*

— *Es probable que tengas razón Dolores. Miguel Ángel sí mintió. Tuvieron que pasar 500 años para que alguien viera algo oculto a simple vista. Un médico detectó la forma del cerebro humano. El mensaje sería que el don divino no proviene de un ser superior, sino de nuestra propia mente.*

Robert Ford (Westworld)

*Una buena conversación debe agotar el tema, no a los interlocutores.*

Wiston Churchill

*Te regalo todo lo que dije hasta ahora.*

Lewis Carroll

# Agradecimientos

Este trabajo puede que tenga mi nombre escrito, sin embargo, no hubiera podido realizar esta investigación sin todos los que me apoyaron en todo momento.

*A mis padres. Norberto, que siempre ha sido mi estrella del norte, y Martha, la luz constante que ilumina mi camino. A mi familia. A mis amigos. A los profesores que me inspiraron con su labor de enseñanza.*

Dedico este trabajo a los que viven con el español y el inglés, con dos culturas, a los migrantes. Espero que esta investigación los ayude y los inspire a continuar con la ayuda que desinteresadamente ofrecen, así como ellos me han inspirado a realizar este trabajo. Dedico, especialmente, este trabajo a todos los lectores que sientan curiosidad por este tema, espero que este material los motive a continuar con la investigación, pero también a comprender y ayudar a quienes viven entre dos mundos, dos culturas, dos lenguas.

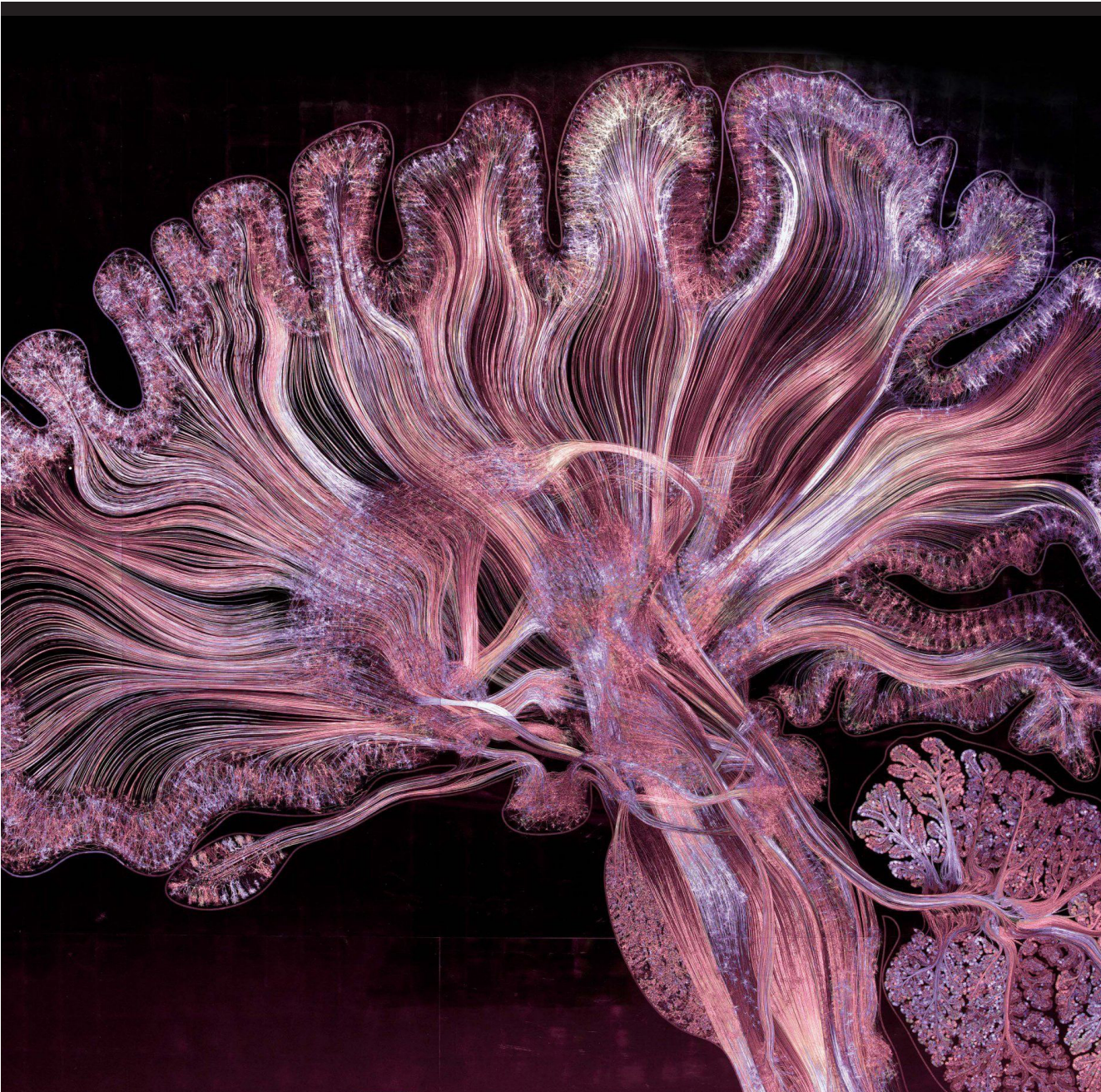






Norberto Romero Zárate

# *El español como lengua de herencia: estado del arte*



Título original: *El español como lengua de herencia: estado del arte*

Escrito por: Norberto Romero Zárate

Diseño editorial por: Thésika · Diseño de tesis

© Derechos reservados (las imágenes usadas en el diseño de este documento fueron adquiridas legalmente por Thésika.mx. El autor conserva todos los derechos).

contacto@thesika.com.mx | www.thesika.mx

Impreso en la CDMX durante 2019.

Composición & Diseño editorial: Valeria Morales (Thésika)

Corrección ortográfica: Norberto Romero Zárate

# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>14</b>
<b>Capítulo 1 Fragmentación no objetiva. La mente recursiva</b> .....	<b>18</b>
1.1 <i>Zurückgehen</i> : el lenguaje de los gigantes .....	19
1.2 En tierra hostil .....	20
1.3 <i>Siempre tendremos Paris, Texas</i> .....	23
<b>Capítulo 2 Deconstrucción. El español heredado</b> .....	<b>28</b>
2.1 Primer eje: lingüística aplicada .....	29
2.2 <i>Una lengua es una lengua es...</i> lengua de herencia .....	30
2.2.1 Estudiante de español como lengua de herencia .....	30
2.2.2 <i>Luftmensch</i> : hablante de español como lengua de herencia .....	31
2.2.3 Hablante nativo .....	33
2.3 La raíz de un todo: la lengua materna .....	35
2.4 La segunda lengua (L2) .....	36
2.5 Hablante bilingüe .....	37
2.6 Límites graduales: hacia un perfil del hablante de herencia .....	39
2.7 Hisminas en las aulas .....	41
2.7.1 Retos en la enseñanza de lengua de herencia .....	41
2.7.2 <i>Dimotikí versus Kazarévusa</i> .....	45
<b>Capítulo 3 Bidimensionalidad (parte I). Primera cara: bilingüismo social</b> .....	<b>48</b>
3.1 Segundo eje: bilingüismo. Términos y condiciones de uso .....	49
3.1.1 Sociolingüística <i>versus</i> sociología del lenguaje .....	50
3.1.2 Sociolingüística <i>versus</i> dialectología .....	51
3.2 Bilingüismo social (el origen de la mente bicameral) .....	53

3.3 <i>Religio cerebro</i> : factores y consecuencias sociales del bilingüismo .....	54
3.3.1 Lengua, identidad y poder .....	54
3.3.2 Variedad y usos de las lenguas .....	54
3.3.3 Diglosia .....	54
3.3.4 Babel contra Babel: lenguas en contacto .....	57
3.4 Lengua e identidad .....	59
3.4.1 La lengua arrestada .....	65
3.4.2 <i>Dugnad</i> en lengua de herencia .....	69
3.4.3 <i>La Clase Mágica</i> : un programa de otra dimensión .....	71
3.4.4 <i>Zeitgeist</i> : las raíces y las ramas biculturales .....	75
<b>Capítulo 4 Bidimensionalidad (parte II). Segunda cara: bilingüismo individual</b> .....	<b>82</b>
4.2 Segundo eje: bilingüismo individual .....	83
4.3 Tipos de bilingüismo .....	84
4.4 Bilingüismo: Factores y características .....	85
4.4.1 Tardío o temprano: la edad de adquisición .....	85
4.4.2 Natural o formal: el contexto de adquisición .....	86
4.4.3 Situación + contexto(edad) = grado de uso de las dos lenguas .....	87
4.4.4 Extrañamente <i>bizarro</i> : nivel de conocimiento de las dos lenguas .....	87
4.4.5 Consecuencia de un momento: desarrollo, mantenimiento y pérdida de una lengua en contacto .....	88
4.5 Ruinas de Babel: las consecuencias estructurales del <i>contacto lingüístico</i> .....	89



4.5.1 Nivel fonológico: la difusión de sonidos y otros fenómenos . . .	90
4.5.2 Nivel morfológico. TAM diferente y variado . . . . .	91
4.5.3 El Nivel léxico y los fenómenos de transferencia . . . . .	92
4.5.4 Por esa razón <i>*problemas</i> a nivel semántico . . . . .	94
4.5.5 Nivel sintáctico: Orden, cambio y desaparición . . . . .	94
4.6 <i>Mens mutabile</i> : alternancia de códigos . . . . .	97
<b>Capítulo 5 No figurativo. Psicolingüística . . . . .</b>	<b>102</b>
5.1 Cuarto eje: Psicolingüística. Aspectos de la mente bicameral . . .	103
5.2 <i>Κρύσταλλος/πρίσμα</i> (percepción lingüística en bilingües) . . . . .	105
5.3 La bi-biblioteca mental . . . . .	106
5.4 Transmisiones automáticas: el proceso de la alternancia de códigos . . . . .	108
5.5 Adquisición incompleta y debilitamiento de la primera lengua . . .	109
5.6 Bilingüismo sustractivo: desplazamiento a la lengua mayoritaria .	111
5.7 <i>Lingua vaporis</i> : atrición de la lengua materna . . . . .	112
5.8 Atraso, debilitamiento y pérdida lingüística en niños bilingües simultáneos . . . . .	114
5.9 Debilitamiento en la lengua materna de bilingües secuenciales . .	115
5.10 Debilidad lingüística en la edad adulta . . . . .	117
<b>Capítulo 6 Abstracción: lengua de herencia (conclusiones) . . . . .</b>	<b>120</b>
6.1 Convergencia gramatical . . . . .	121
6.2 <i>Lenguas pidgin</i> y <i>lenguas criollas</i> . . . . .	123
6.3 <i>Entonces, you know, como</i> y otros elementos discursivos . . . . .	126
6.4 277.04 ms: el lenguaje eléctrico del cerebro . . . . .	132
6.5 Mapa de una ausencia. Las trampas sintácticas . . . . .	138
6.6 <i>Estar/experimentante</i> . . . . .	144
6.7 El rojo, le noir and the middle . . . . .	147
6.8 El flautista a quien le gusta quitar las preposiciones . . . . .	153
6.9 La puerta: conclusiones con signos de interrogación . . . . .	156
<b>Referencias . . . . .</b>	<b>160</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Estados con mayor población hispana y mexicana . . . . .	26
<b>Tabla 2</b> Condiciones de diglosia . . . . .	55
<b>Tabla 3.</b> Lengua y cultura alfa ( $\alpha$ ) . . . . .	78
<b>Tabla 4.</b> Lengua y cultura beta ( $\beta$ ) . . . . .	79
<b>Tabla 5</b> Tipología de bilingüismo de Weinreich . . . . .	85

## Índice de gráficas

<b>Gráfica 1.</b> Uso de como en los registros . . . . .	129
<b>Gráfica 2</b> Porcentajes del uso de so, así que y entonces, por registros . .	130

## Índice de ilustraciones

<b>Ilustración 1.</b> Línea del tiempo de las eras de la migración . . . . .	24
--	----

# Introducción

*Pensamos un universo que primero nuestra lengua modeló*

-Elimie Benveniste

**E**n México, la migración internacional se ha producido por motivos económicos, principalmente, y el destino de mayor frecuencia es Estado Unidos.

Desde que inició la presidencia de Donald Trump, se han realizado modificaciones a las leyes migratorias de Estados Unidos, una de ellas fue la finalización del programa *Diferred Action for Childhood Arrivals* (DACA), que beneficiaba a los hijos de migrantes indocumentados que llegaron a temprana edad sin conocimiento de la lengua y la cultura estadounidenses. Al mismo tiempo, se reforzaron acciones para controlar a la población inmigrante, derivado de esto comenzó una labor masiva de deportación, especialmente de población hispanohablante. Frente a esta condición, en México se recibieron a los denominados migrantes de retorno, quienes vivían como residentes indocumentados en Estados Unidos. A partir de esta situación surgió la necesidad de desarrollar estudios sobre los temas referentes al español como lengua de herencia. Por este motivo, el propósito de esta tesis es exponer un estado del arte interdisciplinario que se sustenta con trabajos e investigaciones con el fin de ofrecer un soporte teórico del tema.

Son diferentes áreas del conocimiento las que intervienen en el tema de la lengua heredada, no obstante, los aspectos esenciales son de carácter lingüístico y psicológico. Esta investigación se centra en el primero, especialmente en el español como lengua de herencia, también conocido como español estadounidense, en los casos de las familias de bajo nivel socioeconómico. Debido a que en nuestro país existe escasa bibliografía y la falta de difusión sobre el español heredado y sus hablantes, el contenido que se expone en las siguientes páginas tiene la finalidad de acercar al lector a la definición del español como lengua de herencia, quiénes son considerados hablantes de herencia y cómo se ha trabajado el español estadounidense.

En este sentido, el objetivo principal de este proyecto es explicar el mantenimiento de la lengua de herencia y sus principales características, en el caso del español estadounidense, desde las perspectivas: sociolingüística, psicolingüística, lingüística aplicada y lingüística formal. De aquí se desprenden los objetivos particulares:

1. Analizar las distintas definiciones de hablante de español como lengua de herencia.
2. Identificar los elementos lingüísticos más importantes que permanecen y que se pierden en el español heredado.
3. Proponer un perfil del hablante de herencia para México.
4. Observar los puntos en los que las diferentes disciplinas convergen para así obtener una visión integral de la lengua heredada.

Como hipótesis se plantea, que el fenómeno del español como lengua de herencia de acuerdo con la sociolingüística, se habla únicamente en el hogar por ser parte de la identidad familiar; desde la psicolingüística puede observarse que el hablante de herencia es bilingüe porque maneja dos lenguas, sin embargo, en una se desenvuelve mejor que en otra; desde la lingüística aplicada se puede distinguir el hecho de que el hablante de herencia conoce algunos aspectos del español pero en otros su manejo es similar al de un hablante de segunda lengua. En cuanto a la lingüística formal se pueden notar interferencias del inglés en las estructuras del español heredado. Por último, las principales características de la lengua de herencia son el uso alterno de las dos lenguas y la traducción literal de frases hechas.

México y Estados Unidos son países con sociedades conformadas por diferentes culturas que están en constante interacción. En el caso de la convivencia entre estadounidenses e inmigrantes mexicanos ¿cómo se ha estudiado el español como lengua de herencia? Se sabe que la lengua de herencia se da en un entorno hogareño, empero, el inglés es la lengua que habla la sociedad, por lo que surge la cuestión: ¿cómo se mantiene la lengua heredada y qué características presenta?

Para contextualizar la problemática se tomaron como referencia los hechos históricos de la situación migratoria entre México y Estados Unidos. La elaboración de este estado del arte consistió en la selección de varios artículos, clasificados por áreas de estudio (lingüística aplicada, sociolingüística) y tema de análisis (gramática, bilingüismo, investigación de campo). También se incluyeron libros de distintas áreas, pero con temas relacionados (lenguas en contacto, gramáticas, principios

fundamentales de sociolingüística), elegidos para: 1) sustentar teóricamente la sobrevivencia de la lengua de herencia y 2) demostrar que el fenómeno de lengua heredada ya ha sido abordado en el país desde otras áreas como el bilingüismo. Asimismo, durante esta investigación surgió un propósito imprevisto: el tema es lo suficientemente flexible. Esto denotó la riqueza teórica, lingüística, social, cultural, psicológica, pedagógica e, incluso, histórica, a la que puede asociarse el tema, algunos de estos enfoques no fueron contemplados en un inicio; aun así, permitieron la interacción con otras ciencias de manera fluida. Así, se verá que el tema puede ser estudiado desde estas, y muchas otras áreas más, lo que hace que este campo de investigación pueda ser estudiado interdisciplinariamente.

La investigación se presenta de la siguiente manera: el **primer capítulo** ofrece un contexto histórico, en el cual se mencionan los principales acontecimientos que tuvieron como consecuencia la movilidad poblacional de México al norte del continente. En este mismo apartado se explica el propósito principal, las preguntas que surgen en esta investigación, las hipótesis y los objetivos necesarios para responder las preguntas.

El **segundo capítulo** expone la terminología básica para desarrollar el estudio. También contiene una recopilación de los problemas más comunes presentes en el ámbito académico, estos son: exámenes de colocación, tipos de cursos que se ofrecen, algunos materiales utilizados en clase y propuestas que han surgido para solucionar estos retos en el aprendizaje.

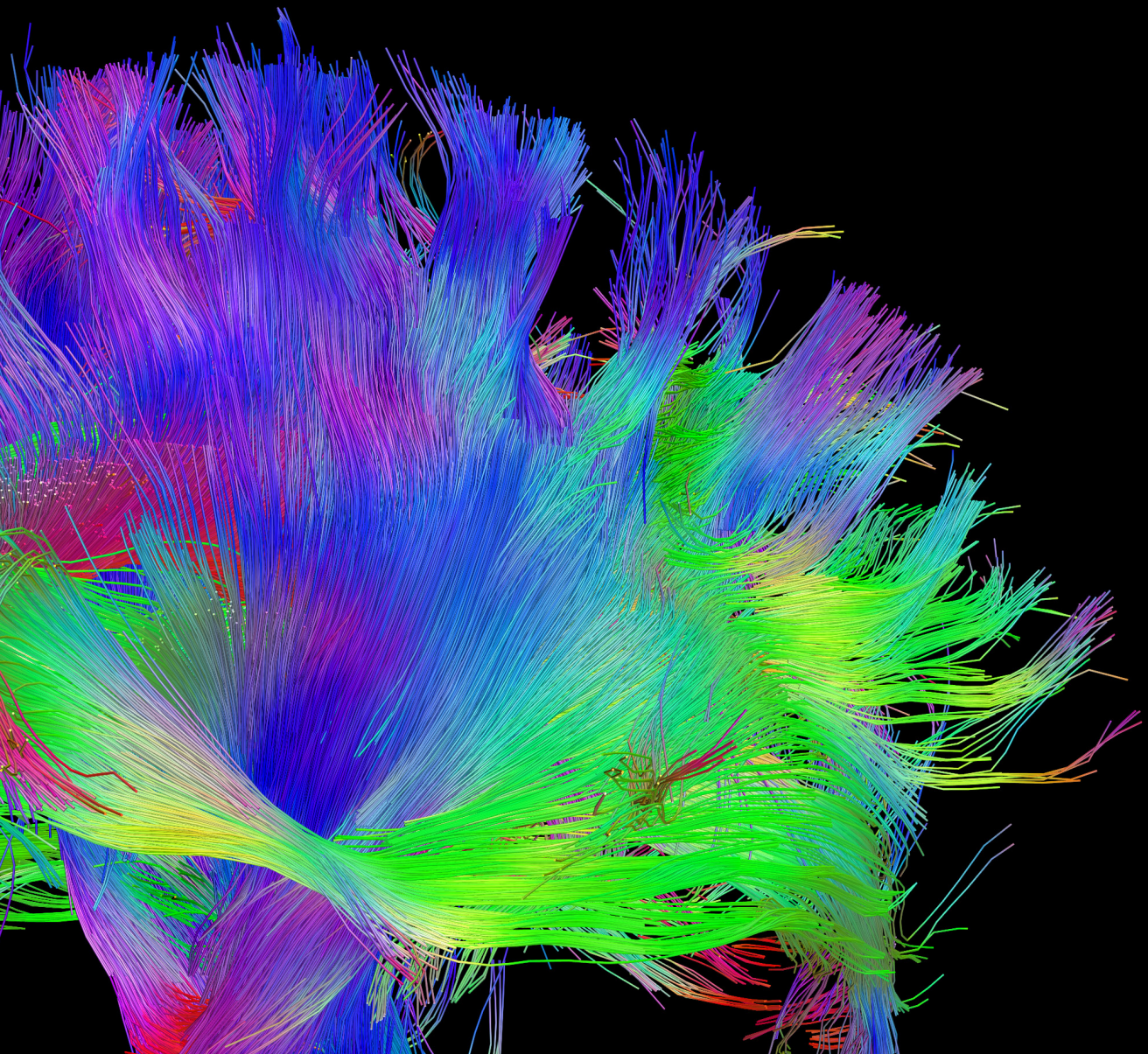
El **tercer capítulo** examina aspectos de bilingüismo social como la relación de la lengua con la identidad, los usos sociales de una lengua y los fenómenos lingüísticos que se desprenden de esta coyuntura, como son: las lenguas en contacto, la diglosia, el bilingüismo, entre otros. Además, se desarrolla una propuesta basada en los estudios de oralidad y escritura de Walter Ong, para mencionar las ausencias y carencias culturales que presenta el hablante de herencia.

El **capítulo cuarto** profundiza en el tema de bilingüismo, esta vez enfocado a un nivel individual: el uso individual de dos lenguas, el desarrollo de las lenguas, tipos de fenómenos lingüísticos que surgen a partir del uso y conocimiento de dos sistemas lingüísticos distintos, situaciones que se encuentran en los niveles lingüísticos.

El **quinto capítulo** expone la lengua de herencia desde la perspectiva psicolingüística. Con él se menciona el proceso de adquisición y el funcionamiento de un cerebro bilingüe y se explican las circunstancias lingüísticas desarrolladas en los capítulos anteriores. También se trata el proceso de adquisición desde la niñez hasta la etapa adulta. Finalmente, el último capítulo ofrece las conclusiones, no sin antes hacer un breve recapitulado de los temas y una exposición desde la lingüística formal.







## Capítulo 1

# Fragmentación no objetiva. La mente recursiva

*El mundo ha cambiado. Mucho de lo que era... se ha perdido. Pues nadie sigue vivo... que lo recuerde. Y ciertas cosas que no deberían haber sido olvidadas... se perdieron. La historia se convirtió en leyenda... la leyenda se convirtió en mito.*

-J. R. R. Tolkien

*En el idioma está el árbol genealógico de una nación.*

-Samuel Johnson

### 1.1 ZURÜCKGEHEN: EL LENGUAJE DE LOS GIGANTES

**H**ace mucho tiempo, desde las cuevas de África, el hombre realizó la primera migración que cambió tanto la historia como la evolución. Esta última se notó en el cambio de diferentes rasgos físicos como el color de ojos, piel y tipos de cabello, entre otros; todos surgidos en función del lugar a donde los grupos se asentaban.

Después surgió otro cambio importante: la comunicación a través de movimientos, baile, señas y sonidos. Los sonidos se convirtieron en palabras que posteriormente formaron las lenguas de cada comunidad. Empezaron a surgir los nombres de los espacios, los elementos que conforman el cielo, la tierra; así como la flora y fauna a su alrededor. La primera gran migración empezó en África, se extendió por Europa y Asia, y alcanzó el estrecho de Bering, desde donde los viajeros migraron al sur.

El objeto de interés está en lo que ahora se llama México, dado que siempre ha sido multicultural y lingüísticamente diverso; los diferentes pueblos nativos se han comunicado para comerciar, algunos pueblos fueron sometidos por otros a través de las guerras, la esclavitud y la expansión territorial.

En el siglo XVI, las culturas nativas de América se enfrentaron con las culturas expansionistas europeas, lo cual trajo como consecuencia todo tipo de cambios: físicos, culturales, religiosos, económicos y por supuesto, lingüísticos. El castellano se impuso a los colonizados en el territorio de la Nueva España, sin embargo, subsistieron algunas palabras y vocablos originarios.

## 1.2 EN TIERRA HOSTIL

Antes de abordar el tema, a continuación, daré un breve trasfondo histórico para contextualizar la problemática actual. A inicios del siglo XIX, se poblaron los territorios que conformaban a la Nueva España, específicamente los territorios del norte, donde solamente había pequeñas comunidades y un territorio en disputa: la Luisiana. En el siglo XIX iniciaron problemas políticos en la Nueva España que originaron la inestabilidad de la Corona española sobre sus territorios en América. Los países europeos con propiedades en América regresaron a defender sus intereses. Estados Unidos buscaba expandir su recién independizada nación e hicieron dos expediciones importantes: 1) la de Lewis y Clark que llegó hasta el Pacífico, donde reclamaron Oregón; y 2) la del teniente Zabulón Pike en 1806, bajo las órdenes de Thomas Jefferson para explorar el norte de la Nueva España (Moyano, 1999, p. 21). No obstante, Pike fue apresado y enviado a Chihuahua, después de un año de negociaciones el teniente regresó a su nación de origen.

De camino a Chihuahua, Pike observó Texas y se inspiró para hacer un diario en el que describía detalladamente lo que había en las tierras “tejanas”. Dicho diario fue una revelación para los comerciantes estadounidenses que vieron la oportunidad de crecer económicamente a través de la frontera con Texas. En su libro, Zabulón escribió que en Tejas había un estimado de cuatro mil habitantes, los cuales eran “...criollos españoles, algunos franceses y angloamericanos, unos cuantos indios civilizados y algunos mestizos” (Moyano, 1999, pp. 21-22). Así como los lugares más importantes: San Antonio de Béjar, con alrededor de 2000 colonos; Bahía del Espíritu Santo, con 1400; y Nacogdoches, con 500 residentes; de igual manera, había un puerto abierto desde 1805 en la Bahía de San Bernardo (Moyano, 1999, p. 22).

En esos mismos años, Estados Unidos debatía con España la expansión de la Luisiana, pero el dominio de España sobre este territorio duró poco tiempo, debido a que Francia se apoderó nuevamente de él. No obstante, Francia permitió que los extranjeros que querían habitar en Texas lo hicieran, con la condición de jurar lealtad a la corona española y practicar la fe católica (Arboleyda & Hawthorne, 2009, p. 339). Texas se volvió un punto importante para el comercio, fuera este legal, a través de Monterrey y Monclova; o de contrabando, por medio del poblado de Natchitoches, Nueva Orleans, donde se traficaban caballos y mulas. Así fue como ingresó a Texas, en 1800, el estadounidense Philip Nolan, que desde que se quedó en Tejas, y descubrió que había intenciones de que el territorio se separara de la Nueva España.

Ahora, el comercio no fue lo único que atrajo a los estadounidenses, también la riqueza de tierras fértiles que había en el territorio, por lo que en poco tiempo Texas llegó a tener una población de migrantes extranjeros que superaba por mucho a la de mexicanos. Durante el periodo de independencia, Bernardo Gutiérrez de Lara reclutó a una gran cantidad de voluntarios estadounidenses para recuperar San Antonio de Béjar, donde se encontraba el último gobernante de España. Sin embargo, se creó el rumor de que la recuperación del territorio era un intento de separar Texas de la Nueva España, por lo que el gobernador de Luisiana escribió a su presidente para que se impidiera que Tejas se anexara a Estados Unidos y se tomara parte del territorio hasta el río Grande (Moyano, 1999, p. 23).

En 1824, específicamente el 18 de agosto, el Congreso del recién México independiente, expidió la *Ley de Colonización* en la que se estipuló que los habitantes no debían exceder determinado número de acres, también se detuvo la inmigración independientemente de la nacionalidad. Por otro lado, en 1825 se le otorgó el poder a la legislatura de Coahuila-Tejas para repartir las tierras entre sus habitantes, de acuerdo con lo que establecía la ley del año previo (Moyano, 1999, p. 57).

No obstante, las facilidades que el gobierno de México otorgó a los estadounidenses provocaron que el flujo migratorio aumentara, además, los migrantes ingresaban con sus esclavos. Para 1826, se estimaba una población de 3000 foráneos y en 1829 aumentó a cerca de 20000. Aunado a esto, ese mismo año Vicente Guerrero, durante su gobierno, abolió la esclavitud, lo cual benefició a los residentes extranjeros y atrajo la atención de los estados sureños proesclavistas de Estados Unidos. Algunos testimonios registran que los mexicanos no tardaron en imitar las costumbres de los migrantes, y debido a las similitudes que surgieron, las entidades estadounidenses crearon un proyecto para anexar Texas a Estados Unidos (Arboleyda & Hawthorne, 2009, p. 341).

La población estadounidense en Texas, en 1830, superó al número de colonos mexicanos, por lo que el gobierno mexicano decidió cerrar la entrada de habitantes estadounidenses y dio preferencia a los mexicanos y europeos. Empero, la población estadounidense superaba a los habitantes mexicanos veintiún por ciento; además, eran sustentados por Estados Unidos (Arboleyda & Hawthorne, 2009, p. 341).

En la década de 1830, México enfrentó nuevos problemas como país independiente. Los primeros fueron de carácter político, especialmente aquellos que surgieron en contra de Santa Anna. Debido a los conflictos de poder, en octubre de 1835, durante el gobierno de Santa Anna, iniciaron los movimientos de hostilidad entre las



poblaciones estadounidenses y mexicanas en Béjar, donde ocurrieron los primeros tiroteos (Arboleyda & Hawthorne, 2009, p. 352). Poco a poco, la situación se agravó, y los acontecimientos generaron sentimientos contra los mexicanos y México, por lo que los estadounidenses se mostraron dispuestos a iniciar la guerra expansionista de Estados Unidos y tomar Texas. En ese mismo año, 1835, Texas se separó tanto de México como de Coahuila, y en 1836 se convirtió en una república independiente; no obstante, Antonio López de Santa Anna dirigió múltiples regimientos para que Texas volviera a ser parte de México. Pero los rumores de la separación se expandieron a tal grado que llegó a crearse la leyenda de que cuando los habitantes de Laredo se enteraron de que pasaría a ser parte de Texas y no de Tamaulipas, en el momento de que se efectuara la separación en 1848, desenterraron a sus difuntos del panteón para enterrarlos en territorio mexicano (Arboleyda & Hawthorne, 2009, p. 368).

Posteriormente, en 1838, ocurrió una invasión francesa en el centro de México, conocida como la Guerra de los pasteles (Cosío, Gonzáles, Bernal, Moreno, & Blanquel, 2002, p. 104). Este suceso hizo que Santa Anna viajara a la ciudad de México y abandonara el frente en Texas. En los años posteriores, la presencia de Estados Unidos fue mayor, por lo que se vio obligado a ceder gran parte del territorio mexicano, incluido Texas, en el Tratado de Guadalupe, firmado el 2 de febrero de 1848. Dentro de los territorios que se transfirieron estaban Nuevo México y Nueva California, que representaban dos millones cuatrocientos mil kilómetros cuadrados (Cosío et al., 2002, p. 105).

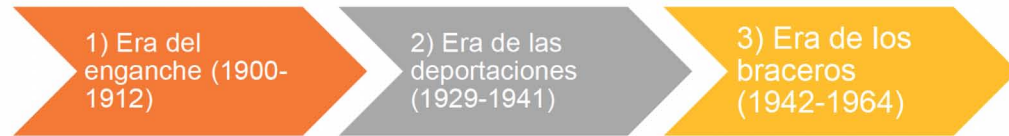
Cabe señalar que los testimonios de varios escritores y políticos de la época escribieron acerca de la preocupación del futuro de los mexicanos que quedaron en el territorio de Texas, los cuales se sabe que sufrieron de esclavitud, discriminación y rechazo. De igual manera, Estados Unidos generó nuevas entidades políticas del territorio de Texas, el cual fue reducido a 66.2%, mientras que el porcentaje restante fue dividido para crear los Estados de Wyoming, Arkansas, Nebraska Oklahoma y Colorado; este último fue agrandado puesto que 66% era territorio mexicano. Del restante territorio cedido surgieron los estados de Nuevo México, Utah, Nevada, y California, que representaban 55% del territorio mexicano. También se registran posibles acuerdos para “dejar libres” a las poblaciones mexicanas. (García, 1971, p. 120).

Del mismo modo, por medio de los escritos, se sabe que había poblaciones de más de 1000 mexicanos que habitaban al oeste, cerca del río Sabina y el Arkansas, estos poblados también pasaron a formar parte de Estados Unidos (García, 1971, p. 117).

### 1.3 SIEMPRE TENDREMOS PARÍS, TEXAS

A partir de 1884, el panorama político y social de México y Estados Unidos cambió constantemente durante el resto del siglo XIX. En esta evolución panorámica también intervinieron otros factores como el tecnológico y el económico. Este último de gran importancia, pues fue debido al dinero que las sociedades entre ambos países crearon un flujo cíclico migratorio, mediante el cual también se modificaron las sociedades y culturas de ambos países.

De acuerdo con la investigación de Massey, Durand y Malone (2009), la migración entre México y Estados Unidos se desarrolló durante cinco etapas a lo largo del siglo XIX: 1) La era del enganche (1900-1929), 2) La era de las deportaciones (1929-1941), 3) La era de los braceros (1942-1964), 4) La era de la inmigración indocumentada (1965-1985) y 5) La gran escisión (1985-2000). En la línea del tiempo que se muestra a continuación se resumen los hechos más importantes que distinguen a cada etapa.



**1) Era del enganche (1900-1912)**

- **1890** Los mercados mexicano y estadounidense se conectaron a través de las nuevas rutas del ferrocarril, este fue el primer medio de migración de México a EE.UU.
- **1907** Guanajuato, Michoacán, Jalisco, San Luis Potosí y Zacatecas fueron los estados a donde llegaron los enganchadores para enviar trabajadores a los sectores agrícola, minero y de construcción al sur de Estados Unidos.
- **1910** Como resultado de la transición económica de México (de la economía agrícola a la industrial) durante el porfiriato, los trabajadores iniciaron huelgas en 1905, las cuales se agravaron en 1910 e inició la Revolución.
- **1913** El movimiento revolucionario comenzó a ser violento, lo que provocó que mucha gente migrara del país.
- **1914** Estados Unidos se involucró en la Primera Guerra Mundial, esto provocó la expansión industrial del país, pero la mano de obra era poca. Debido a que muchos estadounidenses se enlistaron, los enganchadores regresaron a México para enviar más gente. Muchos aceptaban a causa de la violencia en México.
- **1924** En la sociedad estadounidense surgió un sentimiento nacionalista, por lo que la migración fue mal vista. Tras esta presión, el gobierno creó la Patrulla Fronteriza y comenzó la migración indocumentada.

**2) Era de las deportaciones (1929-1941)**

- **1920-1929** Se estima que durante este periodo la migración fue de, aproximadamente, 46000 personas.
- **1929** Con la caída de la Bolsa de Valores, que inició la Gran Depresión, el gobierno estadounidense limitó el ingreso internacional y realizó deportaciones masivas.
- **1934-1940** Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas se distribuyeron, aproximadamente, 45 millones de acres a familias mexicanas. Aquellos que estaban en Estados Unidos regresaron, por lo que la población hispana disminuyó.

**3) Era de los braceros (1942-1964)**

- **1942** Los presidentes Roosevelt (EE.UU.) y Manuel Ávila Camacho (México) firmaron un convenio binacional que inició en septiembre del mismo año, se le denominó Plan Bracero. México envió a 500 braceros a los cultivos de California.
- **1942-1945** Durante la Segunda Guerra Mundial fueron enviados, aproximadamente, 168000 braceros. Al finalizar la guerra, los Servicios de Naturalización y el Departamento de Justicia (INS en inglés) otorgaron visas a los braceros y el programa se extendió hasta finales de la década.
- **1949** El INS llegó a otorgar hasta 100000 visas.
- **1950** Con la Guerra Fría la demanda de braceros aumentó, al igual que la industria armamentista, junto con la migración indocumentada y las deportaciones. En cifras, las deportaciones subieron de 69000 (en 1945) a 883000 (en 1950), aproximadamente.
- **1954** EL INS puso en función la "Operación Mojados" en respuesta a la presión social y gubernamental que exigían una regulación migratoria en la frontera con México. Durante la implementación de la Operación la detención de migrantes superó el millón.



**3) Era de los braceros (1942-1964)**

- **1955-1960** Creció la demanda de braceros y bajó el número de trabajadores. Durante este periodo el INS equilibró las exigencias de los agricultores (al aumentar el número de visas) y las demandas de las sociedad y el gobierno. Anualmente llegaban entre 400000 y 450000 braceros, mientras la detención de migrantes rebasó los 100000 anualmente durante ese periodo.
- **1964** Estados Unidos aprobó la Ley de Derechos Civiles
- **1965** El congreso estadounidense promulgó la Ley de Inmigración y Naturalización con el fin de que las políticas migratorias dejaran de ser consideradas racistas. Con esta ley se establecieron números de visas específicos para cada país. Con la difusión de los derechos civiles, el Programa Bracero fue visto como un sistema esclavista y de explotación, por lo que se le dio término para evitar la violación de la ley. Durante su función el Programa benefició a más de cinco millones de braceros.

34-59)

**4) Era de la gran inmigración indocumentada (1964-1985)**

- **1968** Canadá, Latinoamérica y el Caribe tuvieron mayor número de visas, sin embargo, al finalizar el Programa Bracero, la migración aumentó considerablemente (43%), por lo que se restringió el número de visas a los países americanos.
- **1977-1981** Se implementó el Programa Silva para controlar la alta demanda de visas mexicanas. Durante este programa la migración permitida disminuyó 40%, esto es 45000 migrantes mexicanos por año. Posteriormente, se limitaron más las visas y la migración mexicana aumentó.
- **1982** Se devaluó el peso mexicano.

**5) La gran escisión (1985-2000)**

- **1988** Carlos Salinas de Gortari inició su periodo presidencial. Ese mismo año comenzó la crisis financiera de México.
- **1987** Estados Unidos estableció la Ley de Reforma y Control de las Migraciones (IRCA en inglés), la cual castigaba a las empresas que contrataran a indocumentados.
- **1986** Estados Unidos hizo un programa de amnistía para legalizar a trabajadores indocumentados. Aproximadamente, 2.3 millones de mexicanos indocumentados se beneficiaron por este programa.
- **1994** El presidente Salinas negoció el Tratado de Libre Comercio de América del Norte.
- **1996** La migración indocumentada, y los arrestos, aumentaron considerablemente después de que en 1988 el programa de amnistía se redujera con los años.

Ilustración 1 Línea del tiempo de las eras de la migración

Fuente: Elaboración propia con base en Massey, Durand, & Malone (2009)

De acuerdo con el Pew Research Center (2016), en la década del 2000 se registró que la población hispana había llegado a 50.5 millones; en 2014, el número de residentes llegó a 55 251 000. Los estados con mayor número de habitantes hispanos, así como el porcentaje de población de origen mexicano se muestran en la siguiente tabla:

Estado	Población hispana total	Población de origen mexicano (%)
Colorado	1 136 000	73%
Arizona	2 056 000	90%
Chicago	2 153 000	80%
Nueva York	3 668 000	14%
Florida	4 490 000	14%
Texas	10 405 000	87%
California	14 991 000	85%

Tabla 1. Estados con mayor población hispana y mexicana  
Fuente: elaboración propia con base en Pew Research Center (2016)

26

Según las cifras de la United States Census Bureau (2017), del 1 de julio de 2015 al 1 de julio de 2016 la población hispana aumentó 2%, lo que representa aproximadamente 57.5 millones de hispanos en territorio estadounidense.

En México, las encuestas de migración del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2014) indican que, de la población total de los mexicanos 2.1% emigra a España, 2.2% a Canadá, 86.3% a Estados Unidos y 9.2% otros países. Las principales razones para esto son: inseguridad pública o violencia (1%), estudios (12.4%), reunirse con su familia (14.4%), y principalmente, trabajo (67.8%).

En 2014, el censo poblacional realizado hasta 2010 registró que las entidades con mayor índice de migración internacional son: Guanajuato, Jalisco y Michoacán. El INEGI (2014) estimó que hay más personas de 15 a 24 años (41%) que dejan sus casas en busca de mejores oportunidades, seguidos por adultos de entre 25 a 34 años (27%), en menor cantidad personas de 35 a 49 años (17.7%), y en menores de edad, de 0 a 14, es menor (5.4%).

En 2016, Donald Trump ganó la presidencia, y la migración, especialmente la proveniente de México, fue de nuevo el tema que sobresalió; el asunto de regresar los empleos a los estadounidenses se retomó, además de la amenaza de deportaciones

masivas y que México pagaría el muro en la frontera (Paullier, 2016). En septiembre de 2017, el actual presidente de Estados Unidos puso fin al programa de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA, por sus siglas en inglés). En sus inicios, cuando el entonces presidente Barack Obama implementó el programa, éste benefició a más de 690 000 *dreamers* (también denominados “soñadores”), quienes son hijos de inmigrantes que llegaron a temprana edad, generalmente a los 5 años (BBC Mundo, 2018).

Ante esa repentina situación, México no estaba preparado para enfrentar la problemática. Las instituciones educativas se mostraron abiertas a recibir a los jóvenes retornados, los cuales buscaban integrarse a escuelas de acuerdo con su nivel académico. Aunque dentro de la población retornada no solo había estudiantes, también miembros de familia que no tenían documentos, los cuales también se conocen como migrantes de retorno.

Ante de continuar, es necesario explicar que el migrante de retorno es aquella persona que regresa a su lugar de origen, sin importar la periodicidad o el tiempo de estancia que haya pasado en el extranjero (Gandini, Lozano-Ascencio, & Gaspar, 2015, p. 32). El estudio de Gandini y otros (2015) propone una tipología de las diferentes clases de migración de retorno: 1) Retorno voluntario y del migrante establecido, como los refugiados políticos, por ejemplo; 2) Retorno del migrante temporal, esto es los trabajadores por temporadas; 3) Retorno transgeneracional que se refiere a los hijos o nietos que regresan a lugar de nacimiento de los padres; 4) Retorno forzados, como el caso de las deportaciones; 5) Retorno fracasado que son aquellos migrantes que no se logran adaptar al ambiente al que llegan; 6) Retorno programado (pp. 34-35).

Desde el comienzo de las deportaciones masivas y el término del programa DACA, aún no se tiene un estimado de la población que ha retornado a México. Debido a la situación de los mexicoestadounidenses, migrantes de retorno (en cualquiera de sus situaciones), y los jóvenes *dreamers*, el país enfrenta distintos retos como el educativo, el de reintegración social y cultural, en donde la sociedad mexicana resulta muy importante para reintegrar a los recién llegados a la sociedad; entre otros.

27



*Es, pues, como si fuera extranjero en lo que se refiere a cómo se habla aquí. Concededme entonces, como si en realidad yo fuera un extranjero, que hable en la lengua y modo en los que me crié.*

-Platón

### 2.1 PRIMER EJE: LINGÜÍSTICA APLICADA

**E**ste apartado está dedicado a los aspectos trabajados y estudiados desde la lingüística aplicada. En primera instancia, se explica cómo se define a esta área, pues existe una discusión acerca de su campo de estudio. En la parte final de este capítulo, se hace énfasis en esta última perspectiva: la lingüística aplicada en el sentido pedagógico. Se evidencian algunas características del hablante de herencia desde diferentes perspectivas para conocer cómo o desde donde parten los cursos que se han creado para este sector de la población, además de los criterios utilizados para colocarlos en el nivel adecuado de acuerdo con sus habilidades. Para plantear lo anterior, se dan las definiciones que sirven de base para desarrollar este apartado y los temas que se tratan en los capítulos siguientes.

En un sentido amplio, la lingüística aplicada es el uso del conocimiento y aplicación práctica de lo que se establece en la lingüística teórica para resolver problemas con referencia al lenguaje humano, por ejemplo, terapias del lenguaje, traducción, estilística, entre otras (Luna, Viguera, & Baez, 2005, p. 13). Además, sus diversas aplicaciones han generado la creación de nuevas áreas interdisciplinarias, tales como neurolingüística, sociolingüística, lingüística matemática, psicolingüística, entre otras. Sin embargo, en un sentido reducido, la lingüística aplicada usualmente se entiende desde la perspectiva pedagógica, esto es desde la enseñanza de lenguas extranjeras (Alcaraz & Martínez, 1997, p. 335).



## Capítulo 2

# Deconstrucción. El español heredado

## 2.2 UNA LENGUA ES UNA LENGUA ES... LENGUA DE HERENCIA

El término lengua de herencia es un concepto que prácticamente se considera nuevo, al igual que el área de la cual se desprende. La lengua de herencia es considerada un fenómeno lingüístico que surge en ambientes en los que conviven dos lenguas o más. La lengua heredada se origina en un ambiente familiar en el cual los integrantes de la familia, o la comunidad que los rodea, hablan una lengua distinta a la que habla la sociedad en la que se encuentran esos individuos, o la comunidad. En la mayoría de los casos se desarrolla de forma secuencial con la lengua de la sociedad, considerada lengua mayoritaria; aunque, también, ambas lenguas pueden desenvolverse simultáneamente. Con el tiempo, la lengua heredada se desplaza a usos más restringidos y exclusivos, como el hogar, por ejemplo, y la lengua mayoritaria se convierte en el sistema lingüístico predominante del hablante de herencia (Pascual y Cabo, 2016, p. 34).

De esta manera, se puede decir que la lengua de herencia es un fenómeno lingüístico presente en todas las sociedades y en todos los contextos en donde conviven dos o más lenguas. En el caso de América, el fenómeno de la lengua heredada es muy rico debido a la coexistencia entre lenguas nativas, y posteriormente, con las lenguas europeas en tiempo de la conquista.

Actualmente, en Estados Unidos existen diversas lenguas que coexisten con el inglés; de acuerdo con Potowski y Carreira (2010), en 2007 el 82% de los estadounidenses hablaban inglés únicamente, el 7% hablaban chino, tagalo, francés, vietnamita, alemán, coreano, ruso, italiano, árabe, portugués y polaco, y el 11% restante hablaban español.

Por lo anterior, el español de herencia ha sido ampliamente estudiada en Estados Unidos, donde el español heredado se detectó en las escuelas de nivel medio y medio superior, a partir de los años setenta (Valdés, 1997, p. 8). Mientras que la definición de lengua de herencia fue construida posteriormente, después de que se propuso el concepto de hablante de herencia.

### 2.2.1 Estudiante de español como lengua de herencia

En la década de los 80, Teschner (citado en Potowski, Parada y Morgan-Short (2012)) propuso una definición para hablante de herencia en la cual utilizó el término nativo para referirse a todos los estudiantes que han crecido con el uso del español. Esta definición incluyó a los educados principalmente en español y a quienes

migraron a Estados Unidos (EE. UU) como adultos jóvenes o adolescentes, estos son los individuos de la primera generación, o de la denominada generación 1.5; así como a los formados en EE. UU., en gran parte educados en inglés que son los hablantes de herencia. Sin embargo, algunos autores consideran que esta definición es más cercana al concepto de estudiante de herencia (p. 52).

Por su parte, Daniel Villa y Guadalupe Valdés, en sus definiciones, buscaron categorizar al hablante de herencia desde el origen de la primera lengua. Para Valdés, el estudiante de español como lengua de herencia es aquel “alumno que ha estado expuesto a la lengua española en el hogar y que habla o simplemente entiende el español y es, en diferentes niveles, bilingüe” (Valdés, 1995a, p. 230; traducción propia del autor). De igual modo, Villa consideró que los estudiantes de español como lengua heredada son “quienes lo han adquirido [el español] en casa o en la comunidad” (Villa, 1996, p. 191; traducción propia del autor).

Por otro lado, Beaudrie y Ducar (2012) plantearon una definición más amplia acerca del estudiante de herencia:

Todos los individuos que han experimentado un periodo relativamente prolongado de exposición al lenguaje, habitualmente durante la infancia, a través del contacto con miembros de la familia u otras personas, resultando en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas del lenguaje y en diversos grados de bilingüismo. (p. 78; traducción propia del autor)

Estos términos solo se enfocan en aquellos hablantes que estudian la lengua de herencia en un ámbito académico; aunque las definiciones presentadas se centran en el origen y desarrollo de la lengua heredada y puntualizan que se trata de un caso de bilingüismo. Más adelante se profundiza este último.

### 2.2.2 *Luftmensch*: hablante de español como lengua de herencia

A partir del concepto de estudiante de herencia, Valdés (2000) (citado en Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada (2015) tomó las principales características para definir al hablante de herencia como el hablante “criado en un hogar donde se habla un idioma distinto del inglés, quien habla o simplemente entiende la lengua de herencia y que es en cierto grado bilingüe en inglés y lengua de herencia” (p. 3; traducción propia del autor).

Para Roca (2003), “los hablantes de español como lengua hereditaria (HELH) en Estados Unidos, generalmente, han hablado español como su lengua nativa o pri-



mera lengua o interactúan entre el uso del español y el inglés en el contexto familiar y comunitario” (p. 3).

Por su parte, Potowski et al. (2012) mencionaron que los hablantes de herencia “adquieren el español en contextos naturales, específicamente desarrollando fuertes niveles de lenguaje oral/auditivo, mientras que su alfabetización y conocimiento metalingüístico tienden a ser débiles” (p. 51; traducción propia del autor).

Hasta este punto, las definiciones abordadas se derivan desde la perspectiva de la lingüística aplicada. Aunque existen diversas delimitaciones, se utilizan las que se consideran pertinentes para este trabajo. Sin embargo, también existe una definición general propuesta por Pascual y Cabo, Lingwall y Rothman (2012), quienes además acompañaron el concepto con una clara explicación, expuesta de la siguiente manera:

Un hablante de herencia (HH) es un bilingüe que crece hablando una lengua casera que es diferente de la lengua hablada por la sociedad mayoritaria en la cual ellos viven. Aunque los HH pueden adquirir ambos lenguajes simultánea o secuencialmente, (por ejemplo, el niño de L2 de la lengua mayoritaria), el resultado final suele ser el mismo: los HH regularmente terminan como hablantes dominantes de la lengua de la sociedad [...] las diferencias cualitativas y cuantitativas en el input que los HH reciben, entran en contacto y cambian de dominancia hacia el lenguaje de la mayoría de la sociedad, [factores como] [...] la falta de educación formal en la lengua de herencia (LH) contribuyen a tales resultados. (p. 437; corchetes míos)<sup>1</sup>

Además, se debe agregar que la lengua mayoritaria se adquiere de manera natural y en una fase temprana de la niñez (Pascual y Cabo & Rothman, 2012, p. 450). De acuerdo con ello, la niñez temprana es la etapa de la vida que resulta ser de vital importancia para la adquisición, tanto de la lengua de herencia (español) como de la lengua mayoritaria (inglés), así como el manejo de ambas para el caso de los hablantes simultáneos.

Cabe señalar que Silvina Montrul et al. (citado en Pascual y Cabo (2015) señalaron que el concepto de “hablante de herencia” se originó en Canadá durante los años 70 (p. 389), una época clave para el conocimiento y construcción de los términos de lengua y hablante de herencia, debido a que en 1968 la migración aumentó considerablemente, como se vio en el primer capítulo.

<sup>1</sup>. Las citas de este artículo son traducciones mías.

En resumen, las características más importantes para identificar a un hablante de herencia son: la edad de adquisición lingüística que en su mayoría es la niñez; y lo social, en la lengua que habla la mayor parte de la sociedad. En estas definiciones, también se ha observado que la lengua mayoritaria, que en el caso del hablante de herencia es el inglés, es la que se impone por razones sociales y educativas, mientras que el español se considera lengua minoritaria debido a que se adquiere o se transmite en un ambiente limitado que, según las definiciones, es la casa o la comunidad. Existen otros factores que conllevan el afirmar qué es una lengua minoritaria y una lengua mayoritaria en un contexto en el cual conviven dos o más lenguas; estos aspectos se abordan detalladamente en el tercer apartado.

### 2.2.3 Hablante nativo

Para entender un poco más a fondo al hablante de herencia, es necesario empezar por la definición de hablante nativo, así como otros términos importantes que son útiles para obtener un perfil más amplio del hablante de español como lengua heredada.

En su obra más reconocida, *Lenguaje*, Bloomfield habló de la lengua per se para establecer las primeras bases de la definición de hablante nativo, la cual aparece de la siguiente manera: “La primera lengua que un ser humano aprende a hablar es su *lengua nativa* (o *lengua materna*), él es un hablante nativo de esa lengua” (Bloomfield, 1964, p. 49). Aunque esta mención no delimita claramente al hablante nativo, además de ser muy breve y general, sí ofrece una idea general tanto de hablante nativo como de lengua nativa (o materna).

Encontrar una definición precisa para hablante nativo es difícil, debido a que las diferentes ramas de la lingüística adaptan el término y lo delimitan según sus propios criterios y necesidades. Si se contempla el año en que Bloomfield (1964) estableció esta mención del hablante nativo, puede pensarse que no es una definición rigurosa sino un acercamiento al término.

Para Dubois et al. (1979), el hablante no se considera como tal, en su lugar, se define como locutor nativo “el sujeto que habla su lengua materna” (p. 408), también mencionado por Bloomfield. Dentro del término de Dubois et al. (1979), se profundiza en este “locutor nativo”, el cual conoce su lengua a un nivel gramatical de forma más profunda que un hablante ajeno a esa lengua, pues “es capaz de distinguir las oraciones correctas, gramaticales, las oraciones que tienen el mismo sentido, las oraciones que pueden ser emparejadas (por ejemplo, activo-pasivo) o que presentan diferencias sistemáticas” (Dubois, et al., 1979, pp. 408-409).

El problema con este término es que menciona que el “locutor” tiene un conocimiento muy amplio de su gramática, pero no del uso que hace de ella, lo cual implica que el empleo que hace de las reglas gramaticales es el conocimiento que tiene de las mismas. Es cierto que el “locutor nativo” tiene una noción de su gramática, pero es una percepción general, cuando el “locutor” tiene una educación formal es cuando adquiere una gramática más amplia y un conocimiento más específico sobre ella, sin embargo, no logra manejarla en su totalidad.

Otro punto que se debe resaltar es que los autores aseguraron que el uso de la gramática<sup>2</sup> está apegado al uso de la lengua escrita, lo cual es cierto dado que la gramática se adquiere de manera compleja por medio de la escritura y obtiene nuevos usos por medio de la lengua oral. Sobre este último punto es importante argumentar que es en la oralidad donde la gramática se modifica y posteriormente son agregadas a la gramática oficial, esto se tratará posteriormente. Además, se debe tomar en consideración el uso de la gramática descriptiva y prescriptiva; no obstante, el uso de las gramáticas, como reguladoras del lenguaje, ha sido objeto de discusiones que se exponen más adelante.

En la definición de hablante de Enrique Alcaraz y María Antonia Martínez<sup>3</sup>, se establecen dos alternativas: “hablante nativo” y “hablante-oyente ideal”. Ellos aclararon que cada término está relacionado con ciertas disciplinas, por ejemplo, el “hablante” también llamado “locutor” es el objeto de estudio de la pragmática, pues a esta le

<sup>2</sup>. La gramática es también otro término que causa controversia. Yo tomaré la definición de gramática normativa: “Conjunto de normas que regulan el empleo de una lengua determinada. La llamada gramática normativa obedece a necesidades prácticas y se basa en el juicio de los especialistas, quienes dictan normas oficiales de corrección sobre la manera como debe expresarse un hablante. También se le denomina gramática prescriptiva. (Luna, Viguera, & Baez, 2005, pág. 110)”

<sup>3</sup>. Debe enfatizarse que los autores propusieron que en lugar de “hablante” se utilice “locutor”, lo cual resulta confuso pues como se mencionó, las diversas disciplinas adaptan los términos según sus intereses. El término “locutor” ha sido empleado desde que Émile Benveniste propuso su teoría de la enunciación (1966 y 1974), y es generalmente usado en el Análisis del Discurso. En esta disciplina, el locutor (o emisor) cumple funciones específicas que, si bien de alguna forma tienen relación con el término de “hablante”, implican otras acciones, o actos pragmáticos que no analizan otras ramas lingüísticas.

interesa estudiar la manera en que el “hablante” se comunica, esto es qué lugar ocupa entorno a la comunicación (Alcaraz & Martínez, 1997). El “hablante nativo” es también llamado “informante”, un término recurrente para los trabajos de campo y, por lo tanto, de interés para la sociolingüística y otras disciplinas relacionadas con el desarrollo de la comunicación de los individuos en su entorno social.

Igualmente, Alcaraz y Martínez (1997) también expusieron la idea de “hablante nativo” que surgió a partir del generativismo y su principal exponente, Noam Chomsky. Esta corriente menciona que hay un tipo de “hablante nativo” denominado “hablante-oyente nativo ideal”, cuyas intuiciones son datos importantes para la investigación y teorización lingüísticas. Desde el punto de esta teoría se entiende que el hablante-oyente ideal:

Es un conocedor de su lengua a la perfección dentro de una comunidad de habla homogénea, a quien no le afectan factores irrelevantes desde un punto de vista gramatical, como pueden ser los fallos propios de la memoria, las distracciones, los cambios de atención o de énfasis, etc., cuando pone en práctica los conocimientos que posee de su lengua. (Alcaraz & Martínez, 1997, p. 282)

En resumen, se puede decir que el hablante nativo es aquel que habla la lengua de la comunidad en la que crece y se desarrolla. La lengua con la que se comunica es conocida como lengua materna y es la primera que adquiere. El hablante nativo tiene cierto conocimiento gramatical de la lengua materna, por lo que es capaz de construir oraciones simples y complejas, además de que puede identificar oraciones agramaticales; además, no solo puede distinguir errores y aciertos gramaticales, también fonéticos y fonológicos, pragmáticos, entre otros; y tiene un mejor desempeño comunicativo oral que escrito.

### 2.3 LA RAÍZ DE UN TODO: LA LENGUA MATERNA

Dentro de la definición de *hablante nativo* se puede observar que varios de los autores presentados mencionan que el hablante nativo es aquel que habla y se comunica en su lengua nativa o lengua materna. Aunque parezca muy evidente qué es la *lengua materna*, es necesario definir este término debido a que, dentro del fenómeno de *lengua de herencia*, este y otros términos pueden llegar a ser cuestionables.

La *lengua materna* (o nativa) fue denominada por Dubois y sus colaboradores como “la lengua en uso en el país de origen del locutor y que este adquiere desde la in-

fancia, en su aprendizaje del lenguaje” (Dubois *et al.*, 1979, p. 375). Dentro de esta definición, los autores también mencionaron que la lengua materna se utiliza en la comunicación oral y escrita, aunque no todas las lenguas cumplen con el requisito de la escritura, por ejemplo, las lenguas amerindias.

Por su parte, Alcaraz y Martínez (1997) aseveraron que, en las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas, se adoptan dos términos: lengua madre o lengua materna, esta es la lengua que adquiere un individuo (p. 324).

En esta última definición quizá pueda confundirse el término de lengua materna con el de lengua madre. Cabe aclarar que los autores hicieron una distinción entre ambos términos, solo que lo agregaron a la definición de lengua materna para hacer válida otra forma de referirse a esta; sin embargo, sí hay que hacer la distinción entre ambos términos. *La lengua madre* es el idioma que ha evolucionado para dar origen a otras lenguas, como es el caso del español, el italiano, el francés, entre otras, cuya lengua madre es el latín (Luna *et al.*, 2005, p. 132).

De igual manera, Luna *et al.* (2005) definieron la lengua materna como “aquella que adquiere todo individuo en el entorno en que vive los primeros seis años de vida” (p. 133). Aunque esta descripción es corta, trata un punto importante: los primeros seis años de vida de un individuo. Esta información se retoma en el tercer apartado.

En suma, estas definiciones enfatizan que la lengua materna es la que adquiere el individuo en sus primeros años de vida, específicamente los seis primeros. La lengua que adquiere es la que habla en el país o el entorno en el que nace, además de que aprenderla en los diferentes niveles lingüísticos, por lo tanto, el hablante es nativo de la lengua materna que adquiera.

Es importante aclarar que la lengua materna se adquiere en la infancia, debido a que posteriormente el hablante puede adquirir otra lengua; esto quiere decir que el hablante se vuelve bilingüe, mas no significa que se tengan dos lenguas maternas, aunque en casos específicos esto es posible, sino que adquiere una segunda lengua.

#### 2.4 LA SEGUNDA LENGUA (L2)

Podría decirse que la lengua materna es la primera lengua que aprende un hablante, aunque esto no siempre es así. Dentro de la lingüística aplicada, con referencia a la enseñanza de lenguas, la segunda lengua se denomina L2, mientras que la primera

lengua es L1, además, existen varias maneras de enseñanza en lo referente a las L2 y lenguas extranjeras.

Ejemplificado de la siguiente manera: en México, la enseñanza de español desde el nivel básico hasta el medio superior es enseñanza del español como lengua materna. En los centros a los que llegan estudiantes extranjeros que quieren aprender español fuera de su país, y que viajan a México, se les enseña español como segunda lengua. Hay una parte teórica que se enseña en el aula y al estar inmersos en un país de habla hispana, llevan la teoría a la práctica, por lo que se comunican en español en una comunidad de tránsito. Las instituciones de otros países que cuentan con cursos o centros de enseñanzas de lenguas extranjeras tienen programas y diseños específicos para las lenguas que ofrecen. Por ejemplo, si un instituto de enseñanza de lenguas en Rusia tiene dentro de sus programas un curso de español, en este caso se dice que en ese centro se enseña español como lengua extranjera, debido a que el español es aprendido fuera de un país hispanohablante. En estas situaciones se enseña una teoría específica que se practica únicamente dentro del aula y entre los mismos alumnos.

En lo que concierne a la teoría, se puede decir que la segunda lengua es aquella que se aprende después de que la lengua materna se ha adquirido (Luna *et al.*, 2005, p. 203). En esta explicación, tanto segunda lengua como lengua extranjera entran dentro de la misma descripción porque ambos términos se refieren a un idioma/lengua que se aprende después de la primera. La diferencia entre ambos términos se encuentra en la manera en que se adquieren y en la que se enseñan; como se ha señalado, hay una diferencia entre la adquisición y el aprendizaje.

Entonces, cuando un hablante tiene uso y/o conocimiento de una segunda lengua, se habla de una persona bilingüe; empero, existen diferentes tipos de bilingüismo, los cuales se mencionan a continuación.

#### 2.5 HABLANTE BILINGÜE

En términos generales, la persona que habla o domina dos lenguas, la lengua materna y una L2, se denomina bilingüe. En cuanto a bilingüismo, Dubois *et al.* (1979) expresaron que “es la situación lingüística en la que los hablantes utilizan alternativamente, de acuerdo con el medio o las situaciones, dos lenguas distintas” (p. 81). El bilingüismo es un acto que depende del hablante bilingüe y de la situación en la que se encuentre, por ejemplo, si este se encuentra en una clase de lengua extranjera y



tiene que hablar en dicha lengua, la usará; o si el hablante visita algún país en donde se habla otra lengua sobre la que tiene conocimiento, o que su área de estudio requiera de lecturas e información documentada escrita en otra lengua, de la que el hablante ha llegado a tener dominio, ya sea por necesidad o interés, la entenderá.

Por su parte, Alcaraz y Martínez (1997) clasificaron a los hablantes bilingües en dos grupos: 1) especializados y 2) generales. El primer grupo se refiere a aquellos hablantes que dominan dos lenguas, pero solo utilizan la segunda lengua para contextos específicos, el profesional, por ejemplo, y por medio de la cual pueden expresarse y entender, siempre y cuando el lenguaje sea muy específico y sea acorde a su área de estudio. El segundo grupo alude a los hablantes que utilizan las dos lenguas según su propio criterio y en las circunstancias que el mismo hablante decida (p. 85).

Dentro de esta misma descripción, los autores ofrecen otra clasificación desde la perspectiva de la psicolingüística: 1) coordinados o independientes y 2) compuestos. Los primeros poseen dos lenguas como maternas, aunque no tienen el mismo grado de dominio, esto significa que domina más una lengua que otra, pero utilizan ambas para comunicarse y expresarse, usan dos contextos diferentes. Los autores destacaron que existen distintos factores que provocan la existencia de distintos grados y matices dentro de este tipo de bilingüismo; uno de ellos es la proximidad, mayor o menor, de las lenguas y culturas, además de las circunstancias en las que dichas lenguas son empleadas. Por ejemplo, un hablante bilingüe que aprendió polaco en el Reino Unido, aparte del idioma natal: inglés, debido a que uno de sus padres, o ambos, habla polaco o es de origen polaco, pero decidió residir en Reino Unido.

Los segundos, bilingües compuestos, se expresan en su propia cultura por medio de dos lenguas distintas, es decir que el hablante bilingüe se desarrolló en una lengua materna que le ayudó a comprender su entorno y sobre la lengua materna construyó la segunda lengua. Por ejemplo, el hablante que tiene el español como lengua materna, pero en otro contexto aprendió a comunicarse también en inglés, a partir de las dos crea su propia cultura.

Por otro lado, Pottier (1985) distinguió entre un uso recurrente: cuando el hablante emplea una u otra de las lenguas sin importar las circunstancias o el tema del que hable; y un uso preferencial: cuando el hablante usa una de las lenguas con preferencia de la otra según las circunstancias o temas que aborde en el momento (p. 49). Además, este autor retomó una clasificación propuesta por el lingüista L. Michel, la cual describe tres tipos de bilingüismo.

- *Bilingüismo de primer grado o bilingüismo de simple intelección*: un hablante que comprende una segunda lengua, pero no la habla, solo piensa y se comunica en su lengua materna.

- *Bilingüismo de segundo grado o bilingüismo de intelección y expresión*: un hablante que comprende y habla dos lenguas (la lengua materna y una L2) pero solo piensa en su lengua materna.

- *Bilingüismo de tercer grado o bilingüismo de pensamiento, de intelección y de expresión*: un hablante que piensa y se expresa en una u otra lengua de igual manera.

Con respecto al bilingüismo de tercer grado, Pottier (1985) mencionó que este último es una representación de un bilingüe perfecto que solo se alcanza con un alto nivel de instrucción (p. 49). Aunque hay autores que aseguraron que el hablante bilingüe perfecto es aquel que puede hablar y utilizar ambas lenguas para comunicarse, domina las dos lenguas como hablante nativo, es lo que Bloomfield denomina eubilingüe o bilingüe perfecto (Alcaraz & Martínez, 1997, p. 85). Pottier (1985), por su parte, no encontró límites claros que diferencien entre el bilingüismo de segundo y tercer grado, además de que pueden existir numerosas gradaciones entre ambos.

Gracias a que han surgido nuevas ramas interdisciplinarias entre la lingüística y otras ciencias, se ha permitido profundizar en el proceso de adquisición y uso de las lenguas en hablantes bilingües, lo que ha ayudado a conocer hasta qué grado adquieren y aprenden ambas lenguas y en qué contexto las utilizan. Aparte de estas características, también se toma en cuenta la situación sociopolítico-cultural en la que se encuentra el hablante, algo que también influye y que da lugar al bilingüismo pues dentro de este, se produce un conjunto de fenómenos que traen como consecuencia otros que permiten la existencia de sociedades multiculturales. Un ejemplo claro de esta situación es el fenómeno de lenguas en contacto que, en consecuencia, da lugar a otro fenómeno llamado diglosia; ambos términos son explorados profundamente en el siguiente capítulo.

## 2.6 LÍMITES GRADUALES: HACIA UN PERFIL DEL HABLANTE DE HERENCIA

Una vez que se han expuesto los términos anteriores, se puede tener una aproximación sobre el perfil del hablante de herencia, además de su ubicación dentro de los tipos de bilingüismo. De acuerdo con la definición de Dubois *et al.* (1979), y según la definición

de Valdés, el hablante de herencia es bilingüe, hasta cierto grado, debido a que hace uso alterno de ambas lenguas según al contexto o medio por el cual se comunica.

Como se expresó en la definición y la clasificación de Pottier (1985), el hablante de herencia sería un hablante bilingüe que propone, pero no en la clasificación que retoma. Primero, no se encuentra dentro de algún tipo de la clasificación puesto que las categorías están limitadas y como bien observó el autor, existe más de un tipo entre las dos últimas gradaciones que de existir, probablemente el hablante de herencia se encontraría en este difuso espacio. Segundo, Pottier distinguió entre dos tipos de uso, recurrente y preferencial, el hablante de herencia se encuentra dentro de este último, el uso preferencial.

Del mismo modo, Alcaraz y Martínez (1997) dividieron el bilingüismo en dos grupos, además de que añadieron una clasificación basada en la psicolingüística. El hablante de herencia se encuentra en el segundo grupo: los generales; y en su equivalente a la clasificación psicolingüística: el tipo coordinado o independiente.

Es de resaltar que el hablante de herencia adquiere el español como lengua materna y posteriormente adquiere el inglés como segunda lengua (materna)<sup>4</sup>; sin embargo, aprende español como lengua extranjera e inglés como lengua materna. Por otro lado, el hablante de herencia no puede ser considerado como hablante nativo de alguna de las dos lenguas, esto debido a que, si el hablante llegó a Estados Unidos con 5 o 6 años de edad, el proceso de adquisición del español como lengua nativa quedó interrumpida. Tampoco puede considerarse hablante nativo del inglés porque, según los conceptos mencionados en lengua materna, el hablante adquiere la lengua de su entorno durante los primeros 6 años de vida; el hablante de herencia adquiere el inglés a partir de esa edad, aunque la situación varía según el tipo de hablante, es decir, si el hablante llegó en la adolescencia, o en la adultez, o si nació en Estados Unidos, entre otros factores.

Para este apartado se toman en cuenta los conceptos de a) hablante de herencia propuesto por Potowski *et al.* (2012), y b) estudiante de herencia según Guadalupe Valdés. Ambos conceptos son adecuados y se adaptan a la perspectiva de la lingüística aplicada, además son útiles para los puntos que a continuación se desarrollan.

<sup>4</sup>. Esto depende de la edad en que adquirió la segunda lengua y el orden, ambos puntos se tratarán en el tercer capítulo.

Como se mencionó, el hablante de español como lengua heredada es aquel individuo que adquiere el español en contextos biológicos, por lo que es propenso a desarrollar, preferentemente, las habilidades oral y auditiva (Potowski *et al.*, 2012, p. 51). Cuando este hablante ingresa a un curso de español como lengua heredada, entonces se vuelve un estudiante de español como lengua de herencia; es decir, el estudiante que ha estado expuesto al español desde su hogar, por lo que lo habla y/o lo entiende. Esto lo hace también un hablante bilingüe, pero con límites graduales (Valdés, 1997), dado que la lengua inglesa la domina con naturalidad, mientras que en la lengua española apenas controla algunas habilidades.

Cuando se mencionaban las diferentes propuestas al término hablante de herencia, se trataba un punto en el cual se decía que existe una diferencia entre hablante y estudiante de herencia. Más allá de lo evidente sobre la formación lingüística, también se encuentran otros factores como el desarrollo de habilidades, mencionadas por Potowski *et al.* (2012, p. 51). En resumen, se asegura que el hablante tiene altos niveles en las habilidades de oralidad y audición, pero sus niveles de alfabetización y de conocimiento metalingüístico son débiles. El estudiante de herencia trabaja las habilidades de escritura y lectura además de adquirir un conocimiento más profundo del español, y si fuera el caso, también se comunica con fluidez.

De tal modo, al ingresar a un curso de español como lengua de herencia, el estudiante se caracteriza por ingresar con el perfil anterior, con unas habilidades más desarrolladas que otras. Spicer-Escalante (2009) consideró que el medio en el que los hablantes de herencia crecen les permite desarrollar sus habilidades orales, pero no aquellas que son formales, como la lectura y la escritura (p. 480). Esta última identificada como el área más débil, además de ser un campo con escasos avances metodológicos, en lo que se refiere a su enseñanza. Pero no es el único problema al que los docentes se enfrentan en esta área.

## 2.7 HISMINAS EN LAS AULAS

### 2.7.1 Retos en la enseñanza de lengua de herencia

A mitad de la década de los 70, empezó la investigación en la enseñanza para los estudiantes hispanos y para los que estudiaban español como lengua extranjera (Potowski, 2005, p. 9). A finales de los 60 y principios de los 80, la enseñanza de español a hispanohablantes se convirtió en un área de gran interés (Valdés, 1997,

p. 10). Aunque los siguientes años fueron productivos en cuanto a la creación de material didáctico, el problema persiste en la actualidad porque aún no hay una teoría aplicable (Valdés, 1997, p. 11). A ello se suma la falta de oportunidades para la formación profesional de maestros que actualmente imparten cursos de Español para Hablantes Nativos (EHN), o también Español como Lengua de Herencia (ELH).

En ese sentido, Potowski (2005) encontró en el campo de la lingüística aplicada múltiples factores y retos que se deben considerar en la enseñanza del español de herencia, desde exámenes de colocación hasta cursos. Unos de los retos más importantes es la variedad del alumnado, debido a que en las aulas hay estudiantes con poco tiempo de inmigración y casi monolingües en español, mientras que otros son bilingües, tanto en inglés como en español (p. 18).

También influye la generación migratoria a la que pertenecen con relación al cambio de códigos. Este fenómeno está presente en la primera generación, pero es más notorio en la segunda y la tercera generación que suelen mezclar el español e inglés en una oración o en varias secuencias (Potowski, 2005, p. 23). Esto se amplía en el cuarto capítulo.

Entre tanto, factores externos como la represión lingüística e intolerancia por parte de políticos, u organizaciones que intentan suprimir aquellos servicios gubernamentales, como las traducciones legales, educativas o médicas, que están traducidos a otros idiomas, para instaurar al inglés como idioma único y oficial. Estas acciones, además de mandar mensajes equivocados, provocan que los alumnos interioricen y sientan inferioridad de sus idiomas maternos frente al inglés, vistos como una barrera para su desempeño personal y social.

Esto también produce la discriminación, en algunos estados, hacia los hablantes hispanos, quienes han sido amenazados jurídicamente, o son injustamente despedidos por hablar español en el trabajo, y como consecuencia, los padres fuerzan a sus hijos a hablar únicamente en inglés, eliminando la comunicación en español dentro del hogar y entre los otros miembros de la familia (Potowski, 2005, p. 31).

Por una parte, hay organizaciones que se muestran a favor de las sociedades multilingües, pero, por otro lado, existen políticas lingüísticas que buscan la asimilación completa tanto de la cultura como del idioma inglés, y de esta manera “eliminar” el español durante los primeros años de enseñanza escolarizada en niños de origen hispano. Como contradicción, cuando los hispanohablantes ingresan a nivel secundaria, se les incluye en el programa escolar el estudio del español como lengua extranjera. Estas políticas influyen en la meta de los alumnos, indirectamente se les señala que desde niños adquieran el inglés y olviden su lengua materna.

Cabe señalar también que aquellos niños que no dominan por completo el inglés tienen derecho a programas de “educación bilingüe”. Sin embargo, en este campo también existen otros problemas: la falta de programas bilingües para la conservación del idioma nativo y la preferencia de incluir a los niños en el inglés lo más rápido posible (Potowski, 2005, pp. 22-23).

Otra causa importante del conflicto es la poca disponibilidad de los padres hacia sus hijos debido a los horarios de sus trabajos, por lo que algunos alumnos poseen menos, o más, conocimiento cultural (Potowski, 2005, p. 18). A ello se suma la falta de recursos económicos, así como los elementos socioculturales mencionados que obligan a los alumnos a renunciar a los cursos o dejarlos inconclusos. Por otro lado, la mayor parte de ellos trabaja y estudia, por lo que la falta de tiempo los obliga a estudiar en programas de dos años o de tiempo parcial, y esto no les otorga el reconocimiento universitario que necesitan (Potowski, 2005, pp. 33-34).

Así, la población hispana que logra conservar sus estudios e ingresar a cursos de EHN, muestran gran inseguridad al momento de hablar español por miedo a las críticas de hispanohablantes monolingües, quienes suelen etiquetarlos ofensivamente llamándolos “*pochos*” o “*dreamers*”, o que hablan “*espanglish*”, esto provoca que los alumnos inmediatamente sustituyan el español por el inglés. También hay burlas por parte de los hispanos de la segunda o tercera generaciones hacia los recién inmigrados, y estos se niegan a hablar en español con ellos (Potowski, 2005, pp. 30-31).

Otro reto que se presenta es la falta de cursos de EHN. Esta escasez orilla a que los alumnos de origen hispano estudien la lengua nativa como lengua extranjera (Potowski, 2005, p. 35). Además de esto, la mala promoción que se da a los cursos de ELH ocasiona que los alumnos obtengan información incorrecta sobre estos y desconozcan su contenido, en consecuencia, no se inscriben (Beaudrie & Ducar, 2012, p. 80). De otro lado, los alumnos bilingües no muestran interés en estos cursos, debido a que consideran que tienen un nivel comunicativo superior al que tienen los estudiantes de los cursos de español como segunda lengua después de varios años. Si ingresan a un curso, los alumnos tienden a comprender más de lo que pueden hablar, lo que les impide comunicarse de la manera que ellos desean (Potowski, 2005, pp. 28-29).

De igual manera, en los exámenes de colocación también se encuentran algunas deficiencias. De las pocas pruebas públicas disponibles, la mayoría han sido diseñadas para una audiencia de K-12<sup>5</sup>. Mientras que, en nivel universitario, las pocas universidades en Arizona, aproximadamente el 11% que tienen programas de ELH usan el único examen diseñado específicamente para hablantes de herencia dis-

ponible comercialmente, el cual fue desarrollado por Parisi y Teschener en 1983: el Sistema de Parisi para la Evaluación del Español (PASSI, por sus siglas en inglés) (Potowski et al., 2012, p. 52).

Por ejemplo, en Arizona, el 40% de las universidades ofrece un programa de ELH. A pesar de que el crecimiento de programas ha ido a la par con la investigación en ELH, aún son pocos los estudios sobre la forma pertinente de colocar a los estudiantes de herencia en las clases de ELH, en cuanto al diseño de nuevos instrumentos de evaluación, o la validación de los exámenes existentes (Beaudrie & Ducar, 2012, p. 77). Además, las universidades utilizan pruebas de habilidad en lugar de exámenes de colocación, como la prueba PASSI que consiste en contestar 140 preguntas de opción múltiple, pero este examen es más una prueba de habilidad que se utiliza con propósitos de colocación (Potowski et al., 2012, p. 52).

Otro problema es que la mayoría de los programas incitan a los alumnos a autoidentificarse como estudiantes de herencia; como consecuencia, la inseguridad lingüística de este grupo los lleva a subestimar sus propias habilidades, por lo que suelen identificarse ellos mismos en niveles intermedios o avanzados (Beaudrie & Ducar, 2012, p. 79). En cuanto a los cursos, uno de los principales cuestionamientos es su corta duración (alrededor de uno<sup>6</sup> o dos<sup>7</sup> cursos). Mientras que aquellos programas con cuatro o más, son prácticamente inexistentes. Además, aunque la mayoría de las universidades en Arizona, el 81% aproximadamente, ofrece de uno o dos cursos, prevalece el problema de la mala colocación del alumnado que implica autoidentificarse (Beaudrie & Ducar, 2012, p. 79).

Se debe aclarar que dentro de los cursos existe una problemática frecuente: los maestros obligan a sus alumnos a que dominen una variante de “prestigio”, lo cual provoca que el alumno tenga mayor estrés. Este problema ha originado una extensa discusión entre investigadores y profesores. Como se mencionó, los alumnos provienen de distintos países y los maestros, al tener esta múltiple variedad en un

<sup>5</sup> Según la clasificación de niveles educativos de Estados Unidos, la educación K-12 comprende desde la preescolar hasta secundaria, el K-16 de preescolar a nivel medio superior, y el K-18 de preescolar al primer año de nivel superior. Estos dos últimos son raramente existentes, la más común es la K-12 (Powel, 2015, pág. 8).

<sup>6</sup> Aproximadamente el 43% de los programas ofrecidos por las universidades en Arizona.

<sup>7</sup> Aproximadamente el 38% de los programas universitarios.

salón de clases, se ven obligados a encontrar una variedad “estándar” o de “prestigio” adecuada para enseñar en grupos donde el origen del estudiantado es diverso.

Igualmente, la problemática no solo se encuentra en la lengua, también en los factores que intervienen en ella como lo social, lo político, lo cultural e inclusive lo económico, según sea el caso de cada país (Potowski, 2005, pp. 30-31). No obstante, la discusión también implica conocer lo que se entiende por estándar, un término que pareciera abarcar ciertas características y condiciones que se cumplen en la mayoría de las lenguas, pero no siempre es así, se podría decir que hablar de una variante estándar es referirse a una idea utópica. Por otro lado, hablar de una lengua de prestigio pareciera más viable que hablar de lengua estándar, pues como la etiqueta lo dice, se trata de una variable que es usada por una mayoría de hablantes y que se implanta por medio de las instituciones, la política y la cultura; se trataría de la variante más representativa de un sistema lingüístico.

Debido a la influencia que la escritura ejerce en toda comunicación descriptiva, Potowski (2005) señaló que es necesario revisar el enfoque de las habilidades de lectura y escritura en los cursos de EHN (p. 33), pues solo se presta mayor atención a la parte oral. Spicer-Escalante también notó que hay poca atención y carencias en las metodologías emprendidas, en lo que compete a la enseñanza de la escritura formal del español (Spicer-Escalante, 2009, p. 480).

En ese orden de ideas, los profesores crean altas expectativas en cuanto a las habilidades del hablante de herencia, por sus altos niveles de comprensión y/o producción oral. Piensan que el contacto con la lengua de herencia influye en la manera de hablar y escribir del estudiante y por tanto, la deficiencia en la habilidad escrita no llega a cubrir tales expectativas (Potowski, 2005, p. 21). Además, como lo dijo Potowski (2005), la mayoría de los alumnos saben leer y escribir bien en inglés por la educación formal que han recibido en este idioma; pero no pueden hacer lo mismo en español (p. 22).

### 2.7.2 Dimotikí versus Kazarévusa

Por lo anterior, es necesario conocer el español que se debe enseñar en esta población. Villa expuso las contradicciones que implica enseñar una variante de español “estándar”, puesto que existen diversas variantes, tanto en América como en Europa, y elegir una de ellas significaría adoptar todos los factores que la lengua implica: la cultura, los modismos, la gramática, entre otros (Villa, 1996, p. 192). Esta problemática proviene del concepto mismo de “estándar”. El mismo autor mencionó que hay dos significados relacionados con “estándar”: 1) el que está relacionado con idea de presti-

gio que es la lengua que más se habla y se considera “la mejor”; 2) otra que alude a la idea de uniformidad, la lengua común que todos hablan y conocen (Villa, 1996, p. 192).

Un ejemplo de lo anterior son las medidas: el centímetro, el gramo o el kilómetro; consideradas medidas estándar en diferentes países y su significado y valor no cambia en ninguno de los casos. Lo mismo sucedería con la lengua estándar, esta tendría que ser uniforme e inflexible de manera que todos los que la hablan la entendieran sin ningún problema. Esto es imposible porque no existe tal grado de inflexión en las lenguas, el ejemplo en el que se apoyó Villa es el latín, el cual tenía diferencias tanto en el clásico como en el que se utilizaba en la iglesia.

En lo que se refiere al español, academias como la Academia Mexicana de la Lengua o la Real Academia Española son las encargadas de encontrar una forma “estandarizada” del español. Sin embargo, existen ciertas diferencias entre las variables, Villa ejemplificó esto con el cambio de grafías en México y Méjico, o la alternancia entre el loísmo y leísmo.

Otro aspecto que destacó el autor es la dicotomía entre diacronía y sincronía propuesta por el padre de la lingüística: Ferdinand de Saussure. Aquí se retoma la discusión sobre los términos propuestos para hablante nativo. Dubois et al. (1979) aseguraron en su definición que el locutor (en lugar del hablante) tiene un uso profundo de la gramática; pero esto depende de la enseñanza de la gramática descriptiva y prescriptiva.

De tal modo, Villa (1996) aplicó la dicotomía a la gramática sincrónica, la cual tiene un gran valor para la estructura de la lengua, aunque no representa la lengua que usa una comunidad (p. 193). Un claro ejemplo que dio el autor fue lo que algunos libros de texto, especialmente el libro de Baker (citado en Villa (1997) “Español para el bilingüe”, puntualizaron en lo que “se dice...” y “no se dice...”, que se consideran expresiones o palabras impropias de un hablante.

En el texto se presentan como +culto/-culto, +aceptable/-aceptable. Esta clasificación implica graves dificultades y cuestionamientos, por ejemplo, el autor consideró palabras como puchar como (-aceptable), mientras que boxear es (+culto) y (+aceptable). Estos juicios de valor son difusos y, en consecuencia, los ejemplos del libro solo confunden a los alumnos, además de enseñar erróneamente sobre el prestigio y el sexo de la lengua.

En la parte escrita, Villa (1996) resaltó la problemática de usar una variante estándar porque siempre se utilizan estilos, o se manejan normas diferentes con variantes diversas (p. 197). Por ejemplo, el caso de México o Méjico, o psicología y sicología, los cuales dificultan el uso del registro formal y extienden el tiempo tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Por ende, se considera que, debido a la diversi-

dad cultural y lingüística para los estudios de lengua de herencia, se necesita una normativa básica que permita encontrar un punto de comprensión flexiva para el alumno, lo cual ayudaría a su producción del sistema básico del español.

De acuerdo con ello, Potowski (2005) hizo varias propuestas para corregir algunos de estos problemas. La primera es adaptar los cursos a los alumnos y no los alumnos al curso, de manera que los temas se adapten a sus necesidades y no que exista un programa riguroso a seguir, aunque la autora advierte que este puede o no funcionar. Del mismo modo, en la siguiente propuesta estableció identificar los motivos principales por los cuales los alumnos quieren aprender español. Así, el maestro puede adecuar los temas o crear nuevas formas de aprendizaje de la lengua (p. 34).

La tercera propuso enfocarse en las necesidades afectivas de los alumnos, no hacerles ver que el español que hablan es incorrecto o incompleto o defectuoso, sino que se trata de una variedad propia y que tiene un valor personal significativo y social. De esta forma, se motiva a los alumnos a que continúen con el aprendizaje de la lengua y se reduce el número de deserciones en los cursos (Potowski, 2005, p. 30).

Por último, la autora sugirió aumentar la autoestima lingüística de los alumnos y mostrarles cuáles son las habilidades que tienden a ser más desarrolladas y cuáles son aquellas en las que necesitan trabajar más para poder comunicarse de una mejor manera. Así, los alumnos no pierden el interés en el curso y se les motiva a que refuercen su aprendizaje en el aula. Con estas propuestas lo que se busca es reforzar la variante propia del hablante de herencia, para mostrarle que es más fácil aprender a dominar su variante sin la necesidad de apoyarse en una invariable dominante y “estandarizada” que además no existe, y es únicamente teórica, pues en la práctica la teoría no se aplica en su totalidad.

De igual forma, en la impartición de los cursos surgen otros problemas como la redacción, por ejemplo. En estos casos es necesario enseñarles a los alumnos a encontrar su propio estilo, además de ayudarlos a manejar los usos de diversos registros en contextos específicos como el uso adecuado del lenguaje para ensayos académicos o artículos profesionales. Por otra parte, también se encuentra el uso de la fonética y fonológica que puede ser de gran ayuda para reforzar su acento, acercarlos a encontrar el ritmo y la entonación adecuada para la variante que ellos desean aprender.

Vale aclarar que algunos de los fenómenos que se han mencionado en este capítulo también se aplican al bilingüismo. Hasta este punto, se han sentado las bases conceptuales para entender los temas del siguiente apartado, en el que se tratan algunos aspectos del bilingüismo social.



*Si quieres herirme de verdad, habla mal de mi lengua. La identidad étnica es la piel quemada de la identidad lingüística. Soy mi lengua. Hasta que pueda enorgullecerme de mi lengua, no puedo enorgullecerme de mi misma.*

-Gloria Anzaldúa

### 3.1 SEGUNDO EJE: BILINGÜISMO. TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO

**E**n este apartado se retoman algunos puntos tratados en el capítulo anterior, para profundizar en lo social (bilingüismo social). En primer lugar, Moreno (1998) mencionó que el bilingüismo es un fenómeno lingüístico usual, sociolingüísticamente. A nivel mundial, en la mayoría de las comunidades coexisten dos o más lenguas. Esta convivencia bilingüe de alta complejidad afecta de igual manera a las lenguas y a los individuos, ya sea positiva o negativamente (p. 211).

Esta complejidad ha causado que el bilingüismo sea objeto de estudio para diversas disciplinas de la lingüística, razón por la que es complicado encontrar una definición precisa que defina el fenómeno y que considere la mayor parte de sus características. Sin embargo, después de revisar las definiciones que he ofrecido a lo largo de este trabajo, se ha evidenciado que los términos no se enfocan en definir qué es bilingüismo, sino en quién se debe considerar bilingüe. Si bien es claro que el bilingüismo es un fenómeno social que implica que los hablantes de una comunidad conozcan o usen dos lenguas o más, no siempre se explica cuáles son las situaciones o contextos en los que el bilingüismo se da.

Una vez hecha esta observación, resulta pertinente preguntarse ¿quién es bilingüe? En el capítulo anterior se mencionaba que, para Bloomfield, bilingüismo es tener un dominio nativo en ambas lenguas. No obstante, Weinreich (1966) consideró que el bilingüismo es “la práctica de dos lenguas usadas alternativamente” (p. 8).

Por su parte, Montrul (2013) consideró bilingüe a quien “tiene conocimiento estable y control funcional de dos o más lenguas, sin importar el conocimiento o si las len-

## Capítulo 3

# Bidimensionalidad (parte I).

## Primera cara: bilingüismo social

guas se usan en la vida cotidiana” (p. 8). Cuando la autora mencionó conocimiento estable, se refirió a que, si se trata de un adulto, este no se encuentra en estado de aprendizaje de una lengua, puesto que ya tiene un cierto conocimiento fijo sin importar que no sea a nivel nativo.

De acuerdo con estas perspectivas, el bilingüismo se divide en dos tipos: 1) *bilingüismo individual* que estudia las consecuencias del bilingüismo en todos los niveles y se concentra en los hablantes, el uso y adquisición de las lenguas. 2) *Bilingüismo social* que estudia de manera colectiva a los individuos de una comunidad y a las comunidades que han sido afectadas por el bilingüismo, así como los fenómenos que surgen de este último.

A continuación, se explican algunas características de ambos tipos de bilingüismo. Para este apartado énfasis en el bilingüismo social. Con frecuencia, el bilingüismo social suele ser confundido con la sociolingüística, que es la raíz de los estudios sobre bilingüismo. A su vez, la sociolingüística tiende a asociarse equivocadamente con la sociología del lenguaje y la dialectología.

### 3.1.1 Sociolingüística versus sociología del lenguaje

En una primera impresión, la sociolingüística y la sociología del lenguaje parecieran ser la misma disciplina. Si bien, no siempre coinciden en sus objetos de estudio, ambas áreas comparten algunos conceptos y son complementarias para diversos estudios de bilingüismo. Moreno (1998), por ejemplo, argumentó que estas dos disciplinas se dedican a estudiar la relación entre lengua y sociedad. La sociolingüística se ocupa de los factores lingüísticos como la relación de los estratos sociales y las estructuras lingüísticas, mientras la sociología del lenguaje se encarga de los factores sociales, tales como el plurilingüismo, la diglosia, entre otros (p. 300).

De igual modo, Silva-Corvalán (1989) aseguró que la sociolingüística se encarga de estudiar los fenómenos de la lengua que se relacionan con factores sociales: la geografía, la economía, la organización política; y factores individuales: la edad, la comunidad a la que pertenece un individuo, el nivel de educación, el sexo, y otros (p. 1). La sociolingüística analiza la relación e interacción entre las reglas del sistema lingüístico y las normas y elementos sociales, así como el uso y aplicación que les da el hablante cuando se comunica socialmente.

De acuerdo con Fishman (citado en Silva-Corvalán (1989), la sociología del lenguaje se encarga estudiar la relación entre el uso de la lengua y el comportamiento de los individuos hacia la misma; analiza el uso la lengua dentro de un sistema, princi-

palmente el educativo y el político (p. 4). También, estudia la interacción y la respuesta de los individuos que interactúan dentro de ese sistema, con los fenómenos presentados en estos ámbitos.

Por ejemplo, la sociología del lenguaje observa y analiza cómo se comportan los individuos que conviven durante un periodo en un salón de clases, o escuela, donde el sistema educativo sea de inmersión bilingüe. Los temas que le importan a la sociología del lenguaje en este ejemplo son: el mantenimiento, la pérdida, o el uso de la lengua materna en algunos individuos, el uso de la alternancia entre dos lenguas en una situación comunicativa, entre otras observaciones.

Dentro de la sociología del lenguaje, Fishman diferenció entre dos tipos: 1) la sociología descriptiva de la lengua que se interesa por el uso de la lengua provocado por contextos determinados (Silva-Corvalán, 1989, p. 5). Es decir, estudia el motivo por el cual un individuo, con conocimiento de dos lenguas, escribe o habla con algunas personas en una lengua y con otras usa la otra lengua. La sociología descriptiva estudia estos motivos, los modelos normativos, si los hay; los factores sociales o las circunstancias que obligan al hablante a decidirse por uno u otro sistema lingüístico.

2) *La sociología dinámica de la lengua*, este campo se interesa por los cambios que sufre un repertorio lingüístico de una comunidad (Silva-Corvalán, 1989, p. 5). Un ejemplo sería un tema que se trata en este trabajo: la migración. La sociología dinámica busca responder incógnitas acerca del motivo que impulsa ciertos cambios en el repertorio lingüístico, o la influencia de una lengua sobre la otra, como las lenguas en contacto, por ejemplo.

En suma, los puntos de contacto entre la sociolingüística y la sociología del lenguaje son múltiples, pero la diferencia está en los intereses de cada una de estas disciplinas. La sociolingüística se encarga de analizar los fenómenos lingüísticos, pertenecientes a todos los niveles lingüísticos (fonología, morfología), y observa su comportamiento según el contexto social; de este modo, la sociología registra, analiza datos, y mejora o propone nuevas teorías. La sociología del lenguaje, por su parte, se encarga de los hechos sociales, estudia los fenómenos sociales en torno al uso de la lengua. La sociología del lenguaje no es la única disciplina con la que la sociolingüística tiene varias coincidencias. La sociolingüística también suele ser considerada equivalente o igual a la dialectología.

### 3.1.2 Sociolingüística versus dialectología

La relación entre algunos grupos de individuos y los rasgos en sus sistemas lingüísticos, al igual que el uso y aplicación de la lengua, son algunos de los intereses en



común que tienen la sociolingüística y la dialectología; sin embargo, los enfoques de cada área son diferentes.

La sociolingüística se enfoca en aquellos usos lingüísticos en entornos urbanos, y estudia los procesos de cambio que se llevan a cabo dentro de esas comunidades. La dialectología, por el contrario, trata de delimitar geográficamente algunos usos lingüísticos, por lo que se enfoca principalmente en zonas rurales donde es posible encontrar las formas más “puras” de la variante de una lengua, y que esta se encuentre lo menos contaminada posible del contacto con otras lenguas o variantes (Silva-Corvalán, 1989, p. 9).

Además, la dialectología considera aquellos factores externos a una lengua para determinar el tipo de variedad con la que se va a estudiar, por ejemplo, un factor extralingüístico sería el comportamiento y características de un solo individuo. La dialectología estudiaría su variedad lingüística y la compararía con la de otro hablante. A la variedad influenciada por las características de un solo individuo se le denomina *idiolecto*. La dialectología estudia también la variedad estándar de las lenguas, un tema que se trata a lo largo de esta investigación y como se ve más adelante, repercute en lo social y lo político.

52

Ahora bien, es común que la variedad estándar tenga importancia en el sector educativo, porque es en la escuela donde las diferencias dialectales se uniforman con esta. De este modo, se conocen e imponen las normas lingüísticas al mismo tiempo que se enseña la lengua escrita (Silva-Corvalán, 1989, p. 11). Es en la escritura donde las variedades dialectales son menos notorias, además, la lengua escrita se encuentra más en contacto con la variedad estándar que la lengua oral.

En el capítulo anterior se mencionó que uno de los problemas en la enseñanza de lengua heredada era la imposición del español “estándar”. Los profesores preferían enseñar y exigir a los alumnos la variedad estándar por juzgarla como “la mejor” y la que da prestigio a los hablantes de segunda lengua. Instituciones como la Real Academia de la Lengua en conjunto con otras academias son las encargadas de establecer normas en el español y de ser posible, uniformarlo.

En algunas ocasiones, la variedad “estándar” suele asociarse con un acento específico. Para el español europeo, el acento de prestigio es el español peninsular, este es el hablado en Madrid. Para América Latina, la variedad “estándar” es la de la Ciudad de México. Desde la perspectiva de la dialectología, no existe un acento o dialecto que sea mejor o más correcto que otro, este tipo de juicios valorativos son más de

tipo social que de tipo lingüístico (Silva-Corvalán, 1989, pág. 12). Empero, al ser una noción social, repercute en los hispanohablantes bilingües de Estados Unidos, desde lo académico hasta lo social y político; como se evidencia más adelante.

### 3.2 BILINGÜISMO SOCIAL (EL ORIGEN DE LA MENTE BICAMERAL)

En la primera sección se mencionó que el bilingüismo social estudia a los individuos de manera colectiva. Como el nombre lo indica, se ve desde la perspectiva social, se estudia cómo este fenómeno lingüístico afecta a las comunidades y sociedades en donde se hablan, o conviven, dos lenguas (Moreno, 1998, pp. 215-216). No obstante, los factores sociales no son los únicos que se consideran, también los psicológicos, los cuales son muy importantes para entender cómo se desarrolla y evoluciona este fenómeno.

Existen diversas causas que provocan el bilingüismo social: 1) el cosmopolitismo, aquellos lugares que funcionan como referentes internacionales, como las capitales de los países. En estos contextos, por ser atractivos turísticos, se produce una agilidad económica y comercial que impulsa la existencia del bilingüismo.

También, factores históricos como 2) la unificación y la expansión territorial. Las posteriores independencias de los países colonizados produjeron un choque lingüístico y con el tiempo, las lenguas europeas se asimilaron y mezclaron con las lenguas indígenas. Otro factor histórico persistente desde la antigüedad hasta la actualidad y que promueve rápidamente el bilingüismo es 3) la migración. Este fenómeno ocurre por diversas razones, ya sea que los hablantes sean expulsados de sus países natales o que se vean forzados a abandonar su lugar de origen por motivos de guerra o asuntos políticos, o bien, que voluntariamente dejen su país para buscar mejores condiciones de vida en otro país (Moreno, 1998, pp. 216-217).

En tanto, el bilingüismo social, por factores como la percepción negativa, provoca que algunas sociedades consideren como anomalía al bilingüismo, o que se perciba como algo malo, y la consecuencia es el rechazo. Esto afecta la identidad de los individuos bilingües y ocasiona inseguridad en alguna de las lenguas. Por el contrario, las comunidades que aceptan y permiten el intercambio intelectual y cultural entre dos lenguas reciben más beneficios. A nivel individual, diversas investigaciones han probado que los hablantes bilingües demuestran mayor destreza cognoscitiva y capacidad de aprendizaje (Moreno, 1998, pp. 218-220). A continuación, se explican algunos de los aspectos más relevantes de carácter social que influyen notoriamente en la percepción de una sociedad hacia el bilingüismo.

53



### 3.3 RELIGIO CEREBRO: FACTORES Y CONSECUENCIAS SOCIALES DEL BILINGÜISMO

#### 3.3.1 Lengua, identidad y poder

En Estados Unidos, el inglés es el idioma más usado y hablado, en contraste con el español y otras lenguas que llegaron con inmigrantes de otros países. Esto quiere decir que la lengua más hablada es la que más preferencia tiene, por lo tanto, su cultura también lo es, pues la lengua y la cultura son dos elementos íntimamente unidos. También son factores esenciales para la construcción, mantenimiento y desarrollo de una identidad, ya sea nacional, social, política o individual.

La cultura estadounidense y el idioma inglés son dominantes por sobre las lenguas y culturas de los migrantes, por consiguiente, los angloparlantes nativos poseen un poder solo por haber nacido en Estados Unidos y ser ciudadanos estadounidenses. Posteriormente, se profundizan estos elementos, entre otros motivos.

#### 3.3.2 Variedad y usos de las lenguas

Anteriormente, se hizo referencia al prestigio que recibe la variedad estándar, esto por ser la variante que más se usa en los medios de comunicación, documentos legales, en el sistema educativo y en el gobierno de un país. También se mencionó que el uso de la variedad estándar no suele tener tantos cambios, por lo que su uso en la lengua escrita está relacionado con una variedad formal, y cuando un hablante domina esta variedad puede cambiar entre un registro formal e informal según el contexto en el que se encuentre. Por ejemplo, muchos hablantes de herencia deciden utilizar el registro informal con sus familiares o amistades más cercanas, mientras que fuera de ese contexto utilizan la variante formal, en caso de dominarla. A esta elección de usos se le denomina diglosia.

#### 3.3.3 Diglosia

El término fue introducido por Charles Ferguson en 1959, cuando publicó un estudio sobre el griego y el árabe (Moreno, 1998, p. 227). En el estudio identificó un uso particular que los hablantes de ambas lenguas utilizaban en ciertas comunidades. Ferguson definió diglosia como la situación lingüística en la que dos variedades distintas de una misma lengua son empleadas en diferentes contextos por una misma comunidad, donde una variedad posee un estatus diferente frente a otra.

El mismo autor notó que en la lengua árabe existía una variedad que era utilizada para leer el Corán o asuntos religiosos, políticos o incluso en el sistema educativo, y

había otra variante del árabe que se utilizaba en la casa, con familiares o con otras personas. Denominó a una como variedad alta (A) y a otra como variedad baja (B). También estableció las condiciones que denotan la existencia de diglosia en una sociedad, estas son: 1) la adquisición, 2) el diccionario, 3) la estabilidad, 4) la estandarización, 5) la fonología, 6) la función, 7) la gramática, 8) la herencia literaria y 9) el prestigio (Moreno, 1998, p. 228). Las cuales se resumen en el siguiente cuadro:

Condición	Definición
<b>Adquisición</b>	La variedad A es adquirida en el sistema educativo, se aprende la gramática y se usa en la escritura, mientras la lengua B se utiliza para comunicación solamente.
<b>Diccionario</b>	Es el conocimiento de léxico culto o especializado, en la variedad A utilizado para contextos específicos. El léxico es conciso, sin embargo, algunos conceptos se comparten con la variedad B.
<b>Estabilidad</b>	Cuando en un periodo extenso en el que la sociedad ha vivido con la situación de diglosia, se origina una estabilidad que desemboca en subvariedades mezcladas de la convivencia entre la variedad A y B.
<b>Estandarización</b>	Es la creación de gramáticas, manuales de estilo, entre otros materiales de tipo normativo, que favorecen el mantenimiento y la repetición de la variedad A. En consecuencia, la nula o escasa existencia de materiales de ese tipo para la sobrevivencia de la variedad B son difíciles, y orillan a los hablantes a utilizar las subvariedades más populares de B.
<b>Fonología</b>	Cuando la variedad A contiene fonemas que no hay en B, entonces los fonemas de B se sustituyen en el uso oral de A.
<b>Función</b>	Se refleja en los ámbitos en los que se usan las variedades, por ejemplo, en el ámbito religioso se emplea la variedad A mientras que en contextos poco formales se usa la variedad B.
<b>Gramática</b>	Aquí se orienta al prestigio de variedades, cuando la variedad A es la que se usa en contextos formales, esta contiene estructuras y normas que en la variedad B no existen.
<b>Herencia literaria</b>	Cuando se utiliza una variedad para el campo literario, por ejemplo, los textos importantes están escritos en la variedad A, mientras que la variedad B se utiliza para el material de difusión de cultura general.
<b>Prestigio</b>	Es el tratamiento especial y frecuente que se le da a la variedad A, como consecuencia, se devalúa la variedad B y provoca que esta quede relegada, e incluso que sea negada u olvidada.

Tabla 2 *Condiciones de diglosia*

Fuente: Elaboración propia con datos de Moreno de Alba (1998, pp. 229-231).

En general, la variedad baja, B, se utiliza para la comunicación en la vida cotidiana, mientras la variedad alta, A, se utiliza en los medios de comunicación, sistema educativo, cierto tipo de literatura y contextos políticos (Silva-Corvalán, 1989, p. 178). Algunos autores han ampliado el concepto de diglosia a otros campos. Joshua Fishman aplicó el término a contextos bilingües, evidenció que, en Paraguay, el guaraní y el español son las lenguas oficiales. No obstante, el español es utilizado como variedad A en contextos culturales, políticos y educativos, mientras que el guaraní es la variedad B, por aplicarse en otros contextos diferentes (Penny, 2004, p. 63).

Cabe señalar que la diglosia y el bilingüismo parecen similares, pero existen algunas diferencias. La diglosia es la separación de dos variedades de una lengua y la sociedad acepta el uso de ambas por separado. En el bilingüismo hay dos variedades pertenecientes a dos lenguas diferentes, y su uso y función no siempre es aceptado por la sociedad, por tanto, la situación lingüística es inestable (Montrul, 2013, p. 29).

Hasta aquí, se ha visto el bilingüismo y la diglosia por separado, aunque, se hizo una breve mención al estudio de Fishman, quien tomó como punto de partida el hecho de que el bilingüismo es una particular versatilidad lingüística por parte de un individuo, mientras que la diglosia es el uso y funcionamiento de diferentes lenguas o variedades dentro de una comunidad de habla o sociedad.

En consecuencia, Fishman propuso un concepto de bilingüismo, lo definió como “el dominio, por parte de una sociedad, tanto de (una lengua) A como de (una lengua) B; cuando se produce una distribución funcional de A y B se estaría ante un caso de diglosia” (Moreno, 1998, p. 234). A partir de esta definición, Fishman estableció cuatro tipos de situaciones entre el bilingüismo y la diglosia, a saber.

- Situación 1: diglosia y bilingüismo. En este punto se puede retomar el ejemplo que el mismo Fishman estudió en Paraguay, en donde se presenta un bilingüismo oficial: español y guaraní, dos lenguas que habla y conoce la sociedad; y al mismo tiempo es un caso de diglosia: el español es la variedad A y el guaraní la variedad B.
- Situación 2: bilingüismo sin diglosia. Este tipo es de carácter transitorio, se da en sociedades con desarrollo o cualquier cambio social inmediato. Por ejemplo, la migración en occidente, donde la mano de obra barata en las industrias provoca que lleguen grandes cantidades de inmigrantes. Ahí nacen las nuevas generaciones y la lengua de la comunidad a la que llegaron sus padres se expande poco a poco hasta llegar al núcleo familiar.

- Situación 3: diglosia sin bilingüismo. Se da en sociedades estáticas, donde un grupo selecto usa una lengua A y los grupos fuera de esa selección usan la lengua B. Por ejemplo, en Rusia antes de la revolución, los zares y la clase alta se usaban el francés (lengua A), mientras que las otras clases sociales se comunicaban y usaban el ruso (lengua B).

- Situación 4: ni diglosia, ni bilingüismo. Esta última situación es distinguida por Fishman como ideal. Es más teórica que real, debido a que se trataría de una comunidad pequeña y aislada, lo cual afectaría su permanencia, pues esta comunidad, o desaparecería o se diversificaría internamente (Moreno, 1998, p. 234).

Ahora, en el caso del español como lengua de herencia, se hablaría de la situación 1: diglosia y bilingüismo, sin embargo, para entender un poco más la función y el uso del español y el inglés, y la convivencia de estas dos lenguas, resulta necesario conocer lo que en sociolingüística se denomina *lenguas en contacto*.

### 3.3.4 Babel contra Babel: lenguas en contacto

Cuando dos lenguas conviven en un mismo espacio geográfico delimitado, se habla de lenguas en contacto (Montrul, 2013, p. 29). Este fenómeno se puede dar en diferentes situaciones, ya sea que se trate de dos sociedades y lenguas que coexisten (Moreno, 1998, p. 257), o que existan dos o más lenguas que se pongan en contacto al momento de ser usadas por los hablantes (Silva-Corvalán, 1989, p. 170).

Anteriormente, se mencionaba que factores como las situaciones postcoloniales, el cosmopolitismo, la expansión y la unificación territorial, y la migración, causaban fenómenos como el *bilingüismo*, es decir, cuando se habla de bilingüismo se refiere al uso individual de dos lenguas, y cuando se habla de *lenguas en contacto* se habla de *bilingüismo social* (Montrul, 2013, p. 29). Silva-Corvalán (1989) consideró que “esta situación sociolingüística es una de las más favorables al cambio, ya sea por el gran número de préstamos que se dan en ambos sentidos o por el fenómeno de *interferencia o transferencia lingüística*” (p. 170). La interferencia lingüística es cuando se usan en una lengua “[...] elementos léxicos, morfológicos, sintácticos y/o pragmáticos específicos de otra lengua distinta” (Alcaraz & Martínez, 1997, p. 303).

A esta terminología se debe agregar también los conceptos de sustrato, superestrato y adstrato. Sustrato fue utilizado por los lingüistas August Schleicher y Graziadio Isaia Ascoli. Ellos usaron el término en latín: *substratum* para referirse a la influencia de una lengua que ya se perdió sobre otra que se ha impuesto; el abandonar la lengua

nativa y sustituirla por otra es el resultado de una situación por elección propia o por obligación. En estas circunstancias, la lengua antigua tiene una influencia, aunque sea mínima, sobre la nueva lengua (Moreno, 1998, p. 259).

Superestrato es un concepto propuesto en 1933 por el filólogo suizo Walther von Wartburg. Este término hace alusión a una acción inversa, esto sucede con las sociedades colonizadas, cuando se impone la lengua de los conquistadores; empero, la lengua de los colonos no sustituye a la lengua de los conquistados, aunque sí influye sobre esta y la transgrede con sus rasgos lingüísticos (Moreno, 1998, p. 259). Finalmente, adstrato es la influencia entre sí, o mutua, que se da entre dos lenguas que están en contacto, ya sea que se trate de lenguas vecinas o que convivan en un mismo territorio para luego separarse en territorios diferentes (Moreno, 1998, p. 260).

A modo de resumen, el español como lengua heredada en Estados Unidos es una lengua en contacto, debido a que el inglés convive con el español, y muchas otras lenguas más. Depende de la generación, se pueden ver casos de sustrato en algunos hablantes, por ejemplo, se mencionaba el prestigio de la lengua inglesa frente al español, este motivo provoca que algunos padres o hijos decidan dejar de hablar español y que predomine el uso del inglés en el núcleo familiar.

Cabe señalar que las lenguas en contacto traen como consecuencia diversos tipos de fenómenos lingüísticos que son ocasionados por la interferencia o transferencia lingüística. Esta puede ser temporal como en el aprendizaje de una segunda lengua, o permanente cuando se transfieren algunos rasgos y estos se vuelven una variable en la lengua receptora (Silva-Corvalán, 1989, p. 171). La transferencia, como aseguró Silva-Corvalán (1989), es una situación que motiva el cambio en la estructura de una lengua, y en todos los niveles lingüísticos: fonología, morfología, léxico-semántica, sintaxis e incluso pragmática (Montrul, 2013, p. 35). Sin embargo, esos cambios estructurales se presentan como motivos de causas sociales, de adquisición, psicológicas, entre otras, además de lingüísticas. Todas son consecuencia del contacto entre lenguas.

De tal forma, Silva-Corvalán (1989) aseveró que el estudio exclusivamente lingüístico es insuficiente: “[...] el fenómeno de las lenguas en contacto y sus consecuencias lingüísticas deben estudiarse dentro de un marco psicológico y sociocultural para poder comprender su desarrollo y ramificaciones” (p. 170).

### 3.4 LENGUA E IDENTIDAD

Una de las áreas que comprende la sociolingüística son los estudios culturales y de la identidad, ambas características están presentes con fuerza dentro de la lengua, estos factores permiten que una lengua sea asimilada y que tenga cargas de distinto tipo (culturales, ideológicas, religiosas, políticas, entre otras).

Es de señalar que dentro de estos ámbitos específicos de la sociolingüística se encuentran los estudios de las ideologías lingüísticas, o también denominadas ideologías del lenguaje o ideologías de la lengua (utilizados alternativamente a partir de aquí). Woolard, Scheffelin y Kroskrity (2012) explicó que las ideologías del lenguaje son “las representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social” (p. 19).

Por su parte, Leeman (2012) agregó que las ideologías del lenguaje “consisten [en] valores y sistemas de creencias que se considera, que están en el lenguaje en general, los lenguajes específicos o las variedades de una lengua” (p. 43)<sup>8</sup>. Ambas autoras subrayaron la importancia que tiene este campo de estudios para algunas disciplinas, por un lado, se encuentra la antropología, para la que es de gran ayuda debido a que las ideologías del lenguaje estudian la variedad etnográfica, así como la relación entre la sociedad y las formas de habla. Por otro lado, está la sociolingüística, dado que las ideologías lingüísticas consideran varios factores sociales como la raza, las clases, la economía, entre otros.

Igualmente, Leeman (2012) señaló que las ideologías del lenguaje no deben ser mezcladas o confundidas con los estudios de la actitud del lenguaje, aunque ambos campos tienen puntos en común sus objetivos de estudio se dirigen hacia distintas direcciones. La diferencia es que las investigaciones sobre la actitud del lenguaje tienen su origen en la psicología, por lo que predisponen a destacar las creencias individuales y no consideran las políticas del lenguaje. Por el contrario, las ideologías de la lengua, junto con las políticas del lenguaje, destacan la conexión existente entre las ideologías y las situaciones o relaciones de poder (p. 43).

En ese mismo sentido, Woolard *et al.* (2012) afirmó que las ideologías del lenguaje no solo se dedican a la lengua, también a su desempeño en la construcción de una identi-

<sup>8</sup>. Todas las citas de este artículo son traducciones mías.

dad, una cultura, una creencia. Por medio de estos vínculos se consolidan las formas y usos lingüísticos, al igual que “las muchas nociones sobre la persona y el grupo social, así como en las instituciones sociales fundamentales” (Woolard *et al.*, 2012, p. 20); de ahí que las ideologías lingüísticas y las políticas del lenguaje tengan una relación cercana.

En suma, las ideologías de la lengua estudian las interacciones entre individuos de un grupo y las prácticas sociales de una sociedad en donde interactúan diversos discursos que están en constante cambio y movimiento, y que contienen una carga política, económica y cultural e incluso moral. Estos discursos o prácticas son significativas, y como analizó Woolard *et al.* (2012): “Son ideas [...] sobre la experiencia social, las relaciones sociales y la pertenencia grupal” (p. 27), donde las relaciones de poder y la cultura juegan un papel principal.

Por otro lado, para entender el concepto de ideologías lingüísticas es necesario fragmentar el término en las palabras que lo componen y estudiar su significado por separado; sin embargo, discutir su origen implicaría una discusión amplia que, aunque vale la pena discutir, se aleja de los propósitos de este trabajo. No obstante, sí es pertinente discutir el sentido de estas palabras, sobre todo del concepto de ideología. En el caso de las ideologías de la lengua, Woolard *et al.* (2012) expresó que “la ideología [Símbolo] no como ideas sino más bien como práctica construida [Símbolo] tiene consecuencias para los procesos sociales y lingüísticos, aunque no siempre acaben siendo en la forma posiblemente imaginada por quienes la practican” (p. 30).

Como se ha visto, las ideologías de la lengua abarcan un amplio campo de disciplinas, y la sociolingüística es una de ellas. En esta área se han hecho varias investigaciones, uno de los temas que se han trabajado últimamente es el contacto lingüístico, las variedades de la lengua y sus conflictos, los cuales se evidencian a continuación.

En ese mismo sentido, Leeman (2012) señaló que dentro de los estudios sobre la ideología de la lengua se pueden mostrar y problematizar puntos importantes en relación con la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH), motivo por el cual retomó algunos estudios realizados por Kroskrity (citado en Leeman (2012), quien “identifica cinco ‘niveles de organización’ o capas de significado interrelacionadas que caracterizan las ideologías del lenguaje” (p. 44).

El primer nivel menciona que las ideologías lingüísticas están enlazadas a los principales intereses económicos, políticos o sociales de ciertos grupos particulares de personas. Leeman (2012) indicó que esto se refleja en las aulas de enseñanza de español, donde

se resalta la importancia del uso de una variedad “estándar”, lo que es “correcto” o “incorrecto”. Esto señala a las instituciones, las cuales ejercen poder e influencia notorios en los cursos de español como lengua extranjera y como lengua de herencia.

Estas grandes instituciones tienen control sobre la lengua, como es el caso de la Real Academia Española (RAE) y el Instituto Cervantes, cuya finalidad es representar la unificación de la lengua española al mismo tiempo que admite la diversidad en la unidad mediante la regulación constante de la lengua. Un ejemplo de ello es el *Diccionario panhispánico de dudas*, el cual tiene como objetivo resolver cualquier duda en los distintos niveles lingüísticos (morfológico, fonográfico, sintáctico y léxico semántico). Este diccionario normativo regula el uso de la *norma culta* que se utiliza en un ambiente formal, lo que considera la RAE como *español estandarizado*. Según Leeman (2012), esto “refleja los intereses políticos y económicos del Estado español, así como de las corporaciones e instituciones financieras que buscan mantener o aumentar su influencia en América Latina” (p. 45). Por otra parte, Woolard *et al.* (2012) aseguró que “las lenguas estándares que han sido codificadas y superpuestas están ligadas no solo a la escritura y en (sic) sus instituciones hegemónicas, sino también, y de manera más específica, a sus formas europeas” (p. 45).

Contrastado con la enseñanza de ELH, la manera en que las clases de español en Estados Unidos se enseña históricamente la cultura y la literatura, así como las variantes lingüísticas que se vinculan al español europeo, lo que provoca que este sea visto como algo “legítimo” o superior que las variedades habladas en América. Esta enseñanza se aplica en las clases de español como L2, en consecuencia, como estableció Leeman (2012):

Este privilegio del español europeo ha mejorado el capital cultural de los hispanohablantes y (principalmente anglosajones) los hablantes de segunda lengua (L2) de esta variedad a expensas de los latinoamericanos y los latinos estadounidenses, tanto dentro como fuera de la academia. (p. 45)

El segundo nivel establece que las ideologías lingüísticas no son uniformes dentro de una sociedad o grupo social, sino que son múltiples y variables, esto quiere decir que la variación es el resultado de la diversidad de los grupos con los cuales los hablantes se identifican, la percepción del lenguaje llega a variar según el género, la clase social, la raza e incluso otras categorías sociales (Leeman, 2012, p. 45).

Con lo anterior, Leeman (2012) agregó que “no todos los miembros de un grupo en particular asumen las ideologías dominantes, y algunas veces se resisten a ellas” (p.

45), lo cual se refiere a que algunas concepciones de las ideologías se encuentran dentro de un contexto sociohistórico determinado, y cuando el hablante accede a ellas, estas tienden a reinterpretarse y posteriormente, a cambiar con el tiempo.

En el capítulo anterior se hacía mención de los problemas de enseñar una variante “estándar” a los estudiantes de ELH, debido a que la gramática estaba en constante cambio por cuestiones de diacronismo y sincronismo; esto desde una perspectiva de la lingüística aplicada. Desde el enfoque de la sociolingüística, el problema diacrónico y sincrónico se observa en el uso de la lengua, esto es el cambio de código y el uso de anglicismos o préstamos de palabras del inglés. En las aulas los profesores, suelen ver esta alternancia de códigos como una muestra de “pereza lingüística” o deficiencia del conocimiento en las lenguas; por otra parte, hay quienes contemplan que el uso de este registro es una manifestación de una habilidad bilingüe y la juzgan como una creatividad lingüística.

En el tercer nivel de las ideologías de las lenguas es que “la percepción consciente que tienen los hablantes de ellos [mismos] es variable dentro de una comunidad determinada y a través de las ideologías” (Leeman, 2012, p. 46). Esto quiere decir que los individuos no siempre están conscientes de las ideologías lingüísticas a las que se incorporan, la autora menciona que, en algunos casos, las ideologías convergen y se defienden intencionadamente; en otros sucede lo contrario, pues las ideologías se reflejan en la práctica al mismo tiempo que surgen de ella, debido a esto, puede que el hablante no las perciba de manera consciente (2012, p. 46). Por ejemplo, los estudiantes de español peninsular como L2 son incapaces de comprender las “ideologías articuladas” a las que se incorporan, también desconocen aquellos valores que se encuentran debajo de esas ideologías, por lo que privilegian un “español estandarizado” e ignoran las relaciones de poder que se encuentran en aquellas ideologías que difunden, al mismo tiempo que degradan las variedades del español de América Latina.

En el caso de los migrantes, están conscientes de las ideologías de su propia lengua, pero esas ideologías no van acorde a las ideologías estandarizadas de la variedad privilegiada, el resultado es una discriminación jerárquica por su raza y la variedad que hablan. En estas situaciones de contacto entran de nuevo en juego los papeles de poder, por un lado, se encuentra el hablante que defiende sus ideologías lingüísticas; por otro lado, están aquellos que dan una alta estima a las ideologías de la lengua estandarizada (en el caso de una lengua extranjera) y de su propia lengua. Al estar en un ambiente en el cual hay una mayor dominancia por parte de una lengua, a la

cual el hablante en ocasiones se niega a acceder, se termina por interiorizar las normas dominantes al ver las carencias de su lengua, y finalmente las acepta, a tal grado que termina por ignorar y aceptar las ideologías dominantes, acepta su autoridad.

El cuarto nivel plantea que “las ideologías lingüísticas median entre las estructuras sociales y las formas de hablar [...] las relaciones indexicales entre los fenómenos lingüísticos y los sistemas sociales, y en particular a que la vinculación de formas lingüísticas específicas con características socioculturales específicas, están moldeadas por ideologías” (Leeman, 2012, p. 46). En este punto es preciso mencionar a qué se hace alusión con referencia a las relaciones indexicales. Según el Diccionario crítico de ciencias sociales, el filósofo Yeosuah Bar-Hillel puso a discusión el término. Hillel (citado en Rodríguez (2009) estableció un núcleo comunicativo, el cual se dedicaba “a mostrar que el significado de algunas palabras por sí mismas, es incompleto, que solo puede completarse dentro de un contexto y que, por lo tanto, son “expresiones indicativas” de una situación de intercambio lingüístico” (p. 1541).

Además, Fernando Rodríguez (2009) agregó que la indexicalidad se convirtió en la base principal de la etnometodología, la cual trabaja con un lenguaje natural, no el específico que estudian los lingüistas, sino el de la vida cotidiana, de esta manera hace una reconstrucción de la vida social por medio del lenguaje (p. 1542). Por lo que en este contexto se argumenta entonces que “la indexicalidad se refiere tanto al uso de la situación para crear la independencia del contexto como al uso de elementos específicos de un tiempo y lugar determinados para generar el significado” (Rodríguez, 2009, p. 1542).

Con relación al cuarto nivel, Leeman retomó los estudios de Irvine y Gal (citado en Leeman (2012)), quienes reconocieron tres procesos ideológicos que son de importancia para darle un significado a una variación social, estos son: la *iconización*, la *recursividad fractal* y el *borrado* (p. 47). La *iconización* hace referencia al uso de un rasgo lingüístico al cual se le da una carga significativa para un grupo social, esto también implica una actividad social, una muestra de ello serían las tradiciones o la celebración de independencia en México, que es una tradición que tiene una carga cultural y política.

Por su parte, la *recursividad fractal* es una característica ideológica que diferencia entre grupos o establece jerarquías sociales, esta misma característica diferencia un grupo de otro e incluso puede ser utilizada para discriminar recursivamente dentro los grupos o subgrupos (Leeman, 2012, p. 47). Por ejemplo, en la Ciudad de México existen diferentes registros o variedades que se usan en las zonas de la ciudad, el



habla de una zona tiene más prestigio que otra, también en el registro se puede hacer una distinción de nivel de educación o económico; o entre las instituciones educativas y la sociedad. Cuando un individuo realiza un trabajo escolar debe de utilizar un estilo cuidadoso y formal de la lengua, en cambio, al escribir un mensaje el registro es flexible e incluso descuidado; esto quiere decir que existen registros que tienen privilegios y otros no, depende del contexto en el que se usan.

Por último, el *borrado*, un proceso mediante el cual la información que es débil en relación con una representación ideológica en particular se vuelve transparente o invisible. Un ejemplo de ello serían todas aquellas palabras que aparecen en los textos de los siglos de oro; empero, en la actualidad ya no tienen significancia porque rara vez, sino es que ya no se utilizan debido a que ya no presentan una carga simbólica para la sociedad actual. Esto quiere decir que ideológicamente, los conceptos son sustituidos por otros, principalmente por quienes tienen el poder sobre la lengua, son los que deciden imponer una ideología de tal manera que paulatinamente, la representación se vacía de información y queda “invisible” y, por consiguiente, borrada.

El quinto y último nivel de las ideologías de la lengua identificado por Kroskity señala que las ideologías lingüísticas juegan un papel importante en el desarrollo de la identidad. Al igual que Leeman (2012), comenta que un individuo no está conformado por una sola identidad, sino que construye y desarrolla un amplio repertorio de identidades que cambian según el contexto y con el tiempo. También añadió que “las categorías de la identidad no se fijan a priori, sino que se negocian y construyen a través de la práctica y la interacción con los demás. Por lo tanto, las categorías de la identidad se construyen socialmente” (Leeman, 2012, p. 47).

Vale destacar que la lengua es un importante medio por el cual un individuo genera sus identidades al mismo tiempo que alimenta una identidad principal, y de la cual se desprenden las demás, todas estas identidades están sujetas a las ideologías lingüísticas. Como se puede observar, las ideologías de la lengua están estrechamente ligadas con las relaciones de poder, las cuales están en constante lucha y el resultado afecta a otros elementos, como los sociales, culturales, entre otros.

Todo lo anterior, vinculado a la lengua de herencia, se relaciona con el uso y enseñanza de un “español estandarizado”, Leeman (2012) puso especial énfasis en este punto, debido a que es el problema principal y del cual depende la supervivencia de la variante de español heredado. Esto también ha puesto en duda la identidad

de una “latinidad”, el poder que ejerce la enseñanza del “español estandarizado” provoca que el hablante de herencia cuestione el uso que hace de su variante y esto repercute al mismo tiempo en el refuerzo o creación, en palabras de Leeman (2012), de una identidad y de una cultura con la cual siente una conexión, pero por cuestiones de privilegio decide ocultarlas o abandonarlas.

Este problema se presenta en conjunto con otro al cual varios investigadores también hacen énfasis, y que han hecho el tema principal a resolver, se trata de la idealización de Estados Unidos como un país monolingüe. Dada la imponente presencia de hispanohablantes, los estadounidenses han sentido una fuerte amenaza hacia su cultura, esto es su lengua, su ideología y, por consiguiente, su nación.

En el apartado anterior se hacía mención de las diferentes organizaciones que se han creado a favor del monolingüismo y de la imponente presencia de la lengua inglesa hacia los migrantes; aunque esta problemática ha creado divisiones, por un lado, se encuentran aquellos que luchan para que el inglés sea la lengua oficial, o por lo menos la lengua con más hablantes; y por otro lado, figuran aquellas asociaciones que buscan crear una sociedad inclusiva y aceptan que la sociedad en la que viven es multicultural, y todo lo que ello implica.

No obstante, encontrar el punto medio que cumpla con las exigencias de ambos lados no es sencillo, sobre todo si, como proponen distintos autores, no se crea una conciencia lingüística al respecto y se hace una difusión correcta y amplia respecto a los temas del multilingüismo y de la multiculturalidad. Woolard et al. (2012), respecto a las ideologías lingüísticas y las políticas del lenguaje, aseguró que “en las actuales políticas lingüísticas sobre multilingüismo diversas orientaciones fundamentalmente diferentes lenguas coexisten y están en tensión imágenes de la lengua como recurso, problema o derecho” (p. 45).

#### 3.4.1 La lengua arrestada

Dentro de esta línea, se encuentra un caso analizado por Valdés (1995b) en su artículo “Bilingües y bilingüismo en Estados Unidos”, en donde expuso el caso Hernández contra el estado de Nueva York. En 1991 se dio la resolución a una demanda que un juez hizo en contra del estado de Nueva York. La argumentación, tal como Valdés (1995b) menciona, fue la siguiente:

El fiscal explicó a la Corte que había excluido a potenciales miembros latinos del jurado porque, cuando se les preguntaba si podrían guiarse por la versión que

diera la intérprete del testimonio que escucharan y hacer caso omiso de la versión original del testimonio en español, estas personas dudaron. La Corte aceptó este argumento como uno sin tintes racistas. (p. 25)

Otra característica que resaltó Valdés fue que cuando se anunció el fallo de la Corte y un dictamen en el cual se notificaba la participación de otros nueve miembros de la Suprema Corte quienes eran hablantes monolingües en inglés. Además, la autora resaltó la importancia de este caso para el área lingüística, debido a que funciona como un claro ejemplo donde intervienen temas como el bilingüismo y las políticas públicas. Sobre estas últimas la autora agregó que:

Estas políticas se fundamentan con frecuencia en malos entendidos acerca de la naturaleza del bilingüismo en general, en el temor y la desconfianza en torno a las consecuencias del bilingüismo, y en expectativas de hacer del monolingüismo la norma a la que todos los individuos deberían aspirar. (Valdés, 1995b, p. 26)

El propósito de su trabajo es señalar el desconocimiento y los prejuicios que existen alrededor del tema de bilingüismo por parte de dos comunidades importantes, la estadounidense y la latina. Una parte de la problemática es que muchos piensan que el monolingüismo es lo natural, sin embargo, éste solo es practicado por minorías, por ejemplo, comunidades alejadas de grandes urbes o que tienen muy poco, o nulo, contacto con otras poblaciones.

De igual forma, el monolingüismo que se conoce normalmente es el “oficial” o “nacional”. Por otra parte, el bilingüismo es una característica común alrededor del mundo, y, por lo tanto, es muy poco frecuente encontrar una comunidad que sea puramente monolingüe y monoétnica. Al respecto, Valdés (1995b) menciona que en todas las naciones existen grupos minoritarios que no hablan la lengua mayoritaria, y si la hablan es con limitaciones, por este motivo utilizan otras lenguas como sustitución, o apoyo, de la lengua mayoritaria (p. 26).

Ahora, el problema de usar la lengua nacional es que las instituciones gubernamentales y educativas dan importancia a la lengua que la mayoría utiliza, y se olvidan de que son naciones poliétnicas y multilingües, por lo que tienden a olvidar, o a minorizar, a las otras lenguas con las cuales conviven. Sobre esto Valdés (1995b) opina que estas naciones monolingües suelen ignorar las necesidades especiales de grupos inmigrantes y comunidades indígenas, las cuales representan a las minorías lingüísticas que, al formar parte de una nación, deben continuar sus vidas con el

uso de dos lenguas; además, las “numerosas políticas elaboradas por los Estados “monolingües” afectan seriamente los derechos y privilegios de aquellos ciudadanos que no han tenido el mismo acceso a la lengua nacional que el grupo mayoritario o dominante en la nación (p. 26).

Otro problema importante que hace complicado tratar este tema es la poca tolerancia y los ideales antiinmigrantes y antilatinos, que cada vez toman más fuerza y dificultan el tránsito de información respecto al bilingüismo. Como se ha mencionado, la creación de organizaciones a favor del monolingüismo, y la instauración del inglés como lengua nacional en cuanto a asuntos legales, educativos y sistemas de salud; estos grupos cuentan con escasa información respecto al bilingüismo y lo ven más como amenaza que como ventaja.

Actualmente, la gran población latina que se encuentra a lo largo de Estados Unidos es bilingüe, pero eso no impide que su bienestar dependa, en mayor parte, de los hablantes monolingües de habla inglesa. Respecto a esto Valdés (1995b) sostuvo lo que se cita a continuación:

[...] las cuestiones lingüísticas han adquirido gran importancia no porque el bilingüismo sea una amenaza para la unidad nacional, sino porque el idioma plantea, a quienes se oponen con vigor a las políticas actuales de inmigración, un tema aparentemente neutral alrededor del cual movilizar sus fuerzas [...] al definir los contornos y alcance de los derechos humanos lingüísticos, es importante tomar en cuenta las violaciones específicas a los derechos lingüísticos a las que se enfrentan las poblaciones minoritarias aun después de haberse vuelto bilingües. (p. 27)

Como se ha planteado, el bilingüismo, en general, consiste en el conocimiento y uso de dos lenguas, no obstante, eso sería a primera vista puesto que, dentro de este, se encuentran varias subcategorías. Valdés describió el bilingüismo de las minorías en Estados Unidos al hacer una distinción entre el bilingüismo por elección y bilingüismo circunstancial.

El primero, el bilingüismo por elección o también denominado bilingüismo aditivo hace referencia a las personas que deciden por su propia elección buscar clases formales o cualquier otro tipo de contexto en el que puedan adquirir y desarrollar una lengua extranjera, pero continua con el uso de su lengua materna; en otras palabras, en una sociedad donde una lengua es mayoritaria y tiene prestigio, el hablante de esa lengua opta por agregar otro idioma a su competencia lingüística general (Valdés, 1995b, p. 29).

El segundo, el bilingüismo circunstancial o bilingüismo sustractivo alude a aquellos hablantes que se encuentran en una situación en la que por motivos políticos o personales, dejan su lugar de origen y se integran a otro ambiente en el que su lengua materna no es suficiente para cubrir sus necesidades comunicativas, puesto que la lengua nacional es diferente, por lo que se ven obligados a buscar clases formales para aprender la lengua mayoritaria como segunda lengua, o aprenden por medio de la inmersión a través de la interacción. Algunas veces se hace referencia al término sustractivo, debido a que la adquisición de la lengua mayoritaria lleva a la pérdida paulatina de la lengua materna (Valdés, 1995b, p. 29).

El caso de las comunidades minoritarias bilingües en Estados Unidos se refiere a este último, aunque también existe otra opción para ellos: no aprender la lengua inglesa, pero eso traería graves repercusiones para su desarrollo comunicativo y social porque, en la mayoría de los casos, es visto como un acto de rebeldía. Por tanto, la diferencia entre el bilingüe por elección es que si el individuo decide no estudiar una segunda lengua no habrá consecuencias, mientras que con el bilingüe causal sí. Otro aspecto es que el bilingüe por elección se vuelve bilingüe de manera individual y los grupos con los que interactúan tienen poca influencia con sus decisiones lingüísticas; así, los bilingües por circunstancia, en palabras de la autora: “Son, por lo general, miembros de un grupo de individuos quienes deben hacerse bilingües, como grupo, para poder participar en la sociedad que les rodea” (Valdés, 1995b, p. 29).

Respecto al caso Hernández, los jueces recibieron de un lingüista, una investigación especializada en bilingüismo para que pudieran tomar una resolución más acertada, aunque pudieron descubrir más a fondo sobre las diferentes características que implica el bilingüismo, no pudieron hacer una conexión importante en cuanto a la relación de la población bilingüe en Estados Unidos, y la distinción de sentencias, a la gente bilingüe se le imponía una sentencia mayor que usualmente no se impondría a un sentenciado monolingüe, una de las razones por las cuales se hizo la demanda principal. La causa fue que los jueces bilingües, y de origen latino, fueron excluidos de la corte porque parecían favorecer a los acusados de origen latino al entender los testimonios de los testigos de habla hispana, y sin la intervención de un traductor.

Sobre ello, Valdés argumentó lo siguiente: “De manera más importante, sin embargo, la Corte determinó que, debido a su conocimiento del idioma español, se había discriminado a los latinos en términos de beneficios y promociones” (Valdés, 1995b, p. 33). Al final, concluyó que, si bien es difícil lograr un cambio para que

las oportunidades laborales equitativas, los juicios justos y la tolerancia lingüística sean posibles, sí se deben hacer materiales de difusión informativos, tanto para las comunidades bilingües como para la monolingüe, y crear conciencia sobre qué es el bilingüismo y las ventajas que se pueden obtener con este.

### 3.4.2 Dugnad en lengua de herencia

Un área que sale un poco del marco teórico de las ideologías lingüísticas es el estudio de los materiales de investigación, cursos y prácticas pedagógicas. Empero, algunos investigadores han comenzado a utilizar las ideologías del lenguaje para ofrecer un punto de vista crítico respecto a estos materiales y cómo se reproducen y practican las variedades del español en las aulas, además de analizar su relación con el traslado y la práctica de las ideologías de la identidad: la cultura, la nacionalidad, entre otras.

De acuerdo con ello, Pascual y Cabo, Prada y Lowther (2017), como investigadores y profesores del departamento de español de la Universidad Tecnológica de Texas, notaron que las competencias lingüísticas en la lengua heredada varían entre individuos, así como la conexión con la cultura de herencia. También observaron que mientras las competencias en la lengua social dominante se refuerzan mediante la educación formal y la interacción con los angloparlantes, la lengua de herencia tiende a mantenerse como lengua oral y se reserva para espacios privados como el hogar y los ambientes familiares (Pascual y Cabo et al., 2017, p. 72). Esto explica por qué los hablantes tienden a retener esa identidad y tener actitudes sociolingüísticas en contra de la lengua de herencia.

En un estudio realizado por estos investigadores, en el que buscaron motivar a los hablantes de ELH hacia la cultura y lengua heredadas mediante un programa de servicio comunitario que tiene como propósito que los estudiantes se integren a un contexto en donde se habla español, de esta manera tendrán contacto con la cultura y la lengua de herencia y mayor confianza lingüística respecto al desarrollo de su variante, así como una actitud más positiva respecto a esta. Además, se buscó que aplicaran los conocimientos adquiridos en el aula y pudieran aplicarlos a un contexto social y productivo (Pascual y Cabo et al., 2017, p. 72).

El estudio se desarrolló con un total de 42 estudiantes de español que manejaran alguna variedad del español. El curso era una prueba piloto, los estudiantes se inscribieron a un curso de conversación para hablantes bilingües y un curso de nivel intermedio en el programa de ELH de la Universidad Tecnológica de Texas. Previamente, los alumnos



debían contar con alguno de los prerrequisitos establecidos para el curso (un curso de seis horas en nivel intermedio, haber tomado cuatro años de clases de español en una escuela, o tener un promedio máximo de 5 en el examen de lengua española AP).

Posteriormente, se dividió a los estudiantes en dos grupos, en uno se encontraban los alumnos que optaron por formar parte del curso de participación ciudadana, en otro, aquellos que no. Antes de iniciar con el curso, ambos grupos fueron sometidos a la realización de una prueba y un ensayo de reflexión. En la prueba se medió el comportamiento del hablante respecto a la lengua de herencia, sus actitudes lingüísticas, y las actitudes hacia la comunidad hispanohablante; en cuanto al ensayo, se les pidió escribir acerca de su propia percepción del español que usan y su papel dentro de su comunidad (Pascual y Cabo *et al.*, 2017, p. 74).

Cabe señalar que el grupo que decidió participar en el curso tenía que tomar un taller de dos horas para conocer los propósitos y objetivos del curso, así como hacer un voluntariado de nueve semanas en alguna de las dos escuelas primarias asignadas. Una escuela era de enseñanza tradicional de estudiantes angloparlantes, pero había un programa opcional de español después del horario de clases, este programa era un “club de español después de clases” diseñado para tener un primer contacto con la lengua española, donde se cubrían elementos básicos como saludos, los números, el alfabeto, los colores, etcétera. Los participantes ayudaban a los niños a llevar a cabo las actividades, e incluso con actividades extras como canciones o la realización de dramatizaciones en español (Pascual y Cabo *et al.*, 2017, p. 74).

En ese orden de ideas, la otra escuela era de inmersión dual, donde había una gran cantidad de estudiantes hispanos. Ahí se diseñó un “club de lectura en español” después de clases, el cual tenía como objetivo el desarrollo de habilidades lingüísticas y de estrategias socioafectivas. Las actividades consistían en que los participantes leían historias y hacían pausas para hacer preguntas a los niños o realizar actividades relacionadas con la lectura, fuesen dibujos, construcción con monobloques, entre otros.

Así pues, los resultados fueron los siguientes: las encuestas se midieron en la escala de Likert, la cual se utiliza para medir actitudes y conocer el grado de conformidad del participante (Méndez, 2006, p. 25). Ambos grupos, los que sí participaron en el curso y los que no, tuvieron gran aprecio por su lengua y cultura, sin embargo, los que formaron parte de la participación comunitaria confirmaron un orgullo por su identidad y por la medida en la que valoraron ser bilingües y biculturales (Pascual y Cabo *et al.*, 2017, p. 80).

### 3.4.3 La Clase Mágica: un programa de otra dimensión

Otro programa que sigue la misma línea (bicultural y bilingüe), y que además se apoya de la psicología social del lenguaje, es un proyecto denominado *La Clase Mágica*. Relaño (2012), en un periodo de nueve meses, se dedicó a estudiar a los miembros de este proyecto, un grupo de estudiantes de la Universidad de California, San Diego; niños de tres a cinco años, coordinadoras del programa y madres voluntarias, con el fin de observar y analizar:

Las distintas interacciones que tienen lugar entre los niños y adultos que asisten a este programa [...] y los distintos patrones de socialización ‘en’ y ‘a través’ de la lengua que los participantes negocian para construir sus identidades lingüísticas y sociales y navegar distintos contextos de aprendizaje en LCM. (Relaño, 2012, p. 269)

Específicamente, este programa se destina a la lengua y cultura mexicanas, por lo que la gente que colabora en este proyecto, a excepción de los estudiantes de la Universidad de California que son voluntarios, es de origen mexicano o ha migrado desde México. Por otra parte, el estudio se focaliza hacia la socialización lingüística que, en palabras de la autora, esta:

[...] Es inseparable del proceso de adquisición del lenguaje. Es decir, implica el conocimiento por parte del individuo de los patrones socioculturales necesarios para ser considerado miembro competente de una comunidad. Se entiende como la socialización que se lleva a cabo ‘a través’ del uso del lenguaje, así como la socialización ‘al’ mismo lenguaje, por ejemplo, al uso de una determinada lengua, dialecto o variedad lingüística. Desde este punto de vista, las interacciones verbales entre individuos no son simplemente un corpus de unidades de habla, palabras o frases sujetas al estudio de regularidades lingüísticas, sino que... estas interacciones verbales explican, codifican y escenifican el conocimiento sociocultural compartido de una comunidad. (Relaño, 2012, p. 270)

Además, un argumento que agregó la autora es que, para la sociología lingüística, el proceso de socialización de un individuo nunca termina, pues este se encuentra en constante desarrollo a lo largo de toda su vida. Al estar en contacto con cualquier ámbito social y cualquier intercambio lingüístico, el/los individuo/s adquieren “una determinada lengua o variedad lingüística, aprenden las reglas, normas y patrones culturales de interacción de la comunidad, incluidas las ideologías lingüísticas que conllevan” (Relaño, 2012, p. 271).

*La Clase Mágica* es un programa extracurricular con un enfoque bicultural y bilingüe que fue fundado en 1989 por la profesora Olga Vásquez de la Universidad de California, San Diego, y está dirigido, en su mayoría, a la comunidad latina de origen mexicano. A su vez, está basada en un proyecto conocido como *La Quinta Dimensión* (o también 5ª D) (Relaño, 2012, p. 272).

Dicho proyecto de psicología cultural enfocado, principalmente, en niños. Esto con la finalidad de reforzar la cultura por medio de un juego de computadora, en el cual el jugador es dirigido por una figura que lo guía a través de un espacio, que puede ser un laberinto o un castillo. Durante el recorrido el jugador se enfrenta a diversas situaciones que tendrá que superar, posteriormente, y una vez que acabe los niveles, el juego se reinicia, pero esta vez los niveles aumentan su dificultad. Generalmente, esta actividad se realiza en compañía de un mayor. En California, San Diego, por ejemplo, la Universidad de California tiene un programa de servicio social en el cual los estudiantes ayudan a los niños a realizar las actividades que se presentan en el juego (Cole, 1999, pp. 254-267).

En *La Clase Mágica*, de manera similar al de la *Quinta Dimensión*, los estudiantes de la Universidad de California realizan sus prácticas profesionales como requisito de la asignatura *Practicum in Child Development* (Relaño, 2012, p. 280). El diseño de este programa es bilingüe y bicultural en donde se resalta “el uso de idioma como recurso de construcción de significado que favorece el desarrollo cognitivo del niño” (Relaño, 2012, p. 272). Además, este espacio bilingüe y bicultural permite que se valoren ambas lenguas y culturas sin hacer ninguna distinción de orden prioritario.

Es de resaltar que Vásquez (citado en Relaño (2012)), creadora del programa, fundamentó *La Clase Mágica* en cinco principios:

1. Una perspectiva de reconocimiento en la investigación y en la práctica; 2. Un enfoque basado en la multiplicidad y diversidad; 3. Un compromiso de continuo y deliberado cambio; 4. Una alianza con los miembros de la comunidad; 5. Un enfoque multigeneracional. (p. 273)

En el estudio, la autora identificó que la escuela en donde se encontraba *La Clase Mágica* había también otros programas que se derivaron del mismo proyecto, cada uno enfocado a un grupo específico. Los programas eran *Los Promotores*, un programa dedicado a los padres que quisieran ser coordinadores en *La Clase Mágica*; *La Gran Dimensión*, dirigido a los adultos que quisieran iniciarse en la informática; *The Wizard*

*Assistant Club*, para adolescente de 12 a 18 años; *La Clase Mágica*, orientada a niños de 5 a 12 años; y *Mi Clase Mágica*, donde asistían niños de 3 a 5 años. Este último grupo fue en donde Relaño (2012) realizó su investigación, enfocándose en tres puntos: la interacción entre la coordinadora de *Mi Clase Mágica* y los niños; los estudiantes de la Universidad de California y los niños; y las madres voluntarias y los niños.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: la interacción entre la coordinadora del programa, Gala, y los niños resultó mejorar la comprensión oral de las dos lenguas de manera pasiva. Ella formulaba una pregunta, en inglés o español, y los niños elegían libremente el idioma en el cual responder, posteriormente, se les aplicaba una pequeña retroalimentación para reforzar el aprendizaje y significado de la palabra en los dos idiomas. Gala nació en la Ciudad de México, después vivió en Tijuana a los 10 años y luego se estableció en San Diego cuando se casó con un ciudadano estadounidense de origen mexicano. Aunque el inglés de Gala es limitado, ella es capaz de realizar el cambio de idiomas a manera de juego, de modo que los niños puedan familiarizarse y hacer su propia elección.

Por otra parte, la interacción entre los universitarios y los niños fue diferente. Los estudiantes, en su mayoría, eran monolingües en inglés o tenían poco conocimiento del español. Dentro de esta interacción se observa un dato interesante, la autora identificó que los participantes ocupaban dos roles, los cuales cambiaban según la situación. En las actividades, los estudiantes tomaban el rol de *experto* debido a que conocían el uso y manejo del programa, mientras que el niño era el *aprendiz*. No obstante, después de realizar la actividad, los estudiantes les preguntaban a los niños por el significado de una palabra, o su equivalente en español, aquí el niño tomaba el papel de *experto* y el estudiante el de *aprendiz*. De esta manera se pudo observar un cambio constante de identidades, entre *experto* y *aprendiz*, en donde el enriquecimiento lingüístico y el aprendizaje fueron mutuos.

De otro lado, en la socialización con las madres voluntarias se encontró que las madres creaban un ambiente de seguridad a los niños, de tal manera que ellos se sentían cómodos y seguros con las actividades y con la gente que los ayudaba. Además, ellas era un referente claro de la lengua y cultura mexicanas debido a que todas son de origen mexicano. También, con las interacciones con los niños y los estudiantes, las madres aprendían inglés al mismo tiempo que transferían confianza y les ayudaban a comunicarse en español a los estudiantes. En la interacción de los niños con la coordinadora, Gala, los infantes adquirían una conciencia y seguridad respecto a su identidad bilingüe y bicultural.

De igual forma, cuando los niños no realizaban actividades en la computadora, hacían tareas en una zona llamada mesa de trabajo en donde completaban tareas escolares, dibujaban o escribían. En la mesa de trabajo las madres interactuaban con los niños, era en ese momento en el que las madres platicaban con los niños acerca de sus actividades en la escuela, las cosas que veían en *Mi Clase Mágica*; pero también, las madres les platicaban acerca de sus rutinas, sus trabajos o de Tijuana, de donde son originarios. Era esta interacción con las madres la que permitía el intercambio y la valoración de la lengua y cultura mexicanas, de tal modo que los niños podían aprender y convivir en un contexto en el que el inglés predominara tanto en la lengua como en la cultura cuando estaban en la escuela o en otros lugares, mientras que en *La Clase Mágica* podían mantener el español, conocer la cultura mexicana y aprender a utilizar ambas lenguas.

Por último, Relaño (2012) encontró tres problemáticas principales en esta actividad. La primera fue que la elección lingüística no es neutra debido a, como se ha mencionado, el prestigio que se le da al inglés sobre el español. También se han expuesto los problemas de hablar español en una comunidad angloparlante, por lo que la racialización hacia el español denota una serie de prejuicios negativos, por ejemplo, se asocia con los inmigrantes de origen mexicano, la ilegalidad, de tratarse de alguien que no es blanco, de estrato bajo, entre otros. Además de que el bilingüismo no es bien visto ni aceptado en Estados Unidos, y de manera más agravada, en el suroeste de California (p. 285).

En segundo lugar, respecto al contexto educativo, algunas madres voluntarias y académicos de la escuela a la que pertenecía el proyecto no consideran que *La Clase Mágica* sea un verdadero lugar en donde se enseñe de manera bilingüe. Debido a que el bilingüismo no es aceptado, es posible que la población, tanto social como académica, no estén informados acerca de lo que es ser bilingüe y bicultural o los beneficios que estos pueden si se trabajan o se explotan de manera adecuada.

En tercer lugar, y como consecuencia de las problemáticas anteriores, que muchos padres no saben o desconocen qué es un programa bilingüe y bicultural. Así mismo, en California existe la Proposición 227 de 1998, la cual prohíbe la educación bilingüe. Sin embargo, algunas escuelas, con el permiso de los padres de familia, mantienen la oferta de curso y programas bilingües. La problemática surge de la distinción que existe entre estos cursos y programas, pues unos son considerados de transición lingüística, los cuales no gozan de buen prestigio, y otros de inmersión dual, que son los más prestigiosos.

Esta diferenciación se hace debido a que en los programas y cursos de transición se enseña inglés como segunda lengua, mientras que en los de inmersión dual se enseña español e inglés al 50%. *La Clase Mágica* es un programa de transición lingüística, por ello muchos padres de origen estadounidense no permitían que sus hijos fueran parte del programa, y los padres de origen mexicano creían que los niños estaban más expuestos al inglés por parte de los estudiantes que al propósito de bilingüismo.

Por ende, Relaño (2012) concluyó que *La Clase Mágica* es un buen programa que ayuda a crear y reforzar las identidades y socialización lingüísticas de los niños, dado que les permite conectarse a través de la lengua y de actividades culturales con el español mexicano y las tradiciones mexicanas, al mismo tiempo que amplían su inglés; de tal forma que puedan ser capaces de comunicarse e identificarse con ambas lenguas y culturas sin jerarquizarlas. Si bien existen algunos inconvenientes respecto a la clase de programa que es y a la forma en la que se interactúa, la autora se muestra a favor de estos programas que fomentan la socialización lingüística de los individuos, además de que tratan de “dilucidar el enmascaramiento de los discursos dominantes sobre la hegemonía lingüística del inglés y reconocer la complejidad identitaria de las futuras generaciones de niños y niñas latinas en contextos educativos formales e informales” (Relaño, 2012, p. 287).

Como se ha dicho, las ideologías lingüísticas también incluyen la parte cultural. Esta es quizá el factor que tiene más importancia en la construcción de una identidad, no solo individualmente también de forma colectiva. La relación entre lengua y cultura es amplia, pues abarca desde prácticas sociales (tradiciones, festividades o días conmemorativos), actos familiares (fiestas, cumpleaños o aniversarios), religión, política, entre muchos más.

#### 3.4.4 *Zeitgeist*: las raíces y las ramas biculturales

En el capítulo anterior se mencionó que la gramática cambia de acuerdo con la lengua que se emplea. La lengua oral, a diferencia de la escrita, no se rige por reglas establecidas ni por la ortografía, sino por la voluntad del hablante según sus creencias, su ideología o su cosmovisión. En los estudios sobre la oralidad domina el tema sobre el origen de la escritura y la oralidad. Estos dos factores son complementarios, por eso la oralidad no puede entenderse sin la escritura y la escritura sin la oralidad, como lo afirmó Ong (1987), la escritura es la tecnología creada más importante para la humanidad.

Igualmente, Ong (1987) hizo una reflexión sobre la oralidad y la escritura, para enfocarse en dos temas centrales: el primero es el “pensamiento y la expresión verbal en la cultura oral” (p. 36) y el segundo es “el pensamiento y la expresión plasmados por escrito desde el punto de vista de su aparición a partir de la oralidad y su relación con la misma” (Ong, 1987, p. 36). En esta coyuntura, el autor encontró dos tipos de cultura: 1) la oral primaria y 2) la caligráfica.

La cultura oral primaria es aquella donde no se conoce la escritura, en consecuencia, la palabra en sí tiene mayor importancia dentro de esta sociedad. Ong (1987) retomó los estudios del antropólogo Bronislaw Malinowski (p. 76), quien observó en grupos “primitivos” (únicamente orales), que la lengua es un modo de acción y no solamente un proceso cognitivo. Por esta razón, las palabras se entienden como acontecimientos, hechos, acciones; además, poseen una carga mágica y de poder (Ong, 1987, pp. 75-76). Ong (1987) explicó que “los pueblos orales [...] consideran que las palabras entrañan un potencial mágico [que] está claramente vinculado [...] con su sentido de palabra como, por necesidad, hablada, fonada y, por lo tanto, accionada por un poder” (p. 76).

La cultura oral secundaria, o también cultura caligráfica, es aquella que tiene conocimiento de la escritura. Esta cultura produce consigo otra: la cultura electrónica, considerada así por el uso de herramientas como la imprenta, los correos, los libros, entre otros. Tanto la escritura como la imprenta son elementos imprescindibles para esta cultura, por ser los medios que permiten la permanencia y continuación de su existencia. Además, en esta cultura, a diferencia de la oral primaria:

La gente que está muy habituada a la letra escrita se olvida de pensar en las palabras como primordialmente orales, como sucesos, y en consecuencia como animadas [...] por un poder, para ellos, las palabras bien tienden a asimilarse a las cosas. (Ong, 1987, p. 76)

Esto quiere decir que las culturas caligráficas no pueden evitar relacionar una palabra con un objeto, por ejemplo: los nombres. Un nombre puede corresponder a una persona, pero si solo se pronuncia el nombre este no tiene ninguna carga más que la de su etimología, en cambio, si se conoce a una persona que responda a ese nombre, la siguiente vez que se pronuncie dicha palabra se tendrá la referencia visual inmediata a esa persona en específico.

Otro ejemplo, si en una cultura oral primaria se pronuncia la palabra *igualmente*, esta

no tendrá un efecto inmediato, debido a que *igualmente* es simplemente una palabra. Por otro lado, si en una cultura oral secundaria se pronuncia igualmente, la persona que lo escuche tendrá en seguida una visualización de cómo se escribe la palabra. Ong (1987) menciona que “aunque las palabras están fundadas en el habla oral, la escritura las encierra [...] en un campo visual” (p. 48). A *prima facie*, pareciera que la oralidad y la escritura son dos cosas distintas, sin embargo, ambas forman parte de un proceso, puesto que una cultura oral secundaria forzosamente fue una cultura oral primaria. Por tanto, la oralidad y la escritura se complementan, pues sin una no puede permanecer la otra y viceversa, en palabras de Ong (1987): “La escritura no redujo la oralidad sino que la intensificó” (p. 45).

Por otra parte, Woolard *et al.* (2012) también se apoyó en estudios antropológicos para explicar la parte cultural de las ideologías lingüísticas, hizo una diferenciación cultural a través de la alfabetización, por ello aseguró lo siguiente:

Los estudios antropológicos sobre la alfabetización, sobre su impacto en la sociedad oral anterior y su uso en la escolarización han reconocido tardíamente que la alfabetización no es una tecnología neutral o autónoma, sino que está más bien culturalmente organizada, ideológicamente enraizada y es históricamente contingente. Cuando la alfabetización se introduce en las sociedades iletradas, adopta un sinnúmero de formas que están medidas por la visión local sobre la lengua. La alfabetización no es, por tanto, un fenómeno unitario sino un conjunto diverso de prácticas definidas por fuerzas políticas, sociales y económicas en distintas comunidades.

Esto significa que los sistemas ortográficos no pueden ser conceptualizados como una reducción simple del habla a la escritura, sino que son más bien símbolos que acarrear consigo significados históricos, culturales y políticos. (Woolard *et al.*, 2012, p. 48)

Vista desde esta perspectiva, la alfabetización, en la lengua de herencia proviene de los poblados alejados de las ciudades, en el caso de México. En estas comunidades, las habilidades escritas y de lectura se ven desfavorecidas por factores económicos y políticos. La mayor parte de estas poblaciones poseen, o adquieren, poca educación escolarizada, como consecuencia, su grado cultural es menor en estas habilidades. En el primer capítulo se mostraron las comunidades con mayor movilidad migratoria en nuestro país. Por esta razón, el nivel cultural que los migrantes posean será trasladado a las siguientes generaciones: los hablantes de herencia. Lo anterior detallada en la siguiente tabla:

	Adquisición	Enseñanza	Oralidad	Escritura
Hablante nativo	L / C	L / C	L+ / C+	L+ / C+
Hablante de L2	-	-	-	-
Hablante de herencia	L / C	-	L+ / C-	L- / C-

Tabla 3 *Lengua y cultura alfa* ( $\alpha$ )  
Fuente: Elaboración propia

Como puede verse, en la Tabla 3 se muestran algunos aspectos relacionados con la lengua y cultura de la primera lengua (español), aquí denominadas lengua y cultura alfas ( $\alpha$ ). En la primera columna se muestran al hablante nativo, al hablante de segunda lengua y al hablante de herencia. En esta tabla no se considera al hablante de segunda lengua porque se analiza la primera lengua que se aprende.

En la segunda fila se caracteriza al hablante nativo de acuerdo con las definiciones del capítulo 2 y se contrastan con las reflexiones del apartado de Ong (1987). En la segunda columna se indica la adquisición de la lengua (L) y la cultura (C) del entorno en que se desenvuelve. En los primeros años de vida, el hablante nativo aprende estos dos elementos por medio de lo que escucha y luego, lo reproduce. En términos de Ong (1987), esto representaría la cultura oral primaria, donde las principales habilidades son la auditiva y la oralidad.

En esa misma columna, de la cuarta fila se puede observar que el hablante de herencia adquiere la lengua (L) y la cultura (C) de la misma forma que el hablante nativo. Como se mencionó en el segundo capítulo, el hablante de herencia tiene desarrolladas las habilidades orales y auditivas. Esto se debe a que la primera lengua, el español, la adquirió en un entorno hispanohablante. Aunque, la tercera columna, enfocada en la enseñanza de la lengua y la cultura, está en blanco debido a que el hablante de herencia migra a temprana edad y no logra recibir la educación formal de la lengua y, en consecuencia, no conoce la cultura que se enseña por medio de la escuela. Este rubro representa la cultura oral secundaria que refiere a las habilidades de lecto-escritura, las habilidades menos desarrolladas en el hablante de herencia.

En esa misma columna, en la segunda fila, se puede ver que la lengua y cultura escritas se adquieren en segundo lugar en el hablante nativo. Debido a que comienza a aprender el sistema gramatical de la lengua a través del sistema escolarizado. Esto amplía su conocimiento cultural y lingüístico. La cuarta columna alude al grado de conocimiento de la oralidad en la lengua y la cultura. El hablante nativo, en su lengua nativa, es capaz de comunicarse y entenderla a través de todos los niveles

lingüísticos. Puede distinguir las diferentes variantes del español, comunicarse formal e informalmente, e incluso hacer juegos con las palabras (albur, doble sentido, chistes, refranes, entre otros). Por tanto, el manejo es mayor tanto en la lengua (L+) como en la cultura (C+).

Por su parte, el hablante de herencia utiliza el español heredado únicamente en el hogar o en contextos privados. Por ende, su conocimiento de lengua está sujeto a lo que aprendió en los primeros cinco años de vida y lo que le han enseñado sus familiares. Por esto, en la cuarta columna de la cuarta fila se señala que el hablante de herencia tiene un mayor grado de desarrollo de la lengua (L+), mientras que su grado cultural es menor (C-) debido a la limitación que se le da a la lengua heredada.

La última columna refiere al grado de conocimiento de la escritura. Al final de la segunda fila se observa que el hablante nativo tiene desarrolladas tanto la lengua (L+) como la cultura (C+) escrita. Esto quiere decir que el hablante nativo tiene la habilidad de comunicarse por medio de la escritura, ya sea que utilice el lenguaje coloquial o el lenguaje formal. Contrastado con el hablante de herencia, en el último recuadro de la cuarta fila se marca con grado menor el desarrollo de la lengua (L-) y la cultura (C-), porque las habilidades de lecto-escritura son las más débiles del hablante. Además, conoce poco el lenguaje formal.

	Adquisición	Enseñanza	Oralidad	Escritura
Hablante nativo	-	-	-	-
Hablante de L2	-	L / C	L- / C-	L+ / C+
Hablante de herencia	-	L / C	L+ / C+	L+ / C+

Tabla 4 *Lengua y cultura beta* ( $\beta$ )  
Fuente: Elaboración propia

Como puede evidenciarse, en la Tabla 4 se muestran los elementos relacionados con la lengua y la cultura de una segunda lengua, inglés para el hablante de herencia y español para el hablante L2, aquí denominados como lengua y cultura betas ( $\beta$ ). Por esto, no se considera la segunda fila que refiere al hablante nativo, pero sí al hablante de segunda lengua que es contrastado con el hablante de herencia.

Del mismo modo, se puede notar que la columna de adquisición está vacía. Esto es porque una lengua, para ser adquirida, debe aprenderse en el entorno en donde esa lengua se habla. Para el hablante de L2, la segunda lengua se aprende formalmente a través de cursos o programas especializados en la lengua de interés. Así, el hablante practica la lengua (L) al mismo tiempo que conoce algunos factores culturales (C).

En la cuarta fila, correspondiente al hablante de herencia, tanto la lengua (L) como la cultura (C) se aprenden en el sistema escolar. De acuerdo con la información del capítulo 2, el hablante de herencia cambia de ambiente a temprana edad. Su enseñanza lingüística y cultural de la primera lengua se interrumpe, y en la segunda lengua inicia y continúa al ingresar en el sistema escolar.

En la cuarta columna se muestra que el grado de cultura oral primaria en el hablante de L2 es menor, tanto en la lengua (L-) como en la cultura (C-). Esto se debe a que ambos elementos los recibe a través de cursos y no de manera natural, que se da con el ambiente. Por su parte, el hablante de herencia tiene un mayor grado de dominio en la lengua (L+) y la cultura (C+) de la segunda lengua porque ingresó al sistema escolar en una etapa importante para la adquisición de una lengua. Por este motivo, puede comunicarse y entender a un angloparlante, sin importar la variante ni el registro que utilice en ese momento.

En la última columna, relacionada al manejo de la cultura oral secundaria, se puede observar en la tercera fila que el hablante de L2 tiene un mayor grado de conocimiento, tanto en la lengua (L+) como en la cultura (+). Esto significa que el hablante desarrolla habilidades de lecto-escritura en la segunda lengua. Es capaz de escribir textos en registro formal e informal, de igual manera, conoce los textos importantes de la segunda cultura y puede leerlos y entenderlos.

En la misma columna, cuarta fila, se observa que el hablante de herencia tiene un mejor dominio de la segunda lengua (L+) y cultura (C+). Esto es consecuencia del aprendizaje de la segunda lengua dentro del contexto en el que esta se habla, lo que permite que el hablante de herencia se comunique de la misma forma que se comunica un hablante nativo, pero con la segunda lengua.





*Encerrado en sí mismo, el pensamiento es como una nebulosa en la que nada está necesariamente delimitado. No hay ideas preestablecidas, y nada es claro antes de la aparición del lenguaje.*

-Ferdinand de Saussure

#### 4.2 SEGUNDO EJE: BILINGÜISMO INDIVIDUAL

**E**n este capítulo se profundiza en la discusión sobre qué es lengua materna. Como se mencionó, el hablante nativo, en general, aprende, habla y se comunica en la lengua que adquiere del contexto en el que se desenvuelve. El hablante es monolingüe; etimológicamente, se refiere a mono-: uno y *-linguis*: lengua (Real Academia Española, s.f.); es decir, el hablante monolingüe solo domina una lengua.

Ahora, cuando se habla de *lengua materna*, la definición de Luna *et al.* (2005) evidencia que esta se adquiere en un entorno en el cual el hablante ha vivido los primeros seis años de vida (p. 113). El contexto en que la lengua materna se da es el hogar o en la familia, en un contexto en el que solo se habla esa lengua (Montrul, 2013, p. 3).

Por otro lado, cuando un hablante aprende otras lenguas, entonces se utiliza la terminología de *lengua primera*, *segunda* o *tercera*, y así secuencialmente con todas las lenguas que el hablante adquiera después de la lengua materna (Montrul, 2013, p. 3). Es decir que, si un hablante aprendió italiano en la escuela, después estudió cursos de noruego y en la universidad aprendió japonés. Entonces, el italiano es su primera lengua, el noruego su segunda lengua, el japonés su tercera lengua, y así se enumeran según el orden en el que se adquieran.

Cabe aclarar que no es lo mismo referirse a una lengua primera o segunda que a una lengua *primaria* o *secundaria*, si bien la terminología es similar, el concepto es distinto. La lengua *primera* o *segunda* se refiere al orden de adquisición de las lenguas, mientras que la lengua *primaria* es el uso más frecuente que un hablante le da a una lengua en diferentes contextos. Por su parte, la *lengua secundaria* es la que se usa

## Capítulo 4

### *Bidimensionalidad (parte I).*

### *Segunda cara: bilingüismo individual*



en menor medida que la *lengua primaria* y en contextos reducidos (Montrul, 2013, p. 3). Por ejemplo, si un hablante canadiense aprende en su casa inglés y en la escuela francés, entonces el inglés es la *lengua primera* y el francés la lengua segunda. Supóngase que el hablante se comunica en inglés con mayor frecuencia, por lo que su lengua primaria es el inglés, mientras que el francés lo utiliza para la escuela y eventos formales, como conferencias, entonces su lengua secundaria es el francés.

Se mencionaba en el apartado de definiciones de hablante de herencia que su lengua casera es diferente a la lengua mayoritaria (Pascual y Cabo, et al., 2012). La lengua mayoritaria y la lengua minoritaria son términos que hacen referencia al prestigio sociopolítico de una lengua. La lengua mayoritaria es “la lengua hablada por los miembros de un grupo etnolingüístico mayoritario” (Montrul, 2013, p. 4); esta, por lo general, es la que se usa para el sistema legal, educativo, las leyes, entre otros, y es conocida como la lengua oficial del país, nación o Estado. Al contrario, la lengua minoritaria es aquella que no se usa en los sistemas educativos, ni es una lengua oficial, aunque puede ser reconocida y protegida por el gobierno. A veces, la lengua minoritaria se atribuye a un grupo etnolingüístico no numeroso.

La distinción entre lengua mayoritaria y lengua minoritaria puede notarse por el número de hablantes de una lengua. Montrul (2013) consideró que existen lenguas minoritarias que tienen mayor número de hablantes que los de la lengua mayoritaria, por ejemplo, el quechua en Perú es una lengua minoritaria con gran número de hablantes a diferencia de la lengua mayoritaria, el español. Por su parte, la lengua nativa es la lengua materna con la que el hablante crece y se comunica, esta suele coincidir con la lengua primera y la lengua primaria, en caso de que esta última sea también lengua mayoritaria (Montrul, 2013, p. 4).

Así, el hablante nativo se distingue por tener un alto nivel educativo de su lengua materna, esto quiere decir que el hablante usa la lengua nativa para escribir, hablar, leer y comprender; en otras palabras, domina la lengua en todos los niveles lingüísticos: fonética, fonología, sintaxis, léxico-semántica, morfología y pragmática.

### 4.3 TIPOS DE BILINGÜISMO

Varios investigadores han realizado propuestas sobre los diferentes tipos de bilingüismo. Weinreich (1966) distinguió tres tipos de bilingüismo. El *bilingüismo coordinado*: en el que hay una separación léxica, cada palabra (significante, en términos de Saussure) le corresponde un concepto (significado, según Saussure) en las dos

lenguas y el hablante distingue entre ellas; el *bilingüismo compuesto*: en el que un significante, equivalente en las dos lenguas, coincide y refieren a un mismo significado; y el *bilingüismo subordinado*: cuando una lengua es dominante y otra dominada, en consecuencia, un significante de la lengua dominada se interpreta desde su equivalente en la lengua dominante (9-10). Esto se muestra en la siguiente tabla con ejemplos del autor, que utiliza la palabra libro en inglés (*book*) y ruso (*kníga*).

Bilingüismo coordinado	Bilingüismo compuesto	Bilingüismo subordinado

Tabla 5 Tipología de bilingüismo de Weinreich  
Fuente: Elaboración propia con ejemplos de Weinreich (1966)

Considero que esta tipología es apropiada para el desarrollar los siguientes temas de este trabajo. A continuación, se exponen algunos factores que se toman en cuenta para la elección de una tipología a nivel individual: edad y contexto de adquisición, uso y nivel de conocimiento de dos lenguas y desarrollo, mantenimiento y pérdida de una lengua.

## 4.4 BILINGÜISMO: FACTORES Y CARACTERÍSTICAS

Definir el perfil completo de un hablante bilingüe a nivel individual es una labor exigente, puesto que se debe considerar todos los factores en cuanto al uso y conocimiento de las lenguas. En este apartado no se hace una definición de este tipo pues el objetivo no se centra en un solo individuo sino en una comunidad. Para entender el fenómeno como un todo es necesario analizar una de las partes individualmente para entender el problema a nivel colectivo. Aunque son variados los factores que se toman en cuenta para delimitar un perfil individual, debido a que cada hablante adquiere las dos lenguas en momentos y contextos diferentes, se enfatiza en aquellos que son necesarios para entender el caso del hablante de español heredado. Específicamente, los factores: edad de adquisición, contexto de adquisición, grado de uso de las dos lenguas y nivel de conocimiento de las dos lenguas.

### 4.4.1 Tardío o temprano: la edad de adquisición

La edad en la que se adquieren las lenguas permite identificar el motivo de aprendizaje de una lengua y luego otra, o ambas. Montrul (2013) distinguió entre dos tipos de bilingüismo: el *bilingüismo temprano* y el *bilingüismo tardío*.

Se considera *bilingüismo temprano* cuando la persona adquiere dos lenguas durante los primeros 12 años de vida. Depende del modo de la exposición, este último se subdivide en: *bilingüismo simultáneo* y *bilingüismo secuencial*. El primero se da cuando un niño nace en un entorno bilingüe por parte de sus padres, en otras palabras, los padres tienen lenguas nativas diferentes, un padre le habla al niño en su lengua nativa (lengua A) y el otro padre en la otra (lengua B); en consecuencia, el infante aprende dos lenguas al mismo tiempo y, por lo tanto, las dos lenguas son nativas y maternas (Montrul, 2013, p. 9). El *bilingüismo secuencial* puede darse de diferentes maneras, cuando el niño aprende una lengua y después, en los primeros años de educación escolarizada, aprende otra; o como en el caso de algunos hablantes de herencia que aprenden español porque viven en México y cuando migran a Estados Unidos aprenden inglés en la escuela; o los hijos de mexicanos que nacen en Estados Unidos, pero que los dejan a cargo de familiares o amigos y por ende, aprenden español dentro de un hogar o comunidad y fuera de esos contextos aprenden inglés.

Igualmente, el *bilingüismo tardío* sucede después de los 12 años y únicamente se da de manera secuencial, es decir que cuando un hablante mayor de 12 años o en etapa adulta adquiere otra lengua, entonces se habla de lengua segunda o también lengua extranjera.

86

#### 4.4.2 Natural o formal: el contexto de adquisición

El contexto en el que se adquieren las lenguas puede variar, por ejemplo, Potowski (2005) mencionaba que el hablante de herencia adquiere el español en contextos naturales; para Pascual y Cabo (2016), el hablante de herencia está expuesto al español desde la infancia en un contexto familiar; o según Luna *et al.* (2005), los hablantes nativos adquieren la lengua del entorno en el que viven los primeros seis años de vida.

En el *bilingüismo temprano* de tipo simultáneo los niños con padres de lenguas nativas diferentes crecen con dos lenguas maternas. Por otro lado, los niños con *bilingüismo secuencial* aprendían la lengua de su país de origen y después la lengua del país al que migraban, o adquirirían una lengua en el hogar y otra en la escuela. En caso de los adolescentes y adultos del *bilingüismo tardío* el contexto también puede variar, ya sea que aprendan una segunda lengua en un centro de lenguas extranjeras o en la universidad; por medio de intercambios académicos o cuestiones de trabajo en otro país, en donde por inmersión aprenden la *lengua nativa*.

Cuando se refiere al *contexto de adquisición*, por lo general, se clasifica en: contexto natural, como en el caso de la inmersión en un país extranjero o de los niños bilin-

gües desde nacimiento o el hogar; y contexto formal, como el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras en la universidad o en un centro de idiomas.

#### 4.4.3 Situación + contexto(edad) = grado de uso de las dos lenguas

El grado de uso depende totalmente de hablante, aunque también depende de la situación, el contexto, el lugar, e igualmente de la edad. Por ejemplo, en el caso de los niños bilingües simultáneos cuyos padres tienen lenguas maternas diferentes, puede ser que con un padre hable más que con otro, por lo tanto, usa más una lengua que otra (Montrul, 2013, p. 11). En el caso de los niños que están en esta situación, si en casa hablan una lengua, el niño habla y se comunica en esa lengua, y fuera del ambiente familiar habla la otra lengua, como hace el hablante de herencia. Con relación a los adolescentes y adultos que aprenden una lengua extranjera, si están en otro país, como en el caso del intercambio al extranjero o la situación de trabajo, entonces hablan la lengua del país en el que residen y en el ambiente familiar o de hogar hablan en su lengua materna.

En conclusión, el hecho de conocer dos lenguas o más no quiere decir que se usen todas las lenguas todo el tiempo, sino que depende de la situación y el contexto en el que el individuo se encuentre, si así lo requiriera, pero siempre hay una lengua que se usa más que las otras (Montrul, 2013, p. 11).

87

#### 4.4.4 Extrañamente *bizarro*: nivel de conocimiento de las dos lenguas

El nivel de conocimiento depende de cómo se dieron los factores anteriores, y en mayor medida, del uso. Por ejemplo, el niño bilingüe simultáneo habla más con el padre de la lengua A que con el padre de la lengua B; al usar más la lengua A tendrá más conocimiento de esta que de la lengua B. En el niño bilingüe secuencial, al igual que un hablante de herencia, usa más el inglés que el español, porque un contexto requiere que use más una lengua que la otra. Los adolescentes y adultos bilingües tardíos, por su parte, tienen conocimiento de la lengua primera por ser la lengua con la que crecieron y se desarrollaron, mientras que en la lengua segunda su conocimiento es más limitado, puesto que solo lo estudian de manera formal en un centro de idiomas o la escuela. Sucede a la inversa, en el caso de inmersión o de trabajo en otro país, pues cambia el uso cotidiano de la lengua primera por un uso frecuente de la lengua segunda y como resultado, obtiene conocimiento de la segunda lengua.

En esta instancia, se retoma la terminología de Weinreich cuando se refirió al *bilingüe coordinado* y al *bilingüe compuesto*. El bilingüe que tiene un conocimiento amplio

de las dos lenguas se considera como *bilingüe coordinado*, pues el bilingüe es capaz de distinguir una palabra con su concepto equivalente en las dos lenguas, por ejemplo, si el hablante quiere referirse a una persona valiente en español entonces utiliza la palabra *bizarro*, si se refiere a una situación rara o extraña en un contexto donde se habla inglés entonces utiliza la palabra *bizarre*. Por otro lado, si se trata de un bilingüe compuesto, que tiene lengua nativa en inglés y se encuentra en una situación del tipo extraña en un país hispano, entonces utiliza la palabra *bizarro* por tener coincidencia con la palabra en inglés *bizarre*, pero desconoce el significado en español, por lo que utiliza la palabra hispana en un contexto equivocado.

En otras palabras, un bilingüe no puede tener un conocimiento equivalente en las dos lenguas, quizá puede tener un conocimiento amplio en las dos, pero aun así habrá una lengua que domine más que la otra. En el caso del hablante de herencia, el conocimiento que tiene de inglés es más amplio que su conocimiento de español, por tanto, en inglés puede hablar y escribir, pero en español solo puede hablar. Esto último amplía lo descrito en el cuadro comparativo expuesto al final del capítulo anterior.

De igual manera, en el capítulo anterior se mencionaba, en palabras de Silva-Corvalán (1989), que para entender el fenómeno de las lenguas en contacto debe tenerse un panorama social, cultural, psicológico y lingüístico. A continuación, se dirigen las siguientes características hacia este sentido, esto es, algunos factores sociales que faltaron por mencionar, los niveles lingüísticos afectados que son desarrollados en el siguiente apartado, y, por último, la parte psicológica.

#### 4.4.5 Consecuencia de un momento: desarrollo, mantenimiento y pérdida de una lengua en contacto

Estos factores dependen en gran medida de las circunstancias anteriores: el nivel de conocimiento y el grado de uso. En una situación de lenguas en contacto es difícil que se desarrolle la lengua minoritaria porque no forma parte del sistema educativo, a nivel básico, de Estados Unidos. De igual forma, el mantenimiento de la lengua minoritaria resulta inestable por los miedos e inseguridades que causan los factores sociales. En consecuencia, el poco desarrollo y el débil mantenimiento del español causan que se pierda la lengua minoritaria cuando nacen las generaciones posteriores a la segunda; esto quiere decir que los padres se niegan o disminuyen el uso del español en el hogar por diferentes causas: por no ser la variante de prestigio o “la correcta”, para otorgarles a sus hijos un mejor futuro mediante el conocimiento y uso nativo de la lengua mayoritaria (inglés), por miedo a sufrir represalias públicas o discriminación, entre otros.

De acuerdo con ello, algunos investigadores han trabajado el uso y conocimiento de la lengua de herencia en diferentes generaciones. Montrul (2013) aseveró que la pérdida de la lengua es un proceso lento, debido a que poco a poco, los migrantes hispanos aprenden y utilizan el inglés porque esto les garantiza una mejor movilización social y, en consecuencia, dejan de usar el español en el ambiente familiar. Por lo general, esto sucede a partir de la tercera o cuarta generación, que es cuando el español decae en el entorno familiar y “muere” en el entorno social. Por otro lado, existen factores que ayudan a que el español se mantenga y se transmita de generación en generación, por ejemplo, la cercanía con la familia que reside en México, pues la frecuencia en sus visitas y el contacto que tengan favorece a que el español se mantenga en uso; otro es el uso y transmisión del español dentro del entorno familiar residente en Estados Unidos, entre más se practique la lengua dentro de este núcleo, más se conserva y se trasmite (31-33).

Para ampliar los aspectos positivos, Silva-Corvalán (2014) afirmó que “un factor que favorece la adquisición y mantenimiento de la lengua de herencia es la presencia de los abuelos en el hogar” (p. 3). Existen más elementos que demuestran que en la lengua de herencia hay más ventajas que desventajas, estos se abordan más adelante. Si una lengua en contacto, en este caso el español, se mantiene y se transmite, no se mantiene de manera completa, esto quiere decir que existen cambios en los diferentes niveles de la lengua. También intervienen los elementos anteriores, y en mayor medida, el grado de escolaridad de los padres y/o abuelos.

## 4.5 RUINAS DE BABEL: LAS CONSECUENCIAS ESTRUCTURALES DEL CONTACTO LINGÜÍSTICO

En el capítulo previo, se mencionaba un fenómeno derivado de las lenguas en contacto denominado *interferencia o transferencia lingüística*, un factor que favorece al cambio lingüístico. Este fenómeno se puede identificar cuando en una lengua se presentan irregularidades o modificaciones a las estructuras ya establecidas por la norma de la lengua monolingüe existente (Silva-Corvalán, 1989, p. 171).

En otras palabras, el español hablado en Estados Unidos no se rige por las mismas normas que el español hablado en México, debido a que las normas que rigen ambas variantes son distintas. Cuando Silva-Corvalán (2014) dijo que la transferencia favorece al cambio, se refirió a que, en el contacto entre el inglés y el español, y por lo tanto

sus hablantes, se transfieren significados, estructuras, funciones, entre otros aspectos más, en todos los niveles. Al existir una lengua predominante, es de esta lengua de donde se transfieren varios elementos que modifican a la lengua minoritaria.

A continuación, se desglosan y ejemplifican los fenómenos que se derivan de la transferencia en cada uno de los niveles lingüísticos, tanto en las lenguas en contacto en general, como en el caso del español heredado. Estos son: el nivel fonológico, el léxico-semántico y morfológico y el sintáctico.

#### 4.5.1 Nivel fonológico: la difusión de sonidos y otros fenómenos

La transferencia lingüística, a nivel fonológico, trae como consecuencia varios fenómenos que se suelen presentar según las diferencias en los sonidos de cada sistema fonológico de las lenguas en contacto, en este caso, el español con el inglés. Los fenómenos que suelen encontrarse en estos casos son: la *difusión o subdiferenciación fonémica*, la *ultradiferenciación*, la *reinterpretación* y la *sustitución* (Silva-Corvalán, 1989, p. 171).

La *difusión o subdiferenciación fonémica*, es la confusión de dos sonidos en uno de los sistemas, provoca la fusión de los sonidos en un fonema en otro sistema. Es decir, si en un sistema secundario existen dos sonidos diferentes que corresponden a dos fonemas, en el sistema primario estos sonidos se fusionan y corresponden a un fonema, debido a que en el sistema primario no existe un rasgo distintivo entre esos dos sonidos, el hablante cambia su pronuncian a un sonido (Silva-Corvalán, 1989, p. 171). Por ejemplo, Silva-Corvalán (1989) observó:

[Que] los dos sonidos en inglés /ʃ/ y /tʃ/ en el alfabeto fonético de la Revista de Filología Española (RFE), o su equivalente /j/ y /tʃ/ en el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), corresponden a dos alófonos: choose /tʃu:z/ “escoger” y shoe /ju:/ “zapato”, mientras que en español solo corresponden un alófono, como en china [tʃina/ʃina]. (p. 171)

Esto significa que los hablantes bilingües, con español como lengua primaria, tienden a darle el valor alofónico a los sonidos del inglés, por lo que mezclan los sistemas y los sonidos /j/ y /tʃ/ no son diferenciados claramente como fonemas (Silva-Corvalán, 1989).

La *ultradiferenciación* es contraria a la transferencia fonológica anterior, la fusión. La *ultradiferenciación* “consiste en la imposición de una distinción fonémica del sistema primario en el sistema secundario, en el que no existe esta diferencia” (Silva-Corvalán, 1989, p. 171). Por ejemplo, en el español de herencia, Montrul (2013) consideró este cambio de pronunciación en algunos sonidos, como el contraste entre /b/ y

/v/ que en inglés se pronuncian como dos sonidos separados; tienen una función distintiva como en *voice* /vɔɪs/ “voz” en contraste con *bee* /bi:/ “abeja”, mientras que en español, Montrul usó como ejemplo la palabra vaca que se pronuncia [baka] y no [vaka], como suelen pronunciarlo los hablantes bilingües (Montrul, 2013, p. 115). La autora también destacó que este tipo de transferencias se dan en mayor medida en palabras que tienen una similitud léxica en español e inglés, como evaluar (*evaluate*), visitar (*visit*); que en aquellas que no corresponden entre sí, como en vaca (*cow*) (Montrul, 2013).

Por último, la *reinterpretación* y la *sustitución*, ambos términos fueron propuestos por Weinreich. La *reinterpretación* “consiste en diferenciar fonemas del sistema secundario por medio de rasgos que son distintivos en el sistema primario, pero no en el secundario” (Silva-Corvalán, 1989, p. 171). La *sustitución* se refiere a cuando en el sistema secundario hay un sonido idéntico al del sistema primario, cuando ese sonido se lleva a cabo en el sistema secundario se sustituye al usar ese sonido como en el sistema primario (Silva-Corvalán, 1989). Silva-Corvalán (1989) utilizó como ejemplo los fonemas sordos oclusivos /p, t, k/, estos fonemas se encuentran tanto en inglés como en español. No obstante, lo más común es que estos fonemas se encuentren de forma aspirada [p<sup>h</sup>, t<sup>h</sup>, k<sup>h</sup>], en consecuencia, el hablante bilingüe con español como lengua primaria sustituye los fonemas aspirados del inglés por los fonemas oclusivos del español [p, t, k].

#### 4.5.2 Nivel morfológico. TAM diferente y variado

Existe un debate acerca de la interferencia del inglés sobre el español, sobre todo en los patrones de simplificación, esta discusión queda fuera de la investigación. Este apartado se enfatiza en las interferencias morfológicas que describe Montrul (2013). Al comparar el inglés con el español, las diferencias son varias. Para empezar, en el español existe una extensa flexibilidad a nivel morfológico que en inglés no existen o que no se marcan de manera explícita. Por ejemplo, en español los sustantivos contienen morfemas que dan información sobre el género y número, se trate de un sujeto animado o inanimado, este aspecto de género en sustantivos inanimados no se presenta en inglés. Este aspecto gramatical es usado de forma variable en niños y adultos bilingües de la segunda generación. En los siguientes ejemplos, Lipski (citado en Montrul (2013) documentó que “en el español bilingüe se observan casos como: “Mi blusa es blanco” y “Tenemos un casa allá”; que en el español monolingüe o estándar corresponderían a: “Mi blusa es blanca” y “Tenemos una casa allá”” (p. 116).

En español también hay algunas frases nominales que contienen marca de casos, ya sea de acusativo como en Enrique conoció a Julieta; o de dativo como en A Enrique le gusta Julieta; así como verbos que tienen el sujeto implícito en el sujeto, por lo regular, la preposición a: A Irma le gusta cantar en el coro (Montrul, 2013). Esta marca de acusativo no se encuentra de manera explícita en inglés, por ejemplo, los estudiantes de español como L2 y estudiantes bilingües suelen omitir la preposición a. Montrul (2013) lo ejemplificó de la siguiente manera: “En el español bilingüe se dan construcciones como “María gusta el cine” o “Voy a visitar mi familia”, que corresponderían al español monolingüe o estándar como “A María le gusta el cine” y “Voy a visitar a mi familia”” (p. 116).

Igualmente, la conjugación verbal es una diferencia entre ambos idiomas. En el español, los verbos además de tener variación en número y persona también tienen información como tiempo, modo y aspecto (o TAM). Este aspecto se ve afectado en el uso del pretérito y el imperfecto, así como el modo subjuntivo, esto es por la interferencia con el inglés, pues como Montrul (2013) notó en frases de pretérito como “Julia dibujó una casa” y frases de imperfecto como “Julia dibujaba casas”, se expresan con el pasado simple del inglés: “Julia drew a house” en el caso de pretérito, y “Julia drew houses” en el caso del imperfecto. De la misma forma, el modo subjuntivo se sustituye por el indicativo en ciertos contextos como “If I were the president” (subjuntivo) y “If I was the president” (indicativo) (Montrul, 2013, p. 116).

#### 4.5.3 El Nivel léxico y los fenómenos de transferencia

En este nivel se encuentran transferencias de diferentes tipos y préstamos, así como otros factores que provocan que se den cambios a nivel léxico. Una de las transferencias más comunes son los calcos que se presentan por extensión semántica de una palabra, o por medio de expresiones llevadas de una lengua a otra.

Primero, se encuentran los préstamos, estos se dan cuando se toman palabras de una lengua y se introducen al discurso de otra, por lo general, se suelen transferir sustantivos o verbos (Montrul, 2013, p. 34). Existen dos maneras en las que se puede introducir un préstamo: por adopción, cuando se mantiene la forma original de la palabra introducida, por ejemplo, *ijole*, *taco*, *nachos*, *shopping*, *coach*; la adopción también se conoce como extranjerismo (Silva-Corvalán, 2014, p. 175); y por adaptación, cuando la palabra introducida cambia y se adapta a las reglas fonológicas de la lengua a la que se introduce (Montrul, 2013, pp. 34-35), como *basketball* que se adapta a las reglas fonológicas y morfológicas del español, y pasa a ser *básquetbol*.

Por último, la transferencia usual en las lenguas en contacto es el calco, que es la traducción literal de la palabra tomada de una lengua, esta conserva su forma léxica, pero cambia de significado en la lengua a la que se introduce (Montrul, 2013, p. 35; Silva-Corvalán, 1989, p. 175). En otras palabras, el calco puede ser una palabra o frase y se reconocen por asociarse con los llamados “falsos cognados”, palabras que son muy similares tanto en inglés como en español, pero que en ambos idiomas tiene un significado diferente; sin embargo, al ser tan parecida en español, se traduce tal cual, pero su significado se modifica. Los calcos se pueden dar por dos razones: por extensión semántica, y que también se denominan *calcos semánticos*; y los que ocurren a nivel sintáctico y de expresiones idiomáticas.

Por ejemplo, una muestra de calco por extensión semántica sería la palabra *application* (solicitud), que pasa tal cual al español como aplicación; no obstante, el campo semántico de la palabra en inglés se modifica en español, donde tiene el significado de aplicar un ungüento, un ingrediente, un medicamento; y su semántica se extiende a la de ingresar: aplicar para un trabajo, aplicar en una universidad (Silva-Corvalán, 1989, p. 175). Otros ejemplos de estos tipos son: atender a clase (de *attend class*) en lugar de asistir a clase; librería (de *library*) para biblioteca; capeta (de *carpet*) para alfombra; moverse de casa (de *move from a house*) para mudarse de casa (Montrul, 2013, p. 114), entre otros. Los calcos a nivel sintáctico son frases de carácter morfosintáctico como llegar en tiempo (*arrive on time*) para llegar a tiempo; tener un buen tiempo (*have a good time*) para pasarlo/la bien o divertirse; cambiar su/tu mente (*change your/his/her mind*) para cambiar de opinión; ¿Cómo te gusta...? (*How do you like...?*) en lugar de ¿Te gusta...?, entre otros más (Montrul, 2013, p. 115).

Vale señalar que hay algunos estudios que han tratado de explicar la manera en que los préstamos verbales de adaptan y muestran una preferencia morfológica al momento de hacerlo, por ejemplo, el morfema derivacional *ar* que en algunas ocasiones es precedido por *e*, por mencionar algunos: *push* (empujar) + *ar* = *puchar* “presionar”; *dust* (polvo) + *ear* = *dosutear* “sacudir o limpiar el polvo”; *watch* (mirar/ver/observar) + *ar* = *wachar* “echarle un vistazo o mirar” (Silva-Corvalán, 1989, p. 175).

También se han cuestionado los motivos que impulsan a que se asigne el género, masculino o femenino, a ciertos préstamos: “*truck* (camión) [Símbolo] la troca; *party* (fiesta) [Símbolo] el/la pari; *market* (mercado) [Símbolo] la marqueta; *lunch* (almuerzo) [Símbolo] el lonche, por mencionar algunos” (Silva-Corvalán, 1989, p. 175-176). Silva-Corvalán (1989) propuso que la razón más simple es que este motivo



se ve estimulado por la necesidad de referirse a la persona, objeto, animal, concepto, en la lengua que se introducen, por lo que los morfemas de género no existen en la lengua de la que se transfieren.

Así mismo, la autora mencionó que hay otros factores de tipo psicolingüístico que causan la transferencia a nivel léxico, como lo es el uso de la lengua, pues al no ser tan frecuente se tiende a olvidar palabras en esa lengua y, en consecuencia, se reemplazan por las palabras de la otra lengua. Otro factor es el prestigio que se le da a una de las lenguas, en el caso de los bilingües. En algunas ocasiones, se suelen usar palabras de la lengua de prestigio para demostrar el estatus social relacionado con dicha lengua, ejemplo de ellos serían: *staff* para sustituir a *personal*, *cast* en vez de *elenco*, *soundtrack* para *banda sonora*, *parking* en lugar de *estacionamiento*, o *shopping-center* para referirse al centro comercial (Silva-Corvalán, 1989, p. 177).

#### 4.5.4 Por esa razón \*problemas a nivel semántico

Con relación a esto, Montrul (2013) notó que una posible transferencia del inglés al español a nivel semántico es la omisión del artículo definido en el español de herencia. En inglés, el artículo se usa para referirse a un lugar, objeto, o animal en específico, mientras que para referirse a algo de manera general se omite el artículo. En español, por otra parte, el artículo nunca se omite, debido a que es en este dónde se encuentra la información de género y número. No obstante, los hablantes bilingües tienden a omitir el artículo definido en español, sin importar que sea necesario gramaticalmente, pues lo suelen marcar como si se tratara de la misma manera que en inglés.

Esto se puede observar en los siguientes ejemplos tomados de Montrul (2013): “En esa época andaban varios bandidos robando. Por esa razón \* mujeres tuvieron que aprender a defenderse. \*(las mujeres); Tengo miedo de \* exámenes \*(los exámenes); Me gusta \* clases como pa’ escribir. \*(las clases)” (p. 17).

#### 4.5.5 Nivel sintáctico: Orden, cambio y desaparición

En este nivel existen múltiples transferencias del inglés al español, Silva-Corvalán (1989) planteó tres tipos de fenómenos sintácticos: 1) orden de palabras; 2) cambio de función; y 3) desaparición de categorías obligatorias.

En primer lugar, en el orden de palabras existe un contraste entre el español y el inglés respecto a este nivel. En ambas lenguas los constituyentes se ordenan de la forma S-V-O (sujeto-verbo-objeto), sin embargo, debido a que la morfología del español es

flexible, los constituyentes no siempre cumplen con este orden, en algunas situaciones el sujeto, el verbo o el objeto pueden ser omitidos, en caso de que alguno de ellos se haya mencionado antes en el discurso, o el verbo lo permita (Montrul, 2013, p. 118).

Por otro lado, el inglés necesita que el sujeto sea mencionado junto al verbo en construcciones del tipo S-V con verbos presentacionales que introducen a un nuevo referente en el discurso, por ejemplo: en español se tiene la oración “Nos agarramos y, y, un montón de policías vinieron”, que en inglés representaría “We started a fight and, and, a lot of policemen came” (Silva-Corvalán, 1989, p. 173). En este ejemplo, la parte señalada en cursivas demuestra que el orden de los constituyentes que pide el español es verbo-sujeto, empero, el orden se ve alterado por la fuerte presencia del orden de constituyentes que compondrían la oración si se dijera en inglés. Montrul (2013) señaló que los hablantes bilingües, y se infiere que también los de español heredado:

Tienden a usar la estructura S-V o S-V-O más que los hablantes de español estándar [...]. Sin embargo los porcentajes de mantenimiento estricto del orden S-V son muy bajos, [...] entre un 1,7% en bilingües de primera generación y 3,8% en bilingües de tercera generación. (p. 118)

El segundo, el cambio de función, se refiere a la repetición del sujeto o de un clítico pronominal, que en español suelen tener la función de marcar posesión (Silva-Corvalán, 1989), o que, debido a la amplia flexibilidad morfológica verbal del español, el sujeto sea omitido porque la información de género y número es dada por el verbo. Ahora, que el sujeto sea elidido tiene que ver con el contexto en un sentido pragmático, pues una vez que se ha introducido al sujeto dentro del discurso, este puede no aparecer porque toda la información que se diga será con referencia a ese sujeto: por lo tanto, puede ser sustituido por un pronombre, a menos que se introduzca a otro sujeto, entonces se debe utilizar de nuevo el pronombre (Montrul, 2013).

Para ilustrar el cambio de función, se dan los ejemplos empleados por las autoras citadas. En relación con la repetición de sujeto con función de marca de posesivo, Silva-Corvalán (1989) usó la siguiente oración: “Te cortaste el dedo con el cuchillo que tenías en la mano” que representa la manera en que se diría en el español monolingüe, esta oración se diría en inglés: “You cut *your* finger with the knife that you had in *your* hand” (p. 173). En cursivas se ha señalado el clítico pronominal con función de marca de posesivo cuya repetición es necesaria en inglés, pero como se puede observar, en la oración en español la información de marca de posesión se muestra en el verbo y al inicio de oración con el pronombre antes del primer verbo.

En el español heredado, la función del sujeto y del clítico pronominal pierden la función que se ha mostrado en la primera oración, y se sustituye por la función de posesivo que se señaló en la oración en inglés, la cual se transfiere al español de herencia: “Te cortaste *tu* dedo con el cuchillo que tenías en *tu* mano”.

En cuanto a la omisión del sujeto que ya ha sido introducido en el discurso, Montrul (2013) utilizó los siguientes ejemplos: “Pepe no vino hoy a trabajar. Ø estará enfermo”. El espacio mostrado con el símbolo Ø significa que se trata del mismo referente que fue introducido al inicio del discurso, por ende, al ser omitido en la segunda oración, el verbo es el que da la información de género y número que concuerdan con el sujeto, por consiguiente, este no es necesario, dado que se entiende que aún se trata del mismo sujeto. También: “Hoy no fui a trabajar. Pepe/él/pensó que estaba enferma”. El pronombre marcado entre las barras se refiere a que, en este contexto, el sujeto de la primera oración no realiza la acción del segundo enunciado, por lo que es necesario que se mencione al sujeto, o se use el pronombre que se refiere a esa otra persona que realiza esa u otra acción. Pragmáticamente, se introduce otro referente, por eso es necesario mencionarlo en la segunda oración (p. 118).

Por último, la desaparición de categorías obligatorias es la omisión de un pronombre clítico que indica la concordancia con un complemento (Silva-Corvalán, 1989, p. 173) o la ausencia del complemento *que* (Montrul, 2013, p. 117), por ejemplo. En el primer caso, Silva-Corvalán (1989) argumentó que los hablantes bilingües con el inglés como lengua dominante suelen suprimir el pronombre clítico, como en el caso del dativo *les* en la siguiente demostración: “y dijo que ellos que, que ellos no querían pelear y que querían pegarØ a los, a los *surfers*” (p. 173). En este ejemplo se puede notar que el hablante ha omitido el pronombre *les* que dentro de la oración es el que señala concordancia con un complemento: a los *surfers*. La autora explicó que este tipo de fenómenos de reducción y/o simplificación no solamente sea la explicación de la transferencia de categorías de una lengua dominante a una lengua minoritaria, también podría tratarse de una tendencia de lingüística universal que no está específicamente relacionado a las lenguas en contacto, sino que puede tratarse de una lengua criolla o una lengua pidgin, por ejemplo (Silva-Corvalán, 1989, p. 174). Más adelante se explican estas últimas.

En la segunda situación, Montrul (2013) estableció que el *complementante that*, en inglés, puede ser suprimido en algunas oraciones, por ejemplo: *Wish that you were here* o *Wish you were here*. En español, la omisión de que no siempre puede ser

posible, a menos de que se trate de un registro muy formal y con determinados verbos, por ejemplo: “*Se prevé \_\_\_ modificarán el monto de las infracciones viales a partir del próximo mes*”. Sin embargo, no es posible omitir el que en construcciones como: “*No recibí el libro \_\_\_ me mandaste*”. La autora encontró oraciones como las que se muestran a continuación, en el español hablado en Estados Unidos: “*Yo creo \_\_\_ no la quiere ver [la película] como yo*” en hablantes de segunda generación, y “*Mi mamá no quiere que hago eso. Ella piensa \_\_\_ si, si no voy full time no voy a terminar*”, hallado en hablantes de tercera generación (Montrul, 2013, pp. 117-118).

#### 4.6 MENS MUTABILE: ALTERNANCIA DE CÓDIGOS

Una característica que distingue a los hablantes de herencia es el cambio o alternancia de códigos, esto es cuando el hablante alterna entre dos lenguas, inserta palabras, frases cortas u oraciones (Montrul, 2013, p. 119). Hay que aclarar que existe una diferencia entre la interferencia estructural y el cambio de código. La interferencia estructural es la transferencia de las palabras de una lengua a la estructura de otra, además, el hablante lo hace de manera inconsciente. Por ejemplo: Iba a ir con mi mamá pero *cambió de mente*. (She was going to go out with her mom but she *changed her mind*) (Montrul, 2013, p. 119).

Como se observa en cursivas, la expresión en inglés se transfiere literalmente al español, por otra parte, el cambio de códigos se muestra de la siguiente manera: iba a ir con su mamá| *but she changed her mind* (Montrul, 2013, p. 119). Aquí se puede ver que hay una yuxtaposición de dos estructuras de dos lenguas distintas, cada una con un sistema gramatical diferente. Montrul distinguió entre tres tipos de alternancia de códigos: alternancia intra-oracional, alternancia inter-oracional y la alternancia en frases del discurso (o *tag-switching*, como se le denomina en inglés) (Montrul, 2013, p. 120).

Vale destacar que la alternancia intra-oracional se da adentro de una misma oración, por ejemplo: *I hope* no llueva mañana (Montrul, 2013, p. 120). La alternancia inter-oracional ocurre entre oraciones o enunciados, o en una conversación entre dos hablantes, uno de ellos emite una pregunta o enunciado en una lengua y el otro responde o continúa en otra lengua, a saber.

A: Llamó María.

B: What does she want? (Montrul, 2013, p. 120)

Por último, la alternancia en frases del discurso se refiere a los marcadores discursivos que se usan como muletillas: *you know, well, I mean, OK, so*, entre otros. Por ejemplo: *Well*, no sé si lo que dice es cierto. *I mean*, siempre dice mentiras (Montrul, 2013, pág. 120). Las investigaciones que se han realizado para el estudio del cambio de códigos se concentran en dos aspectos, ya sea que se enfoquen a ciertos aspectos gramaticales o a la influencia de los factores: funcional, pragmático y social. En los estudios dedicados a la parte gramatical o estructural, se busca saber en qué parte de la estructura se da el cambio de código. Poplack (1980) propuso dos tipos de cláusulas negativas que condicionan este tipo de estructuras: la restricción de morfema libre y la restricción de equivalencia estructural.

La primera restricción plantea que un morfema ligado o dependiente no puede realizar un cambio en una lengua distinta a la base de la cual es dependiente, a excepción de que se haya efectuado una adaptación fonológica (Poplack, 1980, p. 585). Los morfemas libres se refieren a esas unidades con significado y que se encuentran de manera independiente, como las preposiciones *a, de*, por ejemplo; mientras los morfemas ligados o dependientes son aquellos que están unidos a otra unidad mayor como los verbos, en este caso el morfema aporta la información de tiempo en la terminación *-ado, -ido, -endo, -ar*, por nombrar algunos (Montrul, 2013, p. 121). Para el caso de esta regla, no puede haber un morfema ligado o dependiente que yuxtaponga las dos lenguas, por ejemplo: Estoy eatiendo (Montrul, 2013, p. 121), esta oración no puede ser posible por ser agramatical. También se mencionaba que había una salvedad de tipo fonológica como en los siguientes ejemplos, ambos posibles con la excepción fonética: “Mi hermano está *watching the game* [mirando el partido] y Mi hermano está *huachando the game*” (Silva-Corvalán, 1989, p. 181). La salvedad se muestra entre *watching* y *huachando*.

La segunda restricción, equivalencia de estructuras, establece que, según el orden estructural de las palabras en las dos lenguas, las gramáticas de ambos idiomas tienen que coincidir para que se pueda hacer una alternancia (Poplack, 1980, p. 586). Esto significa que hay estructuras oracionales dentro de los sistemas de las dos lenguas que permiten la alternancia de códigos y, por ende, no pueden ser transgredidas. Por lo tanto, cuando las estructuras de ambas lenguas coinciden es cuando se efectúa el cambio de código, no puede ser en una estructura al azar debido a que la construcción sería agramatical. Por ejemplo, no es posible realizar construcciones como: Mira *him* o ¿Con quién Peter *come*? (Montrul, 2013, p. 121), en cambio sí se puede realizar una construcción como: La maestra compró los *books*

*for the children* (Montrul, 2013, p. 121). Como se observa en el último ejemplo, es en el objeto directo donde se efectuó el cambio de códigos, debido a que tanto la estructura del inglés como del español coincide en construcciones de este tipo.

Los otros estudios, enfocados al aspecto de la vida social, la pragmática y lo funcional, se centran en la importancia que la comunidad le da al cambio de códigos para crear, desarrollar y fortalecer una identidad tanto individual como grupal. Sin embargo, las razones y situaciones por las que se realiza la alternancia de códigos en estos factores son variadas, ya sea porque se encuentran frente a un hablante monolingüe en alguna de las lenguas y además es alguien externo al grupo social, por lo que su discurso cambia al de la lengua que habla su interlocutor; por el contexto en el que se encuentra, que puede ser formal o informal; o por cuestiones de exclusividad, cuando no quieren que un interlocutor conozca el discurso que produce (Montrul, 2013, p. 123). Silva-Corvalán (1989) halló algunos factores lingüísticos que motivan el cambio de códigos, estos aspectos son: *codificación de citas y discurso directo, repetición, interjección, estilo personal y la función retórica* (p. 180). A continuación, se ejemplifica cada uno de ellos.

*La codificación de citas y el discurso directo* se refieren a los enunciados o fragmentos que se rescatan de conversaciones anteriores, son estas construcciones las que se conservan en la lengua en la que se produjeron, por ejemplo: “Y un día, cuando la conocí, me dice: «Oh, my daughter used to dance at Knott’s Berry Farm». Y digo yo pa’ mi: «A poco es la muchacha que retraté yo» [«Ah, mi hija bailaba antes en Knott’s Berry Farm»]” (Silva-Corvalán, 1989, p. 180). Las repeticiones son usadas para clarificar, precisar, ampliar o hacer énfasis en el mensaje que se quiere transmitir, en el siguiente ejemplo se observa cómo el hablante introduce unas palabras en inglés para clarificar el mensaje que desea transmitir: “Tenía zapatos blancos, un poco, they were off-white, you know? [eran blanco invierno, ¿sabes?]” (Silva-Corvalán, 1989, p. 181).

En ese mismo sentido, las *interjecciones* son frases específicas o unidades que no tienen una carga significativa; por sí solas forman un enunciado y por lo general, se utilizan para expresar una emoción o una reacción afectiva (Alcaraz & Martínez, 1997, p. 304). En el caso de la alternancia de códigos, son las interjecciones y las muletillas las que potencian el intercambio, aunque también, según su frecuencia, se les considera un préstamo lingüístico, como lo es el uso recurrente de la expresión “¡Híjole!” (Silva-Corvalán, 1989, p. 181), identificada en hablantes de herencia o méxicoamericanos, aun si la comunicación es en inglés.

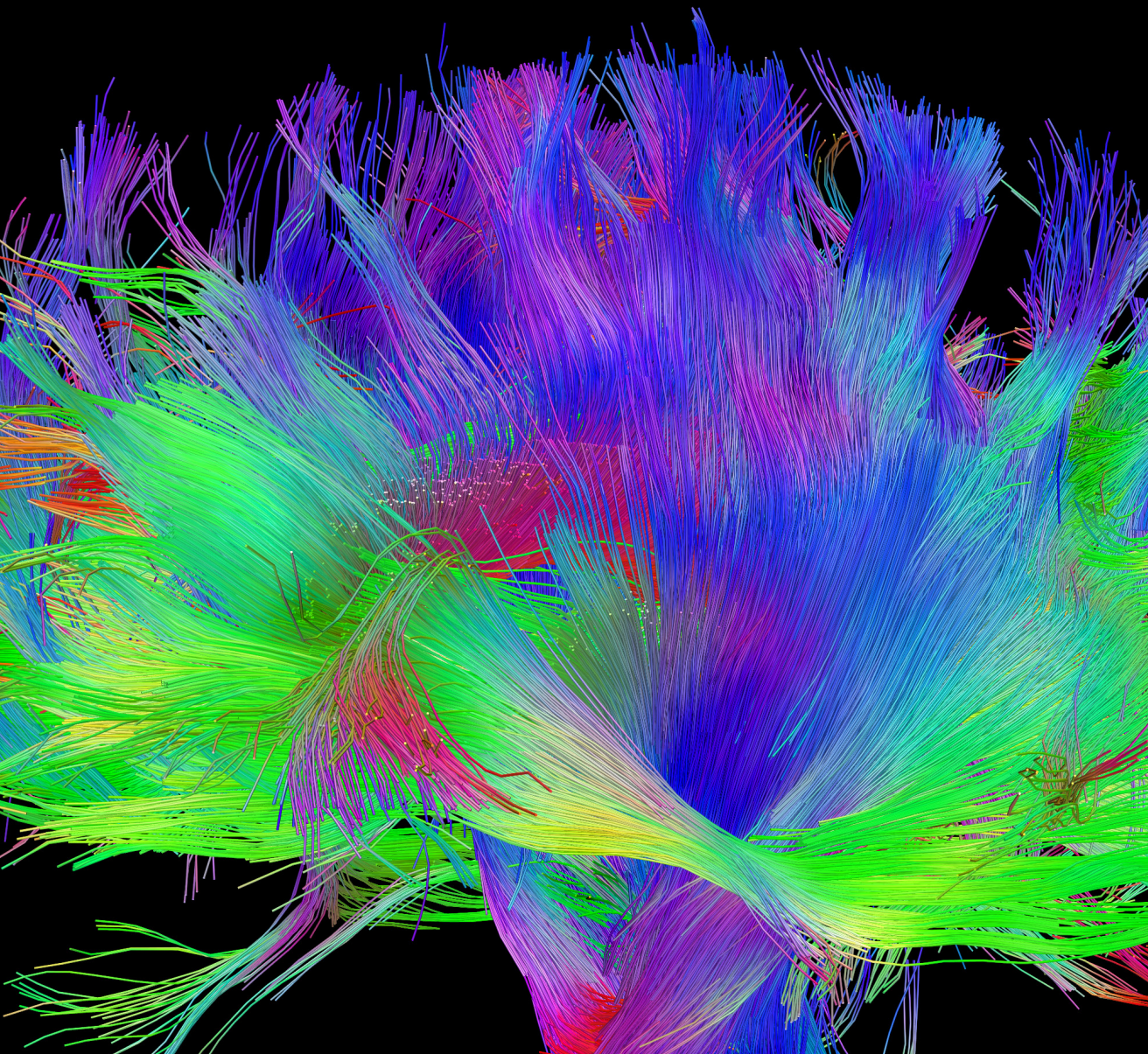
Del mismo modo, el *estilo personal subjetivo* alude al propósito con el que se usa una lengua, en el caso del español, este es utilizado con una función metafórica para expresar afectividad e interés personal en contraste con el inglés que sólo se emplea para expresar impersonalidad y ser objetivo (Silva-Corvalán, 1989, p. 181). Finalmente, la *función retórica*, su uso en el cambio de códigos se da para lograr un efecto retórico en la comunicación, es decir, se emplea para añadir emoción, interés, gracia o tono al mensaje. De tal forma que la función retórica ayuda a los hablantes bilingües a llevar y expresar un mensaje más claro, breve y preciso al intercambiar las lenguas con este fin (Silva-Corvalán, 1989, p. 181).

Por lo general, en México la alternancia de códigos es considerada como falta de conocimiento del español, por lo que se le denomina despectivamente *espanglish* o *spanglish*. Psicológicamente, esto repercute de manera negativa en el hablante de herencia y como resultado terminan por rechazar el uso y conocimiento del español. A partir del 2014, la Real Academia Española admitió la entrada de esta palabra en el diccionario (Perasso, 2012); pero algunos investigadores insisten en eliminar el término puesto que el nombre correcto es *alternancia* o *cambio de códigos*.

Para cerrar, los estudios anteriores concluyeron que, para llevar a cabo las alternancias gramaticales, es necesario conocer muy bien la gramática de ambas lenguas. Aunque no todos los hablantes bilingües pueden realizar una alternancia gramatical, solo pueden llevarla a cabo los bilingües con una alta competencia lingüística en ambas lenguas, de ahí que en el momento de construir una oración esta se ejecute de manera fluida, rápida, gramatical y natural. La alternancia o sustitución de códigos no se enseña, sino que se efectúa de manera “intuitiva, natural y “correctamente”, siguiendo los patrones más comunes. “La alternancia de códigos revela la complejidad del conocimiento lingüístico y la eficiencia en la coordinación rápida de dos sistemas gramaticales en la mente” (Montrul, 2013, p. 122).







*Capítulo 5*  
*No figurativo.*  
*Psicolingüística*

*El aprendizaje es un simple apéndice de nosotros mismos, donde quiera que estemos, está también nuestro aprendizaje.*

-William Shakespeare

### 5.1 CUARTO EJE: PSICOLINGÜÍSTICA. ASPECTOS DE LA MENTE BICAMERAL

**E**n los apartados anteriores se ha hablado acerca de la importancia del uso, mantenimiento y conocimiento del español como lengua heredada; y se trataron temas como la adquisición, la situación social en la que los individuos se desenvolvían y las repercusiones que una lengua dominante tiene sobre la lengua dominada en cuanto a su estructura lingüística. Sin embargo, lo anterior ha sido el contexto social, educativo, político e incluso lingüístico de la lengua de herencia. En este apartado se retoman algunos aspectos que sirven para entender desde otra perspectiva al hablante de herencia. Este capítulo está dedicado a la parte psicolingüística, que junto con el acercamiento educativo, político, económico y sociocultural; es otra pieza clave para tener una visión panorámica a la que se refería Silva-Corvalán, sobre la lengua y los hablantes de herencia.

En primer lugar, se expone qué es la psicolingüística. La lingüística y la psicología se unen en una interdisciplina para estudiar los aspectos cognitivos de la producción y comprensión del lenguaje (Luna *et al.*, 2005, p. 189). Del mismo modo, en este campo se realizan teorías para comprender mejor la adquisición y desarrollo de las lenguas, el aprendizaje de las lenguas extranjeras; así como de fenómenos más complejos como las patologías del lenguaje, perturbaciones como las afasias, y situaciones como el bilingüismo (Alcaraz & Martínez, 1997, pp. 474-475).

Por lo tanto, este capítulo se centra en el bilingüismo individual que se explicaba a inicios del capítulo anterior. A continuación, se resumen algunos aspectos importantes que se mencionaron, como la edad de conocimiento. Este factor indica el tipo de hablante bilingüe del que se trata, pues existen dos tipos de bilingües: aquellos que nacen en un ambiente en el cual se hablan dos lenguas (bilingües simultáneos), y aquellos que nacen en un ambiente monolingüe y después, por diversas causas



o razones, se van a otro ambiente en el cual deben de aprender y usar la lengua que ahí se habla (bilingües secuenciales). Se hace énfasis en el caso de los bilingües secuenciales, dado que la facilidad con la que puedan aprender y usar la segunda lengua depende de la edad a la que emigren.

Otro aspecto es el contexto en el que se adquiere la lengua. En el caso de los hablantes de herencia (bilingües secuenciales), los lugares en los que aprenden a hablar son: primero el hogar, donde aprenden español, y segundo la escuela, donde aprende el inglés. En este factor intervienen otros del tipo social y político, es decir que el uso de una y otra lengua depende del lugar y las personas con las que el hablante se encuentre o interactúe.

Los factores anteriores traen como consecuencia el grado de uso de las lenguas, otra característica. Así, la edad de adquisición más el contexto en el que se usan las lenguas influyen en el grado en el que ambas lenguas se usan. En el hablante de herencia, la discriminación y la vergüenza son factores que perjudican el uso del español, por ende, suelen hablar la lengua que es aceptada por la mayoría de la sociedad, inglés; mientras que el español, al ser reservado para contextos específicos, tiende a usarse en menor grado.

Consecuentemente, se desliga el siguiente factor: el conocimiento en las dos lenguas. En este aspecto interviene en gran medida el grado de uso, pues la lengua que más se usa es de la que se tiene mejor y mayor conocimiento, es por esta razón que en el apartado anterior, los problemas en los distintos niveles lingüísticos del español (léxico, semántico, morfológico, sintáctico fonético y fonológico, entre otros más) se veían afectados por el inglés, pues al ser este la lengua que más usa y conoce el hablante de herencia, las estructuras que se encuentran en los niveles lingüísticos del inglés interfieren en los del español.

Finalmente, los factores anteriores tienen que ver con el desarrollo, mantenimiento y pérdida de una lengua en un individuo. Estos aspectos, más el procesamiento del lenguaje, son de gran interés para la psicolingüística. Para profundizar estos aspectos no solo se estudian desde la perspectiva empírica, puesto que el lenguaje es en primera instancia, oral; también se analizan aquellos desarrollos complejos como la escritura. En otras palabras, la psicolingüística se enfoca en los procesos de producción y comprensión.

Al final del tercer capítulo se mostraron los espacios (huecos) culturales que tiene el hablante de herencia en los factores de la lecto-escritura, en comparación con la oral-auditiva. Para la psicolingüística, estos aspectos ayudan a conocer qué tanto se ha desarrollado o se conoce una lengua a nivel individual, por eso los factores de edad, uso y

contextos en los que se usa la lengua son importantes; de esta manera se pueden entender casos tan complejos como el del español como lengua de herencia y sus hablantes.

Ahora bien, el factor de la adquisición es un dato imprescindible cuando se estudia desde la psicolingüística, pues como se veía en apartados anteriores, el ambiente de adquisición es distinta entre hablantes monolingües y bilingües, e incluso, entre estos últimos existe una amplia variedad de situaciones en las que se puede dar. Para este tipo de estudios, algunas veces se trabaja con adultos, pero principalmente con niños, debido:

[A que] los procesos del desarrollo lingüístico oral y natural del niño desde la infancia temprana son particularmente importantes pues en ellos se ve puede observar de forma indirecta la interacción entre factores innatos y factores ambientales en el desarrollo de una lengua. (Montrul, 2013, p. 137)

Además, Montrul (2013) mencionó que el lenguaje oral es aprendido de forma espontánea y natural, mientras que la lengua escrita, al igual que la lectura, se aprende en contextos específicos, como en la escuela, por ejemplo; también aseguró que el tipo de alfabeto y el tipo de sistema ortográfico influyen en la manera en que se procesa el lenguaje (p. 138). Este último dato es de suma importancia para el caso de la lengua de herencia, pues de igual modo, la autora halló que “la falta de escolarización en la lengua materna de un bilingüe, cuando es una lengua minoritaria, contribuye de manera negativa en el desarrollo de la lengua minoritaria” (Montrul, 2013, p. 138).

Para continuar con la línea de investigación de Montrul (2013), se sigue con el mismo panorama general acerca del procesamiento del lenguaje en hablantes bilingües, por lo que los siguientes temas a tratar se enfocan hacia una perspectiva más interiorizada del habla bilingüe.

## 5.2 ΚΡΥΣΤΑΛΛΟΣ/ΠΡΙΣΜΑ (PERCEPCIÓN LINGÜÍSTICA EN BILINGÜES)

Durante los primeros seis meses de vida, un bebé tiene la capacidad de captar y discriminar acústicamente todos los sonidos (sistema de fonemas) que se producen en el entorno lingüístico de la lengua que lo rodea; un bebé puede percibir cualquier sonido, pero a medida que crece esta capacidad desaparece paulatinamente, de tal manera que después de cumplir los seis meses el bebé no es capaz de percibir y discriminar acústicamente aquellos sonidos que no pertenezcan al sistema fonético de la lengua a la que está acostumbrado a escuchar (Montrul, 2013, p. 139).

De acuerdo con ello, existen estudios, como el de Kuhl (citado en Montrul (2013), que analizaron el efecto de atracción hacia la categoría más fuerte o definida, o también denominada efecto del imán perceptivo (p. 140). En algunas lenguas existen valores prototípicos que dependen de esta, como el caso de los prototípicos /p/ o /b/ en el español, por ejemplo, en palabras de Montrul: “La discriminación fonética es más fácil en las fronteras lejanas al prototipo y más difícil en los sonidos más cercanos al prototipo porque el prototipo “atrae” los sonidos similares como un imán” (Montrul, 2013, pp. 140-141).

En tanto, los estudios demostraron que más allá de la exposición intensa y continuada, además de un alto grado de dominio de la segunda lengua en la etapa adulta, “solo las categorías fonéticas adquiridas para la lengua materna son percibidas de forma nativa en la edad adulta” (Montrul, 2013, p. 141). Esta es quizá la razón por la que es difícil discriminar sonidos y pronunciar de forma nativa los sonidos de otra lengua cuando se aprende una segunda en la etapa adulta.

## 5.2 LA BI-BLIOTECA MENTAL

En el cerebro, cuando se aprende una palabra nueva, esta se almacena en la memoria como si fuera una especie de biblioteca mental. De tal modo, cada palabra que se añade al vocabulario queda almacenada en esta biblioteca léxica según su forma semántica, fonológica y morfológica; así, cuando una palabra es mencionada por el hablante, la biblioteca la reconoce a gran velocidad y la recupera mediante la discriminación de los factores expuestos, igual que la frecuencia con la que esa palabra se usa (Montrul, 2013, p. 142).

Esto es lo que sucede en el cerebro de un monolingüe, sin embargo, en un bilingüe la biblioteca léxica funciona de manera diferente. En los primeros subapartados del capítulo cuatro, cuando se hablaba de los diferentes tipos de bilingües y del nivel de conocimiento de dos lenguas, se utilizó la terminología de Weinreich para explicar cómo distinguen el léxico un *bilingüe coordinado* y un *bilingüe subordinado*. Para desarrollar este apartado se retoma la información de estos temas y se profundiza un poco en ello, de acuerdo con lo expuesto por Montrul.

Para el *bilingüe coordinado* se establecía que este podía separar léxicamente cada palabra con su correspondiente significado en cada una de las dos lenguas, mientras que el *bilingüe subordinado* capta un significado para las palabras de ambas lenguas. Este es uno de los casos que interesa a la psicolingüística, es decir, desde esta área se busca saber cómo los bilingües pueden seleccionar las palabras para cada lengua, si

es que poseen un léxico independiente para cada lengua o si estos dos léxicos están unidos o se comunican en algunos niveles de representación, ya sea semántica, léxica, ortográfica o fonológicamente (Montrul, 2013, p. 142).

Por su parte, Potter *et al.* (citados en Montrul, 2013) propusieron, y después estudiaron, dos modelos de jerarquización mental para conocer cómo en este léxico bilingüe se accedían o recuperaban palabras mediante dos niveles de representación. Un modelo llamado de mediación conceptual, que hace alusión a las representaciones conceptuales, las cuales, en las dos lenguas son comunes; el otro modelo, denominado asociación de palabras, se refiere a las representaciones del nivel léxico (que incluye la forma fonológica, morfológica y ortográfica), que en cada lengua son independientes, es decir, este de modelo propone que cuando se accede a las palabras de la L2 es necesario que la segunda lengua se conecte con la primera lengua a nivel léxico, por lo que el acceso del concepto de las palabras en la L2 es intercedido por las de la L1 (Montrul 2013, p. 143).

En otras palabras, si un hablante bilingüe que tiene el español como L1 y el inglés como L2, si tiene la representación y necesita decirlo en inglés: *owl*, entonces para llegar a *owl*, primero toma de su biblioteca mental la palabra en su L1: búho, para recuperar la representación conceptual de la palabra y luego la traduce a la L2.

De otro lado, el modelo de mediación conceptual plantea que no existe una conexión léxica directa entre las dos lenguas, sino que las dos lenguas están ligadas “a una misma representación conceptual a la que tendrían acceso de forma independiente” (Montrul, 2013, p. 143). En contraste con el modelo de asociación léxica, en el de mediación conceptual no hay traducción literal de la primera lengua a la segunda, sino que para el bilingüe búho y *owl* pertenecen cada una a .

De ese modo, en los estudios realizados para comprobar la validez de los modelos propuestos, se analizaron a dos grupos de bilingües con diferente grado de fluidez y de dominio en la segunda lengua, o L2. Los participantes debían realizar dos tareas: la primera consistía en traducir palabras de la lengua materna, nativa o primera (L1) a la segunda lengua (L2); la segunda tarea consistía en nombrar dibujos en la L2. Lo que estas tareas medían era, en primer lugar, la rapidez con la que los hablantes nombraban dibujos, como por ejemplo; y en segundo, si cuando el hablante tenía escrito Búho para traducirlo a *Owl*, el tiempo de traducción sería similar o diferente al de la producción de nombres. Esto dependía de si el hablante accedía a la representación léxica de la L1, como propone el primer modelo, o no; si no accedía, entonces el tiempo de traducción y el de producción de nombres en la L2 debería ser el mismo.

Cabe señalar que los resultados demostraron que la rapidez en milisegundos con la que los hablantes reaccionaron era similar en ambas tareas, sin importar el grado de dominio y de fluidez en la segunda lengua. Esto demostró que los datos concordaban con lo planteado en el modelo de mediación conceptual (Montrul, 2013, p. 144).

Cabe señalar que los modelos y los estudios de Potter y sus colegas fueron los que iniciaron una amplia investigación con respecto a este aspecto, por lo cual, a partir de este estudio lo han seguido otros que retoman lo dicho y especifican detalles, como el caso de Kroll y Curley (citado en Montrul, 2013), quienes elaboraron un estudio similar al de Potter y sus colegas (p. 144). El estudio de Kroll y Curley (citado en Montrul, 2013) se realizó con las mismas tareas, pero con hablantes bilingües con mayor grado de fluidez en la L2 y menor competencia que en la L1. Los resultados obtenidos fueron “datos que sugieren que la forma en que el bilingüe accede a las representaciones léxicas en la segunda lengua depende del grado de dominio y fluidez en la misma” (Montrul, 2013, p. 144). También se han propuesto otros modelos basados en los de Potter para tratar de explicar cómo funciona la biblioteca léxica del bilingüe, no obstante, el tema sigue abierto a discusión.

#### 5.4 TRANSMISIONES AUTOMÁTICAS: EL PROCESO DE LA ALTERNANCIA DE CÓDIGOS

En el capítulo previo se exponían los diversos estudios en relación con el propósito del hablante para utilizar la alternancia de códigos, dichos estudios podían ser desde un punto de vista gramatical o desde una perspectiva social, pragmática y funcional; no obstante, el cambio de códigos también ha sido estudiado desde la psicolingüística. En el tema anterior se exploraron las diversas propuestas que se han hecho para entender cómo funciona la compleja mente y la memoria de un hablante bilingüe. Las propuestas median la rapidez con la que el hablante seleccionaba una palabra de su biblioteca léxica mental, esta elección no solo implica la palabra en sí, sino la semántica, la fonética, la gramática, entre otros aspectos. Estos factores hacen ver el cambio de códigos como un fenómeno aún más complejo de lo que es.

En los estudios desde el área psicolingüística, Macnamara y Kushnir (citado en Montrul, 2013) propusieron la idea de un mecanismo con doble interruptor para explicar la elección del léxico mental en la mente del bilingüe, estos interruptores se encienden y se apagan mientras se procesa el lenguaje (p. 146). Esta propuesta dice que hay un interruptor para la producción (*output*), que puede ser manipulado voluntariamente por el bilingüe para elegir que lengua decide usar para hablar; y

otro interruptor para comprensión (*input*) que actúa de manera independiente en los niveles bajos de percepción, por lo que selecciona el léxico adecuado para efectuarse durante el proceso de comprensión de la oración que se produjo. Los estudios han encontrado que, aunque el interruptor del input es automático, tarda en llevar a cabo la función (Montrul, 2013, pp. 146-147).

Cabe señalar que los interruptores funcionan de la siguiente manera: cuando se produce una oración de manera oral en inglés, por ejemplo, el sistema de procesamiento activa el interruptor de comprensión (*input*), apaga el sistema lingüístico en español para encender el sistema lingüístico en inglés y poder procesar la oración. El proceso para cambiar los sistemas lingüísticos conlleva mucho tiempo y esfuerzo para poder apagar uno y encender otro, debido a que ambos sistemas no pueden permanecer activos al mismo tiempo (Montrul, 2013, pp. 147).

De modo similar a los estudios de la biblioteca léxica del bilingüe, las investigaciones del procesamiento de la alternancia de códigos aún son un tema que sigue abierto y se continúa en la realización de más estudios que puedan expandir las incógnitas sobre qué provoca que el interruptor del input se active o desactive. Por otra parte, aún faltan propuestas de modelos que puedan explicar este y otros temas que surgen a su alrededor, pues los modelos que se han hecho hasta el momento continúan limitados por la falta de teoría en el tema.

Así, la hipótesis que recientemente ha surgido de las últimas propuestas es que “el reconocimiento de los fonemas y de las palabras de una lengua o de la otra depende del contexto y de la estructura fonológica de la lengua. Así, las dos lenguas del bilingüe están activadas en mayor o menor grado dependiendo de las similitudes y diferencias entre las dos lenguas” (Montrul, 2013, p. 147).

#### 5.5 ADQUISICIÓN INCOMPLETA Y DEBILITAMIENTO DE LA PRIMERA LENGUA

En los capítulos previos se han destacado aspectos importantes para la adquisición de una lengua nativa y una segunda lengua y los factores claves el mantenimiento de la lengua primaria, sobre todo en situaciones como la del español como lengua de herencia, donde la coexistencia con el inglés y la preferencia social hacia la lengua inglesa minorizan al español y las otras lenguas que conviven dentro de Estados Unidos. Sociopolítica y culturalmente, el español ha sido relegado, pues es mal visto o solo se prestigia a la variante peninsular.



Lo anterior causa una presión social sobre los migrantes y los obliga a dejar de usar su lengua materna. Como consecuencia, el paulatino desuso de la lengua primaria provoca que la lengua de la primera generación se debilite y luego, con las generaciones siguientes, el desuso de la lengua causa su muerte. Hay otros factores que ocasionan el debilitamiento de una lengua, el más claro es el número de hablantes de esa lengua, en comparación con el número de hablantes de otra lengua que esté geográficamente cerca. Teórica e históricamente, esto permite que las lenguas evolucionen, muestra de ello son las lenguas que hoy se hablan en la mayor parte del mundo.

En el caso de los migrantes, el español se reduce al contexto familiar y en círculos sociales más cercanos, esta limitación provoca una reducción, y posteriormente desaparición, del español en las siguientes generaciones, lo que teóricamente llevaría a la muerte del español en Estados Unidos. Empero, la constante llegada de nuevas familias hispanas y, por tanto, el creciente número de hablantes generan una especie de proceso que impide que el español deje de ser hablado y desaparezca, es lo que se denomina como bilingüismo cíclico que, junto con la constante migración, causan que el español se expanda y tenga más hablantes (Montrul, 2013, p. 32).

En ese sentido, el factor socioeconómico juega un papel principal también, pues los migrantes de clase social baja sienten vergüenza de la lengua que hablan por ser una variante que no es estándar y que no se enseña en las escuelas, y como consecuencia, adoptan rápidamente la lengua y cultura dominantes y abandonan su cultura y lengua nativas (Montrul, 2013, p. 32).

Otro aspecto que influye en el mantenimiento de la lengua materna o primaria es el grado de contacto que se tienen con esta, pues si el hablante visita con frecuencia su país de origen, este contacto constante entre ambas lenguas produce el mantenimiento de la primera lengua y la continuación del aprendizaje de la segunda lengua. Por otra parte, si no tiene contacto con su lugar nativo, por consecuencia olvidará poco a poco las estructuras que menos use de la lengua nativa, mientras que el constante uso de la segunda lengua provoca su rápido desarrollo y su dominancia sobre la primera lengua (Montrul, 2013, p. 33).

Finalmente, interviene en gran cantidad la transmisión de la lengua materna de padres o abuelos a nietos e hijos, dado que esto crea un constante interés por la lengua materna y, en consecuencia, se logra mantener en mayor medida. No obstante, si se deja de hablar la lengua en los contextos reducidos y solo se conserva la educación de instituciones o entidades exterior al entorno familiar, la consecuencia será el pausado debilitamiento de la lengua primaria o materna (Montrul, 2013, p. 33).

Los siguientes temas que se tratan siguen la línea de los asuntos mencionados, se estudian desde la perspectiva psicolingüística y sirven para ampliar el panorama que ya se ha expuesto a lo largo de esta investigación.

## 5.6 BILINGÜISMO SUSTRACTIVO: DESPLAZAMIENTO A LA LENGUA MAYORITARIA

En líneas anteriores se señalaba que el poco uso o mantenimiento de una lengua primaria lleva a su muerte. Uno de los principales factores que provoca el desplazamiento hacia la segunda lengua es que los padres dejen de hablar la lengua minoritaria y comiencen a usar con más frecuencia la lengua mayoritaria en casa, sin importar si la dominan o no, esto para impedir que sus hijos sean estigmatizados o discriminados por hablar una lengua que no es aceptada por esa sociedad (Montrul, 2013, p. 208)

Si se considera también la influencia de otros niños, especialmente con los hijos de migrantes hispanohablantes que se integran al sistema escolar de Estados Unidos, donde aprenden y desarrollan el inglés, pero no el español. Si en el entorno familiar conviven varios niños de diferentes edades, los niños mayores tienden a llevar la lengua mayoritaria al hogar y poco a poco se comunican con sus familiares en la lengua dominante, el inglés en este caso, lo que provoca que los niños de las siguientes generaciones se adapten rápidamente al inglés y desarrollen muy poco el español (Montrul, 2013, p. 208).

Cabe aclarar que este desplazamiento sugiere que los niños bilingües olvidan la lengua primaria con el tiempo y se vuelvan monolingües en la segunda lengua, como aseguró Montrul; según la autora, existen etapas en las que al principio, en la infancia, la lengua que domina en el hablante es la lengua primaria mientras la lengua secundaria está poco desarrollada; posteriormente en la niñez, la lengua secundaria se vuelve dominante mientras la lengua primaria se queda detenida; luego en la adolescencia, el desarrollo de la lengua secundaria sobrepasa por mucho el de la lengua primaria la cual, a falta de mantenimiento, empieza a decaer; finalmente en la edad adulta, la lengua primaria queda completamente en desuso y comienza a borrarse y la lengua secundaria queda como predominante en la mente del hablante bilingüe que se convierte cada vez más en monolingüe en la segunda lengua (Montrul, 2013, p. 208).

A este tipo de pérdida se le denomina bilingüismo sustractivo, el cual se refiere a la pérdida gradual de la lengua minoritaria, y el cual no solo afecta el lenguaje del hablante, también lo perjudica a nivel psicológico y social, pues como se veía en el capítulo tres, la lengua forma parte importante de la identidad de las personas, y desplazar una lengua significa desplazar una cultura y, por lo tanto, es perder una

parte de la identidad. Esto suele incidir en el rendimiento académico, debido a que socialmente, el español es rechazado o menospreciado en la mayor parte de Estados Unidos, el rechazo en el ambiente escolar ocasiona que el migrante recién integrado tenga una actitud negativa hacia su lengua y entre en conflicto con su identidad lingüística, y como resultado, tendrá un pobre desempeño académico, baja autoestima, altas probabilidades de dejar la escuela, dificultad para desarrollarse en la sociedad, rechazo hacia su propia lengua y cultura, entre otros (Montrul, 2013, pp. 208-209).

### 5.7 LINGUA VAPORIS: ATRICIÓN DE LA LENGUA MATERNA

A la pérdida y olvido gradual de una lengua se le denomina atrición. Esta puede ser ocasionada por diferentes razones, ya sea por una enfermedad mental como Alzheimer, demencia, lesión cerebrovascular, algún trastorno del lenguaje o falta de uso de alguna lengua si se está en un entorno bilingüe.

Ahora, que la atrición ocurra depende de diversos factores, uno de los principales es la edad. Así como en capítulos anteriores se mencionaba que, en la adquisición de una primera o segunda lengua, la infancia resulta ser una pieza clave para este proceso, también es importante para la pérdida de la primera lengua (Montrul, 2013, p. 210). Montrul (2013) consideró que la edad en la que el hablante se volvió bilingüe y el grado de erosión en la primera lengua, son aspectos que se dan de forma contradictoria, es decir que entre más joven el bilingüe aprende la segunda lengua, más alto es el nivel de olvido en la primera lengua; si el hablante es adulto cuando aprende la segunda lengua, es menor la probabilidad de que la primera lengua resulte afectada.

En el caso de la atrición, se considera como primera generación a los padres. En la primera generación de adultos la atrición se da por el uso del inglés, la segunda lengua que después se convierte en su primera lengua, y consecuentemente, suceden diferentes cambios en el español del hablante como cambios estructurales, por lo que los bilingües evitan el uso de estructuras complejas, errores gramaticales (en mayor medida en palabras irregulares como *escrito* en *lugar de escrito*); cambios en la pronunciación de los sonidos /p, t, k/, que tienen un valor de VOT (*Voice Onset Time* o Tiempo de Inicio de Sonoridad en español) similar a los del inglés, o la alveolar /r/; y debido a esto, algunos hablantes lo denominan como “acento extranjero” en la lengua primaria; la pérdida de espontaneidad y fluidez, lentitud en el proceso de la información, la recuperación de palabras o frases (en este aspecto puede entrar

la alternancia de códigos); o la creación de palabras nuevas transferidas del inglés (Montrul, 2013, pp. 210-212), como los casos que se explicaron a nivel semántico o léxico (los calcos por ejemplo) en el capítulo anterior. Algunos de estos aspectos se pueden observar en el siguiente ejemplo:

Tenemos tres, uno que nació el año que nos **daron**, que nos adoptaron mi familia, él **está** adoptado **con** otra familia ahí en Wisconsin, **so** nunca no conocimos, pero um pienso que tenemos otros que nunca, que tal vez **momorieron** porque mi madre está enferma **en la cabeza** y por eso nuestro abuelito **nos cuidan** y él está enfermo con **diabetes\*** y **alcohol\* alco** **alcohólico** también, **so** por eso él **puse que alguien nos necesita nos adoptar**. (Montrul, 2013, p. 211)

Este ejemplo proviene de una entrevista que sostuvo Montrul (2013) con una niña hablante nativa de español, que fue adoptada a los 9 años por una familia estadounidense monolingüe en inglés y por más de 6 años no habló español (p. 211). En el fragmento se puede notar el grado de atrición en algunas estructuras, en especial gramaticales como en la conjugación de los tiempos gramaticales en los verbos, la concordancia de sujeto y verbo; también se puede observar la repetición de algunos sonidos para pronunciar una palabra, y el uso de algunos marcadores discursivos del inglés (*so*).

Se debe mencionar que la pérdida de estructuras también se relaciona con la edad. La adquisición funciona como un espejo, conforme el infante aprende ciertas estructuras, estas se apilan como en una pirámide; cuando se pierden, es como si esa pirámide se reflejara en un espejo. En otras palabras, las últimas estructuras desarrolladas en el proceso de adquisición son las primeras que se pierden cuando sucede la atrición, al menos es lo que establece la hipótesis de regresión formulada en 1941 por Jakobson (1974).

Tal como Montrul (2013) evidenció, en los dos primeros años de vida los niños aprenden palabra por palabra, luego dos, después construyen oraciones con dos palabras hasta crear oraciones compleja y aproximadamente a los dos años de edad aprenden el orden de las palabras y omiten el sujeto. A los dos años y medio aprenden los pronombres de objeto directo e indirecto. Posteriormente, con el uso de verbos, el niño aprende a conjugar en pasado y a distinguir entre pretérito e imperfecto. Por último, comienza a construir oraciones con las cláusulas de subordinación y una vez dominada, utiliza el subjuntivo en la subordinación.

Entonces, para que exista atrición, primero deben haberse desarrollado todas las estructuras anteriores, de lo contrario, se trataría de una adquisición incompleta,

aunque ambos problemas van cercanamente ligados e incluso, en algunos casos puede que un niño pase por una adquisición incompleta y/o atrición al mismo tiempo o de manera paralela y en algunas estructuras de la lengua (Montrul, 2013, pp. 213-214). Algo importante que la autora consideró es que la atrición suele presentarse con mayor fuerza cuando ocurre en la infancia o antes de la adolescencia, aunque también puede presentarse durante la etapa adulta; sin embargo, a nivel sintáctico y morfológico no hay algún daño, mientras que en las otras estructuras u otros aspectos la atrición no suele afectar severamente como en las primeras etapas.

### 5.8 ATRASO, DEBILITAMIENTO Y PÉRDIDA LINGÜÍSTICA EN NIÑOS BILINGÜES SIMULTÁNEOS

Para conocer qué tan retrasado está el desarrollo de una lengua en un infante, o si se muestran algunas deficiencias como atraso, debilitamiento o si está en proceso de pérdida, es necesario realizar estudios longitudinales que se enfoquen con detalle al proceso de desarrollo de adquisición.

En estudios longitudinales realizados con niños, tanto secuenciales como simultáneos, se analizaron conversaciones en inglés y español para analizar algunos aspectos gramaticales, como concordancia de género o conjugación de tiempos verbales. Un estudio analizó a una pareja de hermanas, la mayor era considerada secuencial pues tenía 3 años y medio cuando llegó a Estados Unidos y, además, sus padres le hablaban en español dentro del hogar; la menor era bilingüe simultánea, cuando llegó a Estados Unidos tenía 1 año y medio, y al igual que con su hermana, sus padres le hablaban en español dentro del hogar. El estudio se realizó tres años después de que la familia puertorriqueña llegara a territorio estadounidense, para ese entonces la mayor tenía 6 años y 7 meses, y la menor 4 años y 7 meses aproximadamente; cuando finalizó el estudio la mayor tenía 8 años y 5 meses; mientras la menor tenía 6 años y 5 meses.

Como resultado, los datos de porcentajes arrojaron que la hermana menor (bilingüe simultánea) cometía errores en la conjugación verbal de 3.8% y 8% en concordancia de género al inicio del estudio, y al finalizar, el porcentaje aumentó a 13.9% para conjugaciones verbales y 18.2% para la concordancia de género. Por otro lado, la hermana mayor (bilingüe secuencial), al inició del estudio, no cometió ningún error en la concordancia de género, mientras que en las conjugaciones verbales su porcentaje de error fue de 2.3%, algo normal en hablantes nativos. Al final del estudio, sus porcentajes aumentaron: 5.8% en la concordancia de género y 5% en conjugaciones verbales (Montrul, 2013, p. 216).

En otro estudio, se analizó la morfología verbal en niños bilingües, tanto secuenciales (mayores de 7 años) como simultáneos (menores de 6 años). El estudio duró tres años, y se enfocó a dos niños bilingües secuenciales del grupo a analizar, inició cuando los niños tenían 2 años y finalizó cuando cumplieron aproximadamente los 5 años. Los resultados fueron los siguientes: los niños mostraron un estancamiento en la morfología verbal, la cual estaba poco desarrollada. También se analizó el desarrollo de subjuntivo, este resultó perderse en los tres años que duró el estudio (Montrul, 2013, p. 216).

En resumen, el debilitamiento, atraso y/o pérdida en los infantes no solo tiene que ver con el tiempo que están expuestos a la lengua minoritaria o el *input* que reciben, sino también la edad a la que fueron expuestos a la lengua primaria, pues como muestran los resultados, la pérdida fue más rápida en los niños más jóvenes, que en aquellos que tenían más de 6 años y, por tanto, poseían un mayor desarrollo de la lengua materna. Esto significa que ser bilingüe secuencial o simultáneo también es un factor que se debe considerar en los estudios, al igual que el ingreso al entorno escolar, puesto que en esta etapa es en la que se muestra claramente si hay atraso, debilitamiento y/o pérdida de la lengua materna.

### 5.9 DEBILITAMIENTO EN LA LENGUA MATERNA DE BILINGÜES SECUENCIALES

En apartados anteriores se mencionó la importancia social de que los niños migrantes se vuelvan bilingües, así como otros factores de diferente índole que influyen en la importancia y dominancia de una lengua sobre otra. En la parte psicolingüística, la edad es el aspecto importante que se ha mencionado a lo largo de este capítulo. En este apartado se retoman algunos puntos tratados para explicar el debilitamiento de la primera lengua durante la edad escolar.

En otras investigaciones se han estudiado aspectos de pérdida en hablantes bilingües migrantes que ingresan al sistema educativo estadounidense, donde no solo influye la dificultad por adaptarse al entorno en el que van a desarrollarse en los próximos años, sino también a dominar y de ser posible, asimilar la lengua que habla la mayoría de la sociedad: inglés. Hay estudios dedicados al análisis de mantenimiento o pérdida de léxico en la lengua primaria. En estos casos, el método que se utiliza es semejante al empleado por Potter y sus colegas para estudiar el funcionamiento de la alternancia de códigos, esto es, el señalar y nombrar una lista de objetos, ya sea en español, inglés o en ambos idiomas; y lo que se mide es tiempo y acierto.

Así, los datos obtenidos mostraron que en niños de entre 5 a 7 años la exactitud y la velocidad para nombrar los objetos era mayor en inglés, a medida que se analizaron los datos de otros grupos de hablantes de diferentes edades se pudo notar que el porcentaje de exactitud en español aumentaba, al igual que en inglés; pero la velocidad de nombramiento disminuyó muy poco en español, mientras en inglés el nombramiento de objetos fue cada vez más rápido (Montrul, 2013, p. 218).

De igual modo, existen estudios que buscan saber cuáles son las estructuras que se pierden durante el debilitamiento de la lengua materna, por lo que toma como base la hipótesis de regresión de Jakobson, explicada en el apartado de atrición. Al igual que en los estudios pasados, Merino (citado en Montrul, 2013) contrastó el lenguaje de niños de diferentes edades y de diferentes grados escolares, en este caso, el estudio consistía en dos partes: la primera se concentró en la habilidad de comprensión que constaba de señalar el objeto correspondiente según la oración que se escuchaba; la segunda se dedicaba a la habilidad de producción, en la que los niños debían de repetir la oración que se les ponía (pp. 218-220).

En los resultados se observó que conforme se mejoraba la producción en inglés, se deterioraba la producción en español. De los 41 niños que hicieron las pruebas, la mitad tuvo un 25% de pérdida en español, mientras la otra mitad no mostró ni pérdidas ni mejoría en su español. Por otro lado, solo el 13% tuvo pérdida en su inglés, 72% lo mejoró y el 6% restante se quedó estable. En cuanto a la pérdida de estructuras, este estudio comprobó que efectivamente, las estructuras más complejas: los condicionales, el subjuntivo y las cláusulas de relativo que son las que se adquieren más tarde, son las primeras que se pierden, como lo establece la hipótesis de regresión de Jakobson.

Además, el autor también notó que había niños que usaban las dos lenguas para hablar con sus papás y otros que se comunicaban con ellos en español. En comparación, los niños que hablaban las dos lenguas mostraron más pérdida en el español, mientras que los otros probaron tener un mayor mantenimiento del español. Esta conclusión apoya un punto que se proponía en el segundo capítulo, cuando se hablaba de que las escuelas deberían mantener cursos de español para que los niños que acababan de migrar mantuvieran su lengua materna. También prueba que el español hablado en casa es un input importante para que el hablante de herencia retenga las estructuras más complejas del español y no las pierda rápidamente, pues la pérdida de algunas estructuras o aspectos de una lengua repercuten significativamente en la edad adulta.

## 5.10 DEBILIDAD LINGÜÍSTICA EN LA EDAD ADULTA

En el capítulo tercero se hizo una comparación de las cuatro habilidades: lectura, escritura, oralidad y comprensión auditiva, entre un hispanohablante nativo, un hablante bilingüe con español como segunda lengua y un hablante de herencia. En ese mismo apartado se hizo mención de que las habilidades de lectoescritura en el hablante de herencia están poco desarrolladas, mientras las habilidades oral y auditiva son las más fuertes por ser las que más utilizan en su vida cotidiana.

En el segundo capítulo se mencionaba la importancia de los cursos de español en los niveles básicos de las escuelas estadounidenses, para que los niños recién migrados y en proceso de adaptación aún sientan la permanencia a su cultura de origen por medio del mantenimiento de su lengua materna. En los apartados desarrollados a lo largo de este capítulo, de igual manera, se ha mencionado la importancia del mantenimiento de una lengua durante los primeros años de desarrollo en la infancia. Pues en esta etapa se crean las bases estructurales de la lengua, igual que se pueden perder y/u olvidar, según se trate de una adquisición incompleta, si esta no se desarrolló antes de los 5 años; es decir, un caso de atrición, cuando se olvidan algunas estructuras gramaticales, especialmente complejas, y otros aspectos obtenidos al final de la etapa de adquisición.

Así mismo, en el capítulo cuarto se expusieron algunos aspectos encontrados en los diferentes niveles de la lengua (fonológico, léxico, semántico, morfológico y sintáctico) causados por la interferencia, el contacto entre el español y el inglés y la falta de desarrollo y mantenimiento de la lengua materna. Estos últimos motivos traen como consecuencia deficiencias en los diferentes niveles lingüísticos, denominadas transferencias, al igual que el fenómeno de la alternancia de códigos.

Por su parte, Montrul (2013) realizó un estudio con hablantes de herencia en nivel universidad (con una edad promedio de 22 años), en el cual los estudiantes contestaron las preguntas de un cuestionario, seccionado en dos partes, que se les proporcionó. La primera sección consistía en responder preguntas sobre la frecuencia de uso tanto de inglés como de español, durante la infancia y la adolescencia (dividido en tres fases: 1-5 años, 6-12 años y 13-18 años). La segunda sección se enfocaba a medir el nivel las habilidades de comprensión oral y auditiva, y lectoescritura en ambos idiomas, según su propia percepción (Montrul, 2013, p. 221).



Como resultado, de los 70 hablantes de herencia en total, en la etapa de 1 a 5 años se obtuvo un estimado de frecuencia de uso del 58% en español, y de 5% en la etapa de 13 a 18 años. Por el contrario, en inglés en la primera etapa, de 1 a 5 años, el estimado fue de 17% de uso; y en la última etapa, de 13 a 18 años, del 55%. Por otra parte, el 22% del tiempo utilizaban ambas lenguas durante las edades de 1 a 5 años, y en las edades de 13 a 18 años, el porcentaje aumentó a 40%; la autora lo atribuyó al posible uso del cambio de códigos (Montrul, 2013, p. 221).

En la primera sección también se les preguntó acerca de los lugares y las personas en donde utilizan una o ambas lenguas, y en la actualidad. Los datos obtenidos mostraron que aproximadamente el 42% del tiempo hablan español en casa con los padres, 8% con los hermanos y 13% con amigos de habla hispana; mientras que el inglés, un 15% del tiempo es hablado en casa con los padres, 52% con los hermanos y 21% con amigos de habla hispana; del mismo modo, el uso de ambas lenguas en casa y con los hermanos estuvo entre 40% y 41%, mientras que con los amigos fue de 67%. En el uso actual, 53% está dedicado al español, 2% al inglés y 45% a ambas (Montrul, 2013, p. 221)

En la segunda sección, dedicada a la percepción personal de cada una de las habilidades lingüísticas en las dos lenguas, los hablantes de herencia se autoevaluaron de la siguiente manera: 1 = nada, 2 = bajo, 3 = intermedio, 4 = avanzado y 5 = nivel nativo. Los resultados evidenciaron que aquellos que se consideraron con un nivel nativo de inglés (77%) estimaron tener un alto dominio en todas las habilidades lingüísticas: comprensión auditiva (85%), habla (83%), lectura (80%) y escritura (85%). En contraste con el 23% que consideró tener un uso avanzado de inglés (comprensión auditiva (15%), habla (17%), lectura (20%) y escritura (15%)) (Montrul, 2013, p. 222).

Por otra parte, en español, el 3% consideró tener un nivel bajo, 20% intermedio, 43% avanzado y 33% nivel nativo. Los porcentajes para el nivel bajo en comprensión auditiva, habla, lectura y escritura fueron: 3%, 5%, 7% y 8% respectivamente; en el mismo orden para los de nivel intermedio: 8%, 20%, 32% y 41%; para los de nivel avanzado: 28%, 40%, 45% y 35%; finalmente, los de nivel nativo: 60%, 35%, 25% y 15% (Montrul, 2013, p. 222).

Los porcentajes anteriores confirman lo expuesto en los capítulos previos, en primer lugar, por el uso frecuente dentro del hogar y con los padres, quienes principalmente les heredan el español; en segundo, por el posible uso de la alternancia de códigos

inferido del alto porcentaje del uso de ambas lenguas, el cual también se emplea en mayor medida con los amigos; y en tercero, el bajo nivel en las habilidades de lecto-escritura en español, comparado por las mismas habilidades en inglés, consecuencia del desarrollo incompleto o de la atrición, según sea el caso, durante las primeras etapas de la infancia, y los cuales se han revisado a lo largo de este capítulo (debilitamiento, pérdida, mantenimiento y desarrollo de la lengua materna).

De esta manera, se puede decir que, aunque no completo, sí se tiene amplio panorama desde las tres perspectivas que se consideran importantes para el conocimiento básico del hablante y el español de herencia.





*Algunas personas tienen su genio... particularmente los verbos...,  
son los más creídos..., con los adjetivos se puede hacer lo que se  
quiera, pero no con los verbos*

-Lewis Carroll

### 6.1 CONVERGENCIA GRAMATICAL

**E**n el capítulo cuatro se revisaron los diferentes tipos de atrición en los niveles de la lengua, así como un acercamiento al fenómeno de la alternancia de códigos. Todas estas situaciones son causadas por el contacto entre dos lenguas. Igualmente, forman parte de un proceso de asimilación denominado *convergencia gramatical*. Esta se puede darse incluso con lenguas diferentes entre sí (Silva-Corvalán, 1989, p. 186), como lo es el caso del español con el inglés.

Un ejemplo claro de convergencia gramatical son los verbos copulativos *ser/estar*. Es decir, en inglés solo se cuenta con un único copulativo: *to be* que corresponde al equivalente de las dos copulativas del español: *ser* y *estar*. Esto quiere decir que, por ejemplo, si una persona angloparlante quiere aprender español, entonces su mente tiene que bifurcarse, hacer su mente “bicameral”, pues su inglés solo tenía una cámara, la del copulativo *to be*. En el momento en que comienza a aprender español, su mente tiene que adquirir dos formas copulativas: *ser/estar*. Entonces, necesita bifurcar su panorama lingüístico y crear otra cámara para transformar su mente en “bicameral”, y así poder diferenciar entre el uso de las dos cópulas del español. El proceso “bicameral” no suele ser un procedimiento sencillo para los hablantes de L2, ni para los hablantes bilingües. Por lo que no es extraño que se encuentren muchos errores de este aspecto en estos hablantes.

En relación con ello, Silva-Corvalán (1989) realizó estudios de tipo cualitativo y cuantitativo para medir con qué frecuencia y en qué contextos se relacionan las cópulas *ser/estar*. Según la norma estándar del español, los copulativos *ser* y *estar* se determinan por la relación semántica entre el sujeto y el atributo. De ese modo, si se dice que *Lucía es/está bonita* es que el copulativo *ser* relaciona al sujeto (Lucía) con un marco de

## Capítulo 6

# Abstracción: lengua de herencia (conclusiones)



referencia establecido, es decir, una norma tipológica o de clase (Silva-Corvalán, 1989, p. 188). Por otra parte, el copulativo *estar* se vincula al sujeto (Lucía) de una forma individual, no es una característica contrastiva, sino un atributo personal, “una norma individual susceptible de cambiar” (Silva-Corvalán, 1989, p. 188). En otras palabras, el copulativo *estar* se enlaza con aspectos de tipo facéticos o de estado.

En su estudio, Silva-Corvalán (1989) partió del supuesto de que no hay una semántica transparente entre las dos cópulas, lo que genera que el sistema sea inestable y, por consiguiente, predispuesto al cambio que está motivado por una opacidad semántica interna (p. 188). Los resultados se respaldaron en los datos de otros estudios previos del tipo cuantitativo, enfocados en este aspecto, los cuales establecen que el copulativo *estar* suele expandir su distribución, de manera que llega a ocupar contextos en los que solo se permite *ser*, de acuerdo con el español estándar. Esta extensión a contextos variables provoca que se favorezca el uso innovador de las cópulas que es más avanzado en el habla de bilingües con mayor proficiencia<sup>9</sup> de inglés.

De tal forma, la autora realizó un análisis sobre esta expansión en contextos variables que se asociaban a “diferencias de significado claras («variación transparente»), o con diferencias muy sutiles («variación opaca»)” (Silva-Corvalán, 1989, p. 189). Para diferenciar entre la variación transparente y la variación opaca, Silva-Corvalán utilizó los siguientes ejemplos para ilustrar, primero, la variación transparente:

- (1) La manzana es verde
- (2) La manzana está verde (Silva-Corvalán, 1989, p. 189)

En el caso del ejemplo (1), se refiere a que esa manzana pertenece al conjunto de las manzanas verdes en contraste a otros grupos de manzanas (rojas o amarillas), por lo que *ser* es utilizado para marcar la pertenencia de la manzana al conjunto de las manzanas verdes. En el segundo ejemplo (2) no se refiere al conjunto al que pertenece la manzana, sino a una característica individual. La manzana se encuentra en una etapa o fase, por lo que verde no se refiere a la tipología de la manzana, sino a su estado de *madurez*.

<sup>9</sup>. Proficiencia es un término que proviene del inglés *proficiency*, que se utiliza en el área de enseñanza de lenguas extranjeras. La proficiencia es definida en el Diccionario de términos claves de ELE como “la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular” (Centro Virtual Cervantes, s.f., párr. 1).

Así, los resultados del análisis de la variación opaca confirmaron la suposición inicial de la autora. Para esto se comparó a dos grupos de bilingües: un grupo con mayor proficiencia en español y otro grupo con mayor proficiencia en inglés. Los datos mostraron que el grupo bilingüe con mayor proficiencia de español mostraron un bajo uso innovador con *ser* (2%) y con *estar* (15%). Por otra parte, los del grupo con mayor proficiencia en inglés duplicaron los resultados en favor del uso innovador tanto con *ser* (5%) como con *estar* (26%).

De esta manera, Silva-Corvalán (1989) concluyó que el alto porcentaje en usos innovadores de *estar*, en los bilingües del segundo grupo, es un indicador de convergencia gramatical por contacto con el inglés en relación con la norma bilingüe estándar que se establece a partir de la oposición *ser* y *estar*. Esta norma se determina a partir de un contexto amplio, como el que ejemplificó la autora:

- “(3) My brother is Slim.  
«Mi hermano es delgado».
- (4) My brother is slim; he has lost a lot of weight lately.  
«Mi hermano está delgado; ha perdido mucho peso últimamente»” (Silva-Corvalán, 1989, p. 190).

La autora también resaltó la importancia de los estudios cuantitativos, en estos casos, para analizar no las manifestaciones “en construcciones no gramaticales sino más bien en mayor o en menor frecuencia de uso en ciertos contextos y cuando estos fenómenos pueden ser atribuibles al desarrollo interno de la lengua” (Silva-Corvalán, 1989, p. 190). De este modo, se observó que la *convergencia gramatical* afecta a los distintos niveles de la lengua, quizá no de forma explícita o de manera identificable a primera vista, pero sí en construcciones morfológicas y sintácticas específicas, como la marcación de género, en los distintos tipos de concordancia, pronombres, entre otros. Así, la autora concluyó que “en la mayoría de los estudios realizados, se ha mostrado que la convergencia gramatical conduce a la simplificación y generalización de reglas y a la eliminación de reglas variables de la gramática” (Silva-Corvalán, 1989, p. 190).

## 6.2 LENGUAS PIDGIN Y LENGUAS CRIOLLAS

Se mencionaba en el apartado anterior que la convergencia gramatical causaba un proceso de simplificación lingüística. Esta también es causada por el contacto entre lenguas, y después de que se asimila esa simplificación, se crea una lengua *pidgin*; cuando esta es hablada y utilizada por las nuevas y posteriores generaciones, enton-

ces se le denomina lengua *criolla*. Durante el siglo XVI, se incrementó el número de esclavos de África occidental a las colonias hispanoamericanas. En los cargamentos de esclavos, los individuos hablaban diferentes variedades, todas muy diferentes entre sí. Bajo estas condiciones, probablemente, estos aspectos favorecieron a la creación de lenguas *pidgin*, cuyo fin principal es la comunicación entre individuos hablantes de diferentes lenguas (Penny, 2004, pp. 254-255).

Este propósito de practicidad e inmediatez comunicativa provoca que las gramáticas de las diferentes lenguas se mezclen y simplifiquen. Así, se crea un sistema lingüístico sencillo, con un vocabulario limitado, con el que los distintos hablantes se comunican entre sí (Silva-Corvalán, 1989, p. 190). Del mismo modo, se puede decir que la lengua *pidgin* se crea a partir del contacto de dos o más lenguas, distintas entre sí, y que no tiene hablantes nativos. Cuando un grupo adopta un *pidgin*, entonces se le denomina lengua franca, por ser el medio de comunicación de ese grupo. Esto sucedió con los esclavos que de África occidental eran llevados por los portugueses a Lisboa, después los transportaban a España y de ahí a las colonias hispanas. Por esta razón se cree que las primeras lenguas *pidgin* contenían algunas características del portugués.

Posteriormente, con el uso frecuente de la lengua *pidgin*, las generaciones que la heredan, crecen con ella, y luego construyen una gramática a partir del aprendizaje del *pidgin* y amplían su vocabulario a partir de préstamos que extraen de cualquier otra lengua con la que tengan contacto o que escuchen frecuentemente (Penny, 2004, p. 255).

En el caso de los esclavos, una vez que llegaron a las colonias en América, el español fue su principal fuente de préstamos, y si eran vendidos en otras colonias (británicas o francesas) entonces incrementaron su vocabulario con palabras de esas lenguas. Luego de que los esclavos, con lengua *criolla*, se quedaban en un lugar, entonces se daba lugar a otro proceso causado por el contacto entre la lengua *criolla* y la lengua del lugar en el que residían. A este proceso se le conoce como descriollización (Penny, 2004, p. 256). El cual fue lento en aquellos lugares en donde había pocos hablantes de la lengua de prestigio, o donde los hablantes de la lengua *criolla* no tenían acceso a la lengua local. No obstante, al llegar los esclavos a las colonias, el proceso de descriollización se aceleró y la mayoría de las lenguas *criollas* desaparecieron, a excepción de dos: el papiamento y el palenquero (Penny, 2004, p. 256).

Un caso similar y próximo a esta investigación es el pocho o español como lengua de herencia. Específicamente, en los capítulos tres y cuatro, se explicó que el español

heredado es el resultado de un proceso producido por el contacto entre español e inglés en Estados Unidos. Según lo mencionado en este apartado, los hablantes reaccionan a este contacto con el desarrollo de la *pidginización* y, por tanto, se puede considerar al español de herencia como una lengua *pidgin*.

Por su lado, Silva-Corvalán (1989) utilizó la terminología creada en 1977 por el hispanista y filólogo inglés Keith Whinnom, quien distinguió tres tipos de hibridación lingüística: 1) primaria, esto es la fragmentación de una lengua en dialectos, como el español o el inglés; 2) secundaria, la mezcla de dos lenguas, como el español, portugués o noruego de herencia; y 3) terciaria, la variedad *pidginizada* que surge a partir de una L1 y los hablantes de diferentes lenguas la usan para comunicarse entre ellos, como el caso del papiamento y el palenquero (Silva-Corvalán, 1989, p. 191).

Además, la autora aseguró que hay un factor social, aparte del lingüístico, que influye en el proceso de *pidginización* y que difiere del proceso que se da en el español heredado. Si retomamos los conceptos de lengua de *adstrato*, *superestrato* y *sustrato*, donde el superestrato era la lengua impuesta por los conquistadores, es decir, la lengua dominante. La lengua de sustrato es aquella lengua antigua que fue abandonada y/o sustituida por otra, y que influye de alguna manera en la lengua nueva. Como resultado, se crea una lengua *pidgin*. Por estos motivos, el *pidgin* se rige por reglas propias que no coincide con alguna de las lenguas en contacto, y que permanece simplificada y limitada por los contextos de uso de la lengua de superestrato, por lo que no tiene los elementos ni estímulos necesarios para evolucionar (Silva-Corvalán, 1989, p. 191).

Después, se evidenciaba que cuando la lengua *pidgin* es la lengua materna de un hablante entonces se le denomina lengua *criolla*. Para concluir el tema, Silva-Corvalán (1989) notó:

[...] [Que] la diferencia entre *pidgin* y *criollo* es en un principio más bien social que lingüística pues se basa en la existencia o no de una comunidad para quienes el *pidgin* sea la lengua materna, en cuyo momento pasaría a ser un *criollo*. Una vez que el *criollo* se convierte en la lengua más importante o única en una comunidad, las necesidades comunicativas del grupo estimulan y aceleran el proceso de *criollización*. (p. 192)

Volveré a retomar esta información y este tema más adelante.



### 6.3 ENTONCES, YOU KNOW, COMO Y OTROS ELEMENTOS DISCURSIVOS

Cuando se trataron las transferencias que ocurren en el nivel léxico; uno de los casos de transferencia es el calco, sin embargo, a nivel discursivo no solo hay calcos. Ana Sánchez-Muñoz (2007) realizó un estudio en el que analizó el uso de algunos marcadores discursivos en los registros académicos o no académicos en el discurso oral de un grupo de hablantes de español heredado, y para saber si el hablante de herencia es consciente del estilo que usa.

De acuerdo con la autora, el registro se aprende a través de la interacción con los miembros de una comunidad, mientras que el rango estilístico es probable que provenga de las restringidas actividades lingüísticas que realice el hablante (Sánchez-Muñoz, 2007, p. 154). Por otra parte, como se ha comentado en diversas partes de esta investigación, el español es usado con la familia y amigos con un estilo informal.

De igual manera, sobre la atrición, la pérdida y el olvido gradual de una lengua. En estas situaciones, la lengua toma una forma monoestilística, pues al usarse solo para temas cotidianos se mantiene y se practica el estilo informal o casual. Es por estos motivos que la autora llevó a cabo el estudio del reconocimiento de registros y el uso consciente de rangos estilísticos. Para esto, la autora se enfocó en tres tipos de situaciones que le permitieran identificar el uso de registros y estilos por parte de los hablantes. Las situaciones fueron: 1) conversaciones, 2) entrevistas y 3) exposición de un tema para una clase.

Para iniciar, es necesario hacer la diferencia entre registro y estilo. La autora se refirió al registro como la variedad lingüística que se usa en ocasiones particulares (Sánchez-Muñoz, 2007, p. 154). De acuerdo con el estilo y el registro que el hablante usa, también se escogen las partículas discursivas que corresponden a cada situación. Debido a este motivo, es posible que algunas partículas discursivas no se aprendan en la escuela, sino en otros contextos, por lo que el uso de estos elementos es una muestra de la habilidad lingüística que tiene el hablante para cambiar a los otros registros. Los marcadores discursivos más comunes en español e inglés son: 1) como [as / like], 2) así que, so, entonces [so / then] y 3) este, “uhm”, sabes, no sé [you know, I don't know] (Sánchez-Muñoz, 2007, p. 155).

En primer lugar, la autora estudió la partícula como [as / like] en el español en general. De la misma manera, clasificó algunas funciones de como en español, estos son como adverbio, conjunción y preposición. El primero, como como adverbio es utilizado en tres sentidos: a) para expresar el modo de hacer algo [*Te dije cómo tienes que escribir*]; b) como comparativo para expresar una idea de similitud o equivalencia [*Tan claro como el agua*]; c) para hacer o introducir un ejemplo [*Te ves tan feliz como el día en*

*que se conocieron*] y d) con un sentido de preferencia o aproximación, seguido de un numérico [*El trámite tardó como un mes*]. Por otra parte, como tiene un uso similar a ‘like’ en inglés, en el mismo sentido del inciso d), pero sin el numérico.

El segundo, como como conjunción, se refiere al uso de como como conector causativo en el mismo sentido de “desde” o “porque”. Cuando se usa con este último sentido, actúa como una marca causativa redundante [*Como hay mucho tráfico ya no vamos a salir temprano*]. Finalmente, el tercero, el como como preposición, se usa cuando precede a una frase nominal y tiene el sentido de “actuar como” [*Te presentaste en el juicio como testigo*]. Por otra parte, como combinado con otras palabras (*que o si*) genera diferentes expresiones.

Igualmente, Sánchez Muñoz identificó que el adverbio como es usado por los hablantes de herencia como calco de “like” en inglés. En el español heredado, esta partícula se usa como citativo y como un complemento vacío. Cuando se usa como citativo, en inglés, se emplea para introducir una cita directa o el *reported speech*, que en español equivaldría al discurso indirecto, es decir, para introducir lo que otra persona dijo. Como un complemento vacío, en inglés, como tiene una función similar a la expletiva, esto es que una palabra o expresión es utilizada para intensificar o armonizar una frase (Oxford University Press, s.f.). Además, dicha palabra es una partícula que no aporta ningún significado y, por lo tanto, puede ser omitida sin afectar la gramaticalidad de la construcción de la que forma parte (Real Academia Española, s.f.). Por esta razón, se considera de uso coloquial o “vulgar”. A continuación, se ilustra con un ejemplo de la autora:

“Ahora tienen trabajos pa bilingües, porque están haciendo como entrevistas pero... como de salud o algo. Y necesitan gente que habla español” (Sánchez-Muñoz, 2007, p. 157).

En segundo lugar, la autora analizó las partículas *so*, *así que* y *entonces*. La partícula *so* es una incorporación del inglés al discurso oral de las variedades lingüísticas por contacto (Sánchez-Muñoz, 2007, p. 158), además, equivale a *así que* y *entonces*, en español. Seguidamente, se hace una breve explicación de la tres funcione que expuso la autora con respecto a estas partículas:

1. Es utilizado como un conector causativo de una acción, cualidad o circunstancia, y conclusión o deducción, estos últimos son los usos que se le da a esta partícula en inglés.
2. Se emplea como marcador discursivo de progresión, así lo ejemplifica la autora:

“Fue el día 28, el martes, el tráfico estaba bien pesado. **So** yo iba entre los carros, siempre manejo entre los carros en las horas de tráfico” (Sánchez-Muñoz, 2007, p. 158).

3. Cuando se usa al final de una enunciación, esta partícula produce un enunciado con un sentido implícito sin acabar. Esto quiere decir que cuando *so* se encuentra esta al final de la oración, fonéticamente se pronuncia con un semitono de entonación pendiente, esto refuerza el sentido de un final implícito que queda sin decirse. La autora ilustra esta función de la siguiente manera:

“Me gustaría que ganara Kerry porque él quiere pasar una ley para los estudiantes que no tienes papeles y mi hermana no es... es indocumentada, **so**” (Sánchez-Muñoz, 2007, p. 159).

En tercer lugar, Sánchez-Muñoz (2007) analizó lo que ella denominó *punctors* y que en español se conocen como complementos. Son partículas “de relleno” utilizadas en contextos informales y como se mencionó, no tienen ninguna carga semántica y no aportan información al enunciado. La autora identificó tres tipos de complementos: 1) los que tienen origen del inglés (*you know, I don't know* y *I mean*) y se reproducen en el discurso oral en español. 2) Complementos provenientes del español (sabes [*you know*], o sea [*that is*], no sé [*I don't know*] y este [*uhm*]) que son partículas sin semántica y han perdido su significado original. La autora lo ejemplificó de este modo:

“Así que primero la edad, segundo, **I don't know**, era el primer hombre que llevó a mi novio a Hooters **you know** tienen una relación así, así que cómo voy a dejar a mi novio para andar con él **you know**” (Sánchez-Muñoz, 2007, p. 159)

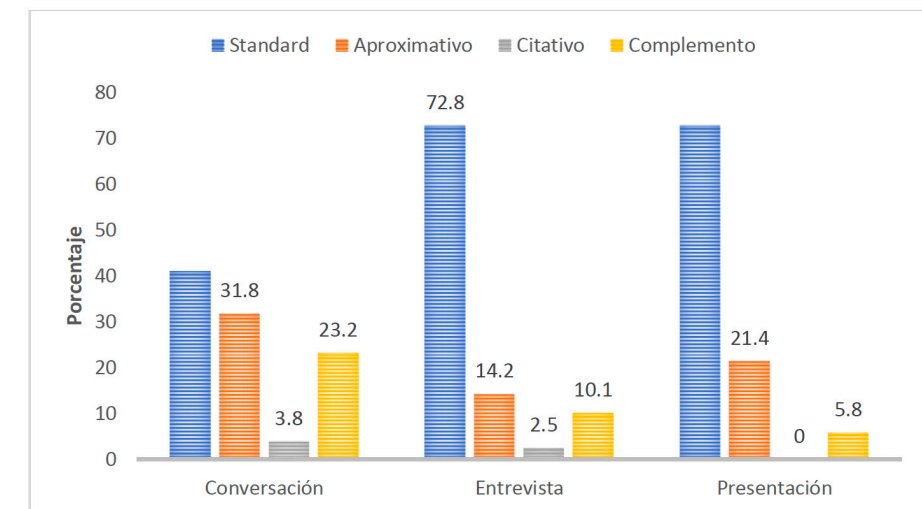
Posteriormente, para realizar el estudio, Sánchez-Muñoz partió de la hipótesis general de que los hablantes de herencia varían el uso de partículas discursivas de acuerdo con el contexto o situación en la que se encuentran. De esta hipótesis se desprendieron tres: 1) que el hablante de herencia alternará el uso de *como* [*as / like*] en contextos informales y mostrará un uso poco convencional de este, es decir, el uso citativo, como complemento vacío y *como* acompañado de un valor numérico. 2) El hablante de herencia usará la partícula *so* como se utiliza originalmente en inglés. Lo empleará con menor frecuencia en contextos de mayor formalidad, donde se espera que use más las partículas “así que” y “entonces”, y lo utilizará más para contextos casuales, como la conversación (Sánchez-Muñoz, 2007, p. 160).

Como metodología, la autora aplicó un cuestionario a un grupo de seis México-americanos, tres eran hombres y tres mujeres. El cuestionario servía para comprobar que

los hablantes eran bilingües en inglés y español, demostrar el nivel en ambos idiomas, en especial el español, y para conocer los contextos en los que usaban español, con la familia, en el trabajo u otros lugares. Esto último para que los hablantes pudieran ser capaces de cambiar de un registro formal a informal, y distinguir entre ambos.

Por cada hablante, la autora llevó a cabo tres tipos de sesiones: 1) una exposición de clase, 2) una entrevista y 3) una conversación. De tal manera se provocaba que el hablante fuera de un registro más formal al menos formal. Así pues, las pruebas fueron realizadas de la siguiente forma: las entrevistas se realizaron en primer lugar por ser el contexto en el que se requiere un lenguaje académico. Esto con el propósito de informar ya sea a una audiencia en general o a un público en específico según el tema, al igual de cumplir con el propósito de conocer y controlar el contenido del tema en un tiempo limitado.

En segundo lugar, se hizo una entrevista donde se discutían temas de debate o que generaran una opinión. Este contexto necesitaba de un registro medio, un uso del lenguaje menos formal que en la clase, pero más formal que en la conversación. En un tercer momento, se les pidió a los hablantes que grabaran una conversación ellos mismo. Se reunió a los participantes en un lugar en donde pudieran realizar conversaciones más casuales y amigables. Los temas para narrar eran actividades de la vida cotidiana o situaciones que vivieron o realizaron en la escuela. Luego de analizar las pruebas, la autora obtuvo los siguientes resultados. Para los usos de *como*, los datos se expusieron con la siguiente gráfica:



Gráfica 1 *Uso de como en los registros*

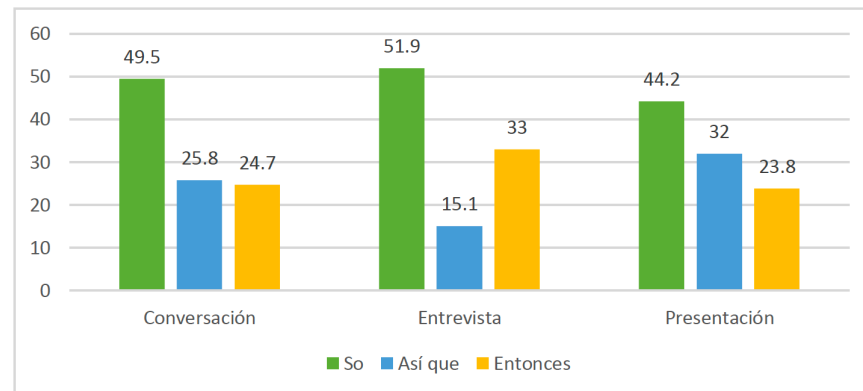
Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez-Muñoz (2007)

Como se observa en la Figura 1, el uso de *como* estándar, que corresponde a los usos que propuso la autora y que se encuentran al principio de este apartado; para el aproximativo se debe entender como el uso de esta partícula según el empleo estándar y uso no estándar, el cual es utilizado en el discurso del hablante de herencia, estos son el uso como citativo que corresponde a la barra gris, y como complemento, mostrado en amarillo.

En la figura se puede ver que el porcentaje de *como* como citativo y complemento es más elevado en la conversación (23.2%), en contraste con la entrevista o la presentación, en esta última se muestra un bajo porcentaje de la partícula como complemento (5.8%). También se destaca el dato del nulo uso del *como* citativo en la presentación. Respecto a este último resultado, la autora notó que los hablantes pudieron haber introducido el *como* citativo en la presentación para introducir un discurso directo, independientemente de que el contexto fuera formal; sin embargo, encontró que los hablantes sustituyeron la partícula por un verbo como decir [say] o la elidían.

En este último aspecto, la autora realizó un análisis para medir la frecuencia del uso de *como*, de la sustitución por el verbo *decir* o cuando se omite en los tres contextos. Los resultados fueron los siguientes: en la conversación tanto el verbo decir (37.7%) como la partícula como (28.3%) eran los más usados, mientras que en la entrevista la partícula era menos usada (10.9%) que el verbo (80.2%). Por otra parte, en la presentación el uso de decir fue muy bajo (20.8%) en contraste con la omisión del verbo y la partícula (79.2%). Esto confirma la hipótesis que la autora propuso al principio respecto al nulo uso de *como* en el contexto formal (la presentación).

Por otra parte, en las partículas *so*, *así que* y *entonces*, Sánchez-Muñoz (2007) halló que estas partículas dependen más de la preferencia del hablante por usarlas que del tipo de registro en que “deberían de usarse”. Esto se muestra reflejado en la siguiente gráfica realizada por la autora:



Gráfica 2 Porcentajes del uso de *so*, *así que* y *entonces*, por registros  
Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez-Muñoz (2007)

Como muestra la Figura 2, el uso de estas tres partículas fue más alto en la presentación, lo cual rechaza la hipótesis de la autora con respecto a que *so* no sería utilizada en la presentación (contexto formal), mientras que *así que* y *entonces* se utilizarían más en la conversación y la entrevista.

Para el caso de los complementos, la hipótesis era que estos no se producirían en la presentación, puesto que solo se empleaban en contextos casuales o informales. Los resultados que se obtuvieron respaldaron esta hipótesis; no obstante, en la entrevista y la conversación no se usaron todos los complementos de igual manera. En general, la autora identificó que se utilizaron siete complementos: 1) *you know*, 2) *I don't know*, 3) *I mean*, 4) *sabes*, 5) *o sea*, 6) *no sé* y 7) *este [uhm]* (Sánchez-Muñoz, 2007). El complemento *no sé* fue el más usado en la conversación y en la entrevista, mientras que *sabes* se produjo con mayor frecuencia en la conversación y 9% en la entrevista de manera formal (*sabe*). Por otro lado, este solo fue usado en la conversación. Por lo que respecta a los complementos en inglés, *you know* fue el más utilizado en la conversación mientras que *I don't know* y *I mean* se usaron en la conversación y la entrevista.

Entonces, las conclusiones a las que llegó la autora fueron que los hablantes de herencia distinguieron perfectamente entre los diferentes tipos de registros, por lo que son conscientes del tipo de discurso que tienen que producir de acuerdo con el contexto o situación en que se encuentran, además de que conocen las partículas adecuadas para cada registro. Por otra parte, son capaces de crear y seguir un discurso estrictamente académico y no académico.

Para el caso de las partículas, como es menos frecuente en las presentaciones (registro formal). Además, se esperaba que la partícula tuviera más presencia en el registro casual al momento de narrar hechos o acontecimientos, sin embargo, como se demostró en la gráfica, los hablantes de herencia sustituyeron la partícula, ya sea que la cambiaran por un verbo o la omitieran al momento de introducir un discurso directo.

También, la autora destacó el uso de *como* como complemento, el cual resulta ser una transferencia directa de *like* particular del inglés estadounidense, y que al parecer es desarrollado, principalmente, por comunidades bilingües en inglés y español. La autora encontró algo similar en un estudio que contrastaba esta transferencia en inglés y francés de comunidades bilingües en Canadá. Este estudio obtuvo resultados similares a los que obtuvo Sánchez-Muñoz, la diferencia es que su estudio tomó en cuenta los tipos de registros y el otro estudio no; empero, se destaca la coincidencia en esta transferencia que muestra el importante dominio que tiene la lengua inglesa sobre la segunda lengua (Sánchez-Muñoz, 2007, pp. 165-166).

De otro lado, en las partículas *so*, *así que* y *entonces*, concluyó que su uso depende de la preferencia del hablante y no del tipo de registro, como se predecía en la hipótesis. Igualmente, estas partículas son una muestra de los préstamos que ocurren del inglés al español. Cuando se producen en español, la partícula *so* se utiliza con la morfología y pronunciación del español, esto es que no se usa el semitono como en inglés, sino que se pronuncia como se escribe.

En ese orden de ideas, los complementos demostraron que la hipótesis que se planteó la autora era acertada, y al igual que con la partícula como complemento vacío, los complementos no se utilizaron en el registro formal (la presentación), solo en la conversación y en la entrevista, no obstante, como se mostró en líneas previas, no todas las partículas se usan con frecuencia. De hecho, el complemento que más se usa es *no sé*, que resultó tener 65.4% de frecuencia de uso en la conversación y la entrevista, en conjunto. En suma, que los hablantes de herencia omitieran el uso de complementos en la presentación representa que son conscientes de los tipos de registros y pueden diferenciar entre el discurso académico y otros tipos de estilos y registros.

En conclusión, Sánchez-Muñoz (2007) mencionó que los datos que ella presentó en su estudio no son suficientes para abarcar una visión general, pero sí probaron que el hablante de español heredado es capaz de diferenciar entre diversos registros y estilos en su lengua menos dominante, y esto se demuestra con la elección de partículas discursivas en la producción de discursos orales específicos para cada tipo de registro (p. 169). Por último, el propósito de la autora era convocar a la realización de más estudios de este tipo, pues permiten que se tenga un mayor conocimiento y comprensión del uso de registros en los hablantes de español como lengua de herencia.

132

#### 6.4 277.04 MS: EL LENGUAJE ELÉCTRICO DEL CEREBRO

Ahora que se ha fragmentado el discurso oral del hablante de herencia en partículas discursivas por medio de marcadores del discurso, se enfatiza en cuestiones más internas de las estructuras gramaticales a través de estudios realizados dentro del área de la lingüística formal. En este apartado solo se dan algunos ejemplos de las partículas que se han trabajado y posteriormente, este tema resulta de ayuda para concluir esta investigación.

Primero, se empieza por definir brevemente qué es la lingüística generativa, ya que se tiende a confundirla con la lingüística estructuralista y recientemente, también con la biolingüística. La lingüística generativa, o generativismo, es una rama de la

lingüística que reúne diferentes teorías, hipótesis y modelos que buscan explicar cómo se estructura el lenguaje. La principal teoría sobre la que trabaja el generativismo es la de gramática universal (GU), o también llamada gramática generativa, propuesta por Noam Chomsky, y a la que actualmente se le conoce como biolingüística (Barón & Müller, 2014, p. 418).

Con relación a ello, Chomsky (citado en Barón y Müller (2014) postuló en esta teoría que existe una estructura mental innata que permite que se produzca y comprenda una oración de cualquier idioma natural, esto provoca que se requiera un mínimo de *input* lingüístico para que el lenguaje hablado, se adquiera y domine, además de funcionar correctamente y desarrollarse de manera casi automática. Con este propósito, la gramática generativa busca apoyarse en aproximaciones racionalistas para explicar el proceso de adquisición y funcionamiento general de la actividad lingüística (p. 418).

Estas son algunas metas y rasgos que definen al generativismo, otros serían: la redefinición de gramática, la investigación de universales lingüísticos, descripciones lingüísticas a través de el formalismo, la creatividad del lenguaje, el psicologismo racionalismo e investigaciones de sintaxis, entre otros (Alcaraz & Martínez, p. 269). Los estudios que se presentan a continuación se encuentran en estos dos últimos rasgos.

En primer lugar, Pascual y Cabo (2016), junto con otros colaboradores, estudiaron algunas estructuras dentro de la gramática del español heredado, como la no acusatividad, la posición y enfoque del sujeto, oraciones pasivas, la colocación de preposiciones y la elección de algunos verbos. En estos últimos tipos de estudios se hace énfasis, por lo que se da un breve contexto sobre los términos y teorías que utilizó el autor, y así sea más comprensible para el lector, pues algunos términos tienden a ser confusos o muy complejos.

Como puede verse, el psicologismo racionalista era un rasgo que componía al generativismo. Un interés de esta subárea es el aspecto léxico de los verbos, entre otros elementos. Los verbos están categorizados de acuerdo con la información que posean o pidan, ya sea causa, movimiento, que pidan un agente, un objeto directo, una preposición, transitividad, entre otros. Yo me dirigiré en específico a los verbos psicológicos, que son el tipo de verbos que analizó Pascual y Cabo en los estudios que se exponen más adelante. En español, la preposición *a*, por lo general, se utiliza para introducir objetos o el caso acusativo. Este es un fenómeno denominado Marcador Diferencial de Objeto (MDO), que generalmente se encuentra vinculado a un carácter animado y específico de objetos directos en verbos de tipo transitivo.

133



Por su parte, Marqueta Gracia argumentó que existen dos tipos de MDO: uno opcional y otro obligatorio, porque así lo pide el contexto (Marqueta, 2015, p. 79). La autora analizó la presencia de estos dos tipos de MDO en verbos psicológicos del español, los cuales son particulares por ligar su comportamiento a su estructura argumental, que se compone de dos agentes o papeles temáticos, y a uno de ellos se le denomina experimentante. Respecto a este tipo de verbos, Belletti y Rizzi (citado en Marqueta (2015) hacen una clasificación de verbos en diferentes clases (p. 80).

En el primer tipo se encuentran los verbos *amar* y *temer*, los cuales tienden a poseer un sujeto experimentante y un objeto directo como tema en caso acusativo o como causa de la predicación psicológica (Marqueta, 2015, p. 80). En el segundo tipo, los verbos aceptan un objeto experimentante y se subdividen en dos categorías: los verbos como *molestar* que admiten una forma transitiva, y los verbos como *doler*, que no aceptan esta configuración. Para el caso de los verbos del primer tipo, la autora contempla la presencia del rasgo personal, es decir que haya un nombre propio o un pronombre personal. Es debido a este rasgo que el verbo exige la presencia obligada de la preposición *a*. De acuerdo con la autora, la presencia de *a* no siempre se determina por el rasgo de persona, puesto que un pronombre o una entidad animada puede ser introducida por otra preposición que puede sustituir el uso de *a*.

No obstante, Marqueta (2015) encontró que aquello que obliga la presencia de la preposición *a* y, por consiguiente, la aparición obligatoria de MDO, es la presencia de un clítico dativo en correferencia con el término correspondiente. Es decir, cuando hay un pronombre (mí, le, ti, me) en caso oblicuo, esto es que el pronombre o sustantivo no es sujeto de la oración, este exige la presencia de una preposición cualquiera, en este caso aquellos que están en caso dativo y que obliga la presencia de la preposición *a*. Esta preposición, a veces acompañada por el pronombre el (*a + el = al*), se coordina con el clítico dativo (*le, mí, ti, me*) y, además, obliga a que aparezca un MDO. Por ejemplo, en *Tiene suficiente con quererte a ti todo el tiempo* se puede observar la duplicación del clítico dativo (*te / ti*) y la presencia obligatoria de la preposición *a*, además de la aparición del Marcador Diferencial de Objeto.

Debe agregarse que hay otros casos que aceptan el MDO, pero como se mencionó, siempre debe de presentarse la preposición *a* para que aparezca el MDO. El otro caso que entra en esta acepción es el acusativo, no obstante, la preposición *a*, en la mayoría de los casos, puede sustituirse por otras preposiciones (*como con, para o de*) que sustituyen a la preposición *a* y por consiguiente, presiden del MDO. En caso de hacer una lectura con MDO en la estructura, esta se vuelve agramatical, por lo tanto, inválida.

En lo que respecta al MDO opcional, Marqueta (2015) mencionó que al igual que el MDO obligatorio, el opcional aparece debido a la presencia de la preposición *a*; sin embargo, lo que determina que la preposición y el MDO aparezcan es la causa. Los verbos causativos poseen un sujeto o tema que adquieren un valor causal, y por lo general, este objeto o sujeto es experimentante. Esto pueden aparecer debido a la presencia o ausencia de la preposición, aunque la autora contrastó las oraciones "*Juan desea a María*" y "*Juan deseaba venir, pero no pudo*" (Marqueta, 2015, p. 96) para argumentar que, en la segunda oración, el sujeto se reinterpreta como controlador de la acción y al momento de hacer una lectura de causa esta se vincula con el sujeto y no con el objeto, por lo tanto, este pierde el valor causal. Así, se prueba que la ausencia de la preposición determina que los objetos en los verbos pierdan su valor causal (pág. 96).

Aparte de estas conclusiones, la autora también justificó porqués clíticos como el dativo *le*, así como su duplicación, son estructuras muy complejas, desde su elaboración hasta su posición en la oración, además, forman parte de un conjunto de procesos igualmente elaborados, aunque en su mayoría estos pasen desapercibidos para el hablante.

Otro proceso complejo, a nivel psicológico es el procesamiento de verbos. Respecto a este aspecto, Coll-Florit, Castellón y Climent (2009) realizaron una prueba para medir el aspecto léxico de los verbos psicológicos del español, comprobar que estos podían ser polisémicos y cómo eran procesados por los hablantes. Resulta pertinente empezar por explicar de manera general qué es el aspecto. En lingüística, el aspecto es una categoría que se asocia al verbo y cubre las diferentes perspectivas (inicio, continuidad, conclusión) en las que puede llevarse a cabo una acción, un estado o proceso, independientemente del tiempo verbal (Alcaraz & Martínez, 1997, p. 71). En consecuencia, existe una variedad de aspectos, los cuales no se abordan por ser prescindibles para la investigación, el único tipo de aspecto que se explica es el léxico, pues este fue abordado por la autora y sus colaboradores.

El aspecto léxico, o también aspecto inherente, es considerado equivalente al modo de acción o *aktionsart*, el cual se encuentra expresado en el lexema del verbo (págs. 73, 74). Una observación de los autores respecto al *aktionsart*, y del cual parte su estudio, es que los autores que estudian el aspecto léxico pasan por alto un fenómeno que consta de la relación entre la polisemia y su correlato aspectual (Coll-Florit *et al.*, 2009, p. 85). Coll-Florit *et al.* (2009) puntualizaron en que este fenómeno es útil para diferenciar los distintos sentidos que puede tener un verbo debido a su carácter eventivo.

Igualmente, el aspecto léxico es generalmente usado por los lingüistas como una propiedad semántica para clasificar verbos, además de "toda aquella información

relacionada con la estructura temporal interna del evento descrito por un verbo o predicado” (Coll-Florit *et al.*, 2009, p. 86). Para distinguir entre verbos estativos y eventivos desde una perspectiva aspectual general, se puede decir:

[Que] los verbos eventivos implican una o más fases temporales sucesivas desde un estado inicial a un estado resultante (p.e. **destruir, correr**), mientras que los verbos estativos implican una única fase temporal estable (p.e. *saber, tener*). A su vez, ... [esta] la existencia de subclases de eventos, [lo que distingue] ... entre eventos télicos, que expresan una culminación temporal del evento, y atélicos, exentos de límite temporal. (Coll-Florit *et al.*, 2009, p. 86)

Entonces, las pruebas para analizar estos verbos parten de la suposición “de que los verbos no se proyectan libremente en la sintaxis, sino que la información aspectual codificada en la pieza léxica determina la realización sintáctica de los argumentos” (Coll-Florit *et al.*, 2009, p. 86). De acuerdo con los autores, hay verbos que se comportan como estados y se cree que este tipo de verbos son estáticos y no aceptan ninguna forma que indique progresión, como infinitivo + gerundio. No obstante, Coll-Florit *et al.* (2009) aplicaron esta forma a los verbos clasificados como estado y encontraron que sí existe cierta progresión o dinamicidad, por lo que las pruebas se han aplicado incorrectamente.

A partir de esta prueba se desprende la suposición de que la pieza léxica es capaz de relacionar propiedades de diferentes clases aspectuales. Para demostrar esto, tomaron como ejemplo el verbo *querer*, el cual es clasificado como estado, en el cual observaron que posee dos sentidos básicos: uno estativo que denota un sentido de deseo o pretensión y, por ende, no acepta una forma progresiva como la de infinitivo + gerundio, por ejemplo: *Está queriendo ser pionero en el área*, en el que el verbo no acepta ninguna dinamicidad. El segundo acepta contextos dinámicos, cuando el sentido es amar o tener cariño, por ejemplo: *Ahora quiero que estés aquí*.

Para respaldar lo anterior, los autores encontraron oposiciones al trasladar el verbo a otros idiomas, como el inglés, donde según el sentido en que se quiera utilizar el verbo *querer* en español, la forma léxica cambia en inglés. A continuación, se ejemplifica para poder notar las diferencias:

1. *Eclipse de amor en tus labios que ya no me quieren besar* (Lafourcade, 2018)
2. *I want a space to watch things grow* [Quiero un espacio para ver crecer las cosas] (Shaw, Welch, & Haynie, 2018)
3. *Corazón, tú sí sabes quererme como a mí me gusta* (Lafourcade, 2017)

4. *I need you to see this my way and love me as I am* [Necesito que veas esto a mi modo, y quíereme como soy] (Birgisson, Marie, Frans, & Faith, 2017)

Como se puede observar en (1) y (2), el verbo *querer* en español esta con sentido estativo, si se mantiene el mismo verbo con el mismo sentido en inglés la forma léxica a la que equivale es *want*; en contraste con (3) y (4), donde en español es el mismo verbo solo que con un sentido más dinámico, mientras que en inglés la forma léxica que le corresponde cambia a *love*. De esta manera, se puede demostrar la polisemia del verbo *querer* el cual, como se acaba de ejemplificar, tiene más contextos de los que se contemplan.

A partir de lo anterior, Coll-Florit *et al.* (2009) notaron que no había sido estudiada la realidad psicológica del aspecto léxico o *aktionsart*, específicamente, en el vínculo entre la representación y el procesamiento cognitivo de las categorías aspectuales que realizan los hablantes al momento de verbos estativos o eventivos. Para su estudio, partieron de la hipótesis del trabajo de Gennari y Peopple (citado en Coll-Florit *et al.* (2009) sobre verbos eventivos, la cual postuló:

[Que] el procesamiento del significado de un verbo estativo requiere la activación de una única situación no-dinámica, mientras que la del significado de un evento dinámico implica tener activadas más subestructuras o subsituaciones, tales como estado inicial, cambio o estado final. (p. 91)

Los resultados obtenidos por Gennari y Peopple (citado en Coll-Florit *et al.* (2009) demostraron que, en inglés, los verbos estativos son más rápidos de procesar que los eventivos. Coll-Florit *et al.* (2009) esperaron tener el mismo resultado para el mismo tipo de verbos en español. Posteriormente, realizaron una prueba que contenía oraciones mezcladas con cinco verbos polisémicos en español: *querer, cumplir, comprender, contener* y *salir*. Se les mostraba a los participantes diferentes oraciones con el mismo verbo, pero con diferente sentido, por ejemplo: en la página aparecían oraciones con los diferentes sentidos que tiene el verbo *contener*, la primera oración tenía un sentido dinámico, la segunda un sentido estativo y la tercera un sentido estativo/dinámico.

Ahora bien, esta prueba se aplicó por computadora a 20 hablantes nativos del español, los cuales tenían que leer las oraciones. Los participantes presionaban una tecla para que apareciera cada constituyente de la oración, de ese modo, los autores estudiaban el tiempo que tardaba cada participante en procesar cada constituyente. Los resultados obtenidos fueron iguales a los que se produjeron en el estudio de Gennari y Peopple. Por lo que Coll-Florit *et al.* (2009) buscaron otros verbos que fueran

eventivos y estativos, en total encontraron 11 pares, y al analizarlos en conjunto los datos mostraron que los verbos eventivos tardan en procesarse aproximadamente en 224.13 milisegundos (ms) más que los verbos estativos. Analizados detalladamente, fueron nueve pares (equivalentes al 81%) los que denotaron un incremento significativo en su procesamiento que en el de los estativos, mientras los otros pares restantes no mostraron una diferencia relevante (Coll-Florit *et al.*, 2009, p. 97).

Después, los autores estudiaron estos verbos, pero con sujetos y objetos, y los datos arrojaron que en los pares en los que los verbos eventivos tardaban más en procesarse que los estativos, la diferencia era más notable en los verbos (277.04 ms aproximadamente) que en los sujetos y objetos (49 ms y 58 ms para cada caso) (Coll-Florit *et al.*, 2009, p. 98).

En conclusión, los autores propusieron que no se hablara de categorías aspectuales bien limitadas, sino de gradación de parámetros prototípicos de dinamicidad y estatividad, que están vinculados a la forma en que las categorías aspectuales son representadas y procesadas cognitivamente por los hablantes (Coll-Florit *et al.*, 2009, pp. 106-107). Estas conclusiones abren otro tipo de preguntas acerca de la durabilidad de los estados o si hay otros factores que intervengan en el proceso, lo cual abre la posibilidad hacia futuras investigaciones acerca de este complejo proceso.

## 6.5 MAPA DE UNA AUSENCIA. LAS TRAMPAS SINTÁCTICAS

Dentro de esta línea también se encuentra el verbo *gustar*, el cual puede tener tres lecturas: una como degustar, probar o experimentar, otra como que es agradarle a alguien o aprobar algo o alguien, y una tercera con sentido de desear o querer. El primero sería estativo, el segundo dinámico y el tercero estativo y dinámico. Con relación a ello, De Prada y Pascual y Cabo (2011) estudiaron el verbo *gustar*, así como la concordancia con el clítico *le* en la estructura de predicados psicológicos inversos en un contexto de interfaz léxico-semántica.

Para contextualizar lo anterior, se partió del funcionamiento de los verbos psicológicos, los cuales transmiten un estado o emoción, o bien, el proceso psicológico que se produce de un estado emocional. También se veía que este tipo de verbos se compone de un experimentante y un tema. De igual manera, se consideró la tipología de Belletti y Rizzi que se vio en el primer estudio. Allí se referían a las clases de predicados psicológicos que también son aplicables para el caso del español. Para este estudio, los autores se enfocaron en los predicados de Clase III, que no se había mencionado. Los

predicados de esta clase se caracterizan por la posición de sus argumentos sintácticos y cómo se relacionan estos. La estructura consiste en su sujeto temático postverbal y un dativo duplicado por un clítico, generalmente *le*) en posición pre verbal. Los autores encontraron que dentro de esta clase se encuentran los verbos *gustar* y *encantar*.

Vale señalar que los estudios relacionados en este tema han resaltado que estos verbos requieren una alta producción y comprensión. Han observado que los niños monolingües, tanto en inglés como en portugués, producen un alto índice de errores en la relación de elementos en estructuras sintácticas (de Prada & Pascual y Cabo, 2011, p. 111), y algo similar encontraron con niños monolingües en español. Torrents *et al.* (citado en de Prada y Pascual y Cabo (2011) hallaron que aproximadamente, a los 16 años los niños hispanohablantes empiezan a usar verbos de este tipo de la misma forma que un adulto monolingüe en español. Algunos estudios encontraron los mismos errores en hablantes de segunda lengua, aún sin importar la existencia de apoyo pedagógico (p. 111).

Así, a partir de estas pruebas, los autores predijeron que lo mismo podría ocurrir en hablantes de herencia. Además, encontraron evidencia en trabajos que analizaron el español heredado de hablantes de origen puertorriqueño en Nueva York. Los datos arrojaron que los hablantes de herencia eran propensos a utilizar el marcador dativo singular *le*, sin importar si el experimentante estaba en singular o plural, además, dicho experimentante es colocado preferentemente en posición preverbal. Del mismo modo, es este el que se vincula con el verbo y controla la concordancia con el mismo, y no es el tema posverbal como se creía (de Prada & Pascual y Cabo, 2011, pp. 111-112).

En concordancia con estas observaciones, los autores decidieron enfocarse en las consecuencias del contacto lingüístico en las partículas del verbo y el clítico *le*, así como la concordancia entre ambos. Por lo general, los hablantes de herencia tienden a alejarse de aquellas estructuras que formulan los hablantes monolingües en cuanto al verbo *gustar*. De esta observación, los autores, de manera general, predijeron que los hablantes de herencia mostrarían dificultades al momento de replicar las estructuras monolingües con *gustar*.

Para su estudio, De Prada y Pascual y Cabo (2011) estudiaron la discriminación lingüística con el verbo *gustar*, por lo que generaron un grupo de hablantes de herencia, de 61 integrantes, y otro de hispanohablantes con 10 participantes. Los voluntarios del grupo de español heredado fueron divididos en tres subgrupos de acuerdo con su nivel de conocimiento en español: bajo (13 hablantes), intermedio (23 hablantes) y avanzados (25 hablantes), dentro de este último grupo se agruparon también a los hispanohablantes (10 integrantes). En total fueron 61 participantes voluntarios.

El estudio consistió en realizar una prueba con 72 elementos, 24 de ellos se enfocaban a la concordancia entre el verbo y el clítico (*le*) en dos verbos psicológicos: *gustar* y *encantar*. Los 24 elementos fueron mezclados con 48 distractores con diferentes estructuras: 1) posición del sujeto y 2) uso innovador del copulativo *estar*. Además, tenía el propósito de analizar la tercera persona del singular de la tercera persona experimentante con tema plural [ejemplo: *A ella le gustan los zapatos* (de Prada & Pascual y Cabo, 2011, p. 113)], y la tercera persona del tercer experimentante del plural con tema singular, [ejemplo: *A ellos les gusta la paella* (de Prada & Pascual y Cabo, 2011, p. 113)].

De ese modo, a los participantes se les mostraba una pequeña situación, seguida de una pregunta que debía responderse con oraciones con diferentes estructuras gramaticales, de los cuales, una opción era gramaticalmente correcta. Los resultados arrojaron que todos los participantes rechazaron aquellas oraciones en las que se trasgredía la concordancia entre el clítico y el verbo. De igual forma, los participantes también negaron aquellas estructuras donde se infringe la concordancia con el clítico. No obstante, los autores encontraron evidencia de simplificaciones en la concordancia con el verbo. De acuerdo con las hipótesis que formularon de Prada y Pascual y Cabo (2011), los hablantes de herencia no producirían la concordancia con la partícula *le*, también simplificarían las construcciones de *gustar* al poner la concordancia del clítico con el tema.

Así pues, en los resultados se mostró que los hablantes de herencia, sin importar el nivel de dominio de español, tuvieron preferencias similares que los hablantes monolingües con respecto a la concordancia del clítico *le*. En referencia a la concordancia con el verbo, ocurrió que los hablantes hicieron una simplificación al producir una falta de concordancia con la invariable *gustar*. Al inicio, se creía que los hablantes de herencia mostrarían una inclinación hacia aquellas oraciones en las que el experimentante, y no el tema, controlarían la concordancia verbal; sin embargo, fue la implicación con la invariable lo que rechazó esta creencia.

La conclusión a la que llegaron los autores fue que, posiblemente, los resultados se deben a la irregular base gramatical del *input* que los hablantes reciben, no obstante, esa explicación no es suficiente, se deben realizar más estudios en los que se maten pruebas de concordancia verbal con la primera y la segunda personas, tanto del plural como del singular, y observar si se presentan cambios en las estructuras, y de qué tipo (de Prada & Pascual y Cabo, 2011, pp. 118-119), por lo que se trata de un tema con potenciales investigaciones a futuro.

Algunos años después de realizar este estudio, Diego Pascual y Cabo realizó otro estudio donde volvió a analizar el verbo *gustar*, ahora desde una perspectiva sintáctica,

sobre la relación del verbo con el dativo *le*. Para su investigación, el autor retomó la clasificación de verbos psicológicos de Belletti y Rizzi (citado en de Prada y Pascual y Cabo (2011)). De manera breve, en el estudio de verbos psicológicos se mencionaba que estos verbos se relacionaban con estados mentales o emocionales, y tienen como característica que contienen un experimentante, que es el que recibe o padece el estado emocional o mental; y un tema que provoca el estado mental o emocional.

En cuanto a la clasificación, esta se divide en: a) verbos psicológicos de clase I, que son aquellos verbos con actitud transitiva, tienen un sujeto experimentante en caso nominativo y un tema en caso acusativo, por ejemplo: *Sarah ama el chocolate*. b) los verbos psicológicos de clase II, son los que tienen un tema en nominativo, la mayoría de las veces, el cual domina la concordancia verbal, y un experimentador en caso acusativo y posición posverbal, por ejemplo: *Ana molesta a Sarah*.

En ese orden de ideas, Pascual y Cabo (2016) mencionó que la clase II está formada por verbos híbridos, debido a que por su naturaleza pueden leerse como estativos o eventivos, como se veía en el estudio de Coll-Florit y colegas. En esta investigación se ejemplificó esta situación con el verbo *querer*, el cual cuando detonaba una idea como desear o pretender, esta se leía como un verbo *estativo*; cuando significaba amar o mostrar cariño o afecto a alguien o algo se leía como un verbo *eventivo*.

Cabe aclarar que en el estudio de Coll-Florit *et al.* (2009), también se mencionó que cuando este tipo de verbos se asocia a estructuras que implican un acusativo, se vuelven agramaticales. Sin embargo, sintácticamente, esto lo relaciona con el siguiente grupo, c) los verbos psicológicos de clase III, los cuales tienen un tema posverbal que domina la concordancia verbal y a un experimentante en caso dativo en posición preverbal, el cual como notó Pascual y Cabo (2016), es: 1) duplicado obligatoriamente por un clítico y 2) antecedido por un marcador dativo a cuando se explicita el experimentante (pp. 35-36).

Esta clase de verbos (clase III), sintácticamente, solo puede poseer un inacusativo, esto quiere decir que no puede ser usado de forma agentiva, ni soporta estructuras pasivas. El autor ubicó al verbo *gustar* dentro de esta clase de verbos psicológicos; empero, destaca el hecho de que en español el dativo experimentante *le* puede ser confundido con el sujeto de la oración, algo que nunca pasará en inglés porque no existe el clítico *le*, por esta razón, tampoco se puede invertir la estructura de la concordancia verbal de la oración. Además, la conexión de elementos del inglés, el orden SVO permite que la concordancia preverbal sea obligatoriamente dominada por la concordancia verbal (Pascual y Cabo, 2016, p. 37). Lo anterior, relacionado



con el verbo *gustar*, explica por qué en inglés sí se pueden construir pasivas con este verbo y además, que tengan un equivalente en español.

Cabe señalar que, en estudios previos, se ha comprobado el alto nivel de complejidad para producir verbos psicológicos de este tipo, en especial verbos como *gustar*. Además, se ha notado que los niños monolingües en español no usan esta clase de verbos de la misma manera que los adultos, hasta que cumplen los seis años; sin embargo, como se ha señalado en distintas partes de esta investigación, a esa edad los niños se vuelven bilingües y cambian de entorno a contextos en los que el inglés es más dominante y, en consecuencia, los niños se hacen dominantes en inglés.

Hay que recordar que en el trabajo previo con el verbo *gustar*, de de Prada y Pascual y Cabo (2011) concluyeron que no hubo diferencias, en cuanto a preferencias gramaticales, entre el grupo de los hablantes de herencia y el grupo de los hablantes monolingües en español. También, los hablantes de herencia demostraron un fuerte conocimiento de la concordancia con el clítico *le* (pp. 37-38). A partir de esto, Pascual y Cabo planteó la hipótesis de que los hablantes de herencia reanalizarían verbos psicológicos de clase III, en especial el verbo *gustar* y aquellos que permiten una doble lectura: estativa y agentiva, similar a los verbos de clase II (Pascual y Cabo, 2016, p. 38).

Además, dado que el verbo *gustar* admite una construcción en voz pasiva en inglés, el autor esperaba encontrar que los hablantes de herencia aceptaran este tipo de estructuras por ser gramaticalmente válidas. De estas hipótesis, Pascual y Cabo (2016) dedujo que habría diferencias entre los hablantes monolingües, respecto a las normas y propiedades que estos identifican en los verbos psicológicos de clase III; y los hablantes de herencia.

Para llevar el estudio a cabo, el autor conformó dos grupos: el grupo de hablantes monolingües en español, compuesto por 16 participantes; y el grupo de hablantes de herencia con 49 participantes. El total de ambos grupos sumó 65 participantes. Del mismo modo que en su estudio pasado, el autor subdividió el grupo de hablantes de herencia en dos: uno con nivel avanzado y otro con nivel intermedio.

Se debe señalar que el estudio consistió en realizar una prueba que consistía en usar una escala de criterio gramatical con 40 oraciones. La escala medía de 1 a 4: 1 para denotar que la construcción no era natural y 4 para referirse a una oración completamente natural. También tenían la opción de poner cero en caso de no estar seguros o de no haber oído la construcción. Se les ponía a los participantes un video de ocho minutos con 16 segundos. En los primeros tres minutos se indicaban las

instrucciones en español, y los siete minutos restantes se mencionaban las cuarenta oraciones que debían de juzgar según su propia percepción. Las cuarenta construcciones estaban divididas en dos grupos de veinte: un grupo fue subdividido en 10 oraciones gramaticalmente correctas y 10 oraciones agramaticales; el otro grupo de veinte oraciones se conformaba en cuatro tipos de construcciones pasivas: 1) con verbos transitivos, 2) con verbos inacusativos, 3) con verbos psicológicos de clase II y 4) con verbos psicológicos de clase III (Pascual y Cabo, 2016, pp. 39-40).

Los datos obtenidos evidencian que los grupos de herencia identificaron las formas gramaticales y agramaticales, e incluso, los resultados fueron casi comparables con los del grupo de hablantes monolingües en español. Por otro lado, en la prueba se dedicó una sección a un conjunto de oraciones divididas en cuatro tipos de construcciones en pasivo. De estas construcciones, aquellas que tenían un verbo transitivo, y los de un verbo psicológico de clase III, eran consideradas gramaticales para la voz pasiva en español (Pascual y Cabo, 2016, p. 42). Para las oraciones pasivas con verbo transitivo, ambos grupos: los de hablantes de herencia y los hablantes monolingües, mostraron aceptación por estas construcciones, por lo que no hubo diferencias entre los dos grupos.

Vale señalar que, en las construcciones pasivas con verbo inacusativo, al igual que en el caso anterior, todos los grupos rechazaron estas construcciones; sin embargo, en la escala que se ofreció para discriminar oraciones, tanto el grupo de hablantes monolingües como el grupo de hablantes de herencia con nivel avanzado, mostraron en su mayoría la respuesta esperada [1] a excepción de algunos casos en el grupo de avanzados. Por otra parte, el grupo de hablantes de herencia de nivel intermedio, la mayoría de los participantes mostraron una diferencia respecto al grupo de informantes monolingües en español, debido a que el grupo de nivel intermedio juzgó con un 2 a este tipo de oraciones. Con las construcciones pasivas con verbos psicológicos de clase II, aquellos verbos con naturaleza híbrida, los resultados mostraron significancia, pues de acuerdo con la escala de apreciación, los participantes monolingües marcaron, en su mayoría, una escala de 4, mientras que los informantes de los grupos de herencia mostraron mayor inclinación hacia la escala 3.

Por último, al analizar las oraciones con verbos psicológicos de clase III. En este rubro, Pascual y Cabo (2016) encontró mayor disimilitud entre grupos: el grupo de hablantes monolingües en español rechazaron en su totalidad este tipo de oraciones, como era lo esperado; por otra parte, el grupo de hablantes de herencia intermedio, al igual que el grupo de avanzados, mostraron resultados que se dispersaban a lo largo de toda

la escala. Además, para esta sección el autor agregó a la escala el indicador cero que el hablante podía usar el caso de no estar seguros de las respuestas en las secciones anteriores. En dicho rubro, el uso de cero fue en total de nueve veces entre todos los participantes de los dos grupos de herencia (Pascual y Cabo, 2016, p. 44).

Una vez mostrados los resultados obtenidos, el autor pudo concluir que, respecto a la sección de oraciones, las construcciones pasivas con verbos psicológicos de clase III son naturalmente rechazados por la gramática de los hablantes monolingües, mientras que en el caso de los hablantes de herencia la percepción gramatical respecto a estas oraciones es distinta. De acuerdo con las conclusiones de Pascual y Cabo (2016), se destacaron dos situaciones: 1) que los datos mostraron similitud entre el grupo de participantes de herencia y el grupo de hablantes monologues, esto demostró que los hablantes de herencia son capaces de distinguir y discriminar entre oraciones gramaticales y agramaticales, incluidas las construcciones pasivas, a excepción de los verbos psicológicos de clase III; y 2) en las oraciones pasivas con el verbo *gustar* (de clase III) los hablantes de herencia mostraron aceptar estas construcciones (p. 45).

Con lo anterior, el autor confirmó que la hipótesis propuesta al inicio de este estudio fue aceptada. Efectivamente, los hablantes de herencia llevaron a cabo una reanálisis de los verbos psicológicos de clase III, el cual, de acuerdo con la hipótesis, se da por medio de una opcionalidad emergente que no se encuentra en la gramática del hablante monolingüe en español, lo que significa que el verbo cambia sintácticamente, de una lectura estativa a una agentiva. Por consiguiente, esta conclusión deja más preguntas para continuar la investigación, como el hecho de por qué si el hablante de herencia es capaz de rechazar oraciones pasivas agramaticales, como aquellas que contenían el verbo inacusativo, sí acepta la construcción categóricamente agramatical con las oraciones pasivas con verbo psicológico de clase III, o qué motiva esta lógica dicotómica entre estas dos lecturas. Situaciones que serían interesantes abordar en futuros estudios (Pascual y Cabo, 2016, pp. 45-46).

## 6.6 ESTAR/EXPERIMENTANTE

En los estudios de Pascual y Cabo (2016), se puede observar que algunos verbos conllevan un proceso complejo para construirse y producirse. En el último estudio se veía que los verbos de clase III no aceptan cualquier construcción, y que el hablante de herencia produce una situación dicotómica entre dos gramáticas distintas: la del español y la del inglés, la cual muestra una interesante aceptación de construcciones en pasivas, y con ciertos elementos añadidos.

Ahora, en un estudio monográfico sobre construcciones pasivas con el verbo *estar*, Carmen Coti realizó un minucioso análisis acerca de los componentes que intervienen en las construcciones pasivas, tanto con el verbo *estar* como con el verbo *ser*. En oraciones pasivas con estos verbos, la autora apuntó que existen comportamientos diferentes. Una situación que destacó al inicio de su estudio es que a pesar de la extensa bibliografía que existe sobre las oraciones pasivas, hasta la fecha no hay un concepto preciso que las defina. De acuerdo con la autora, el problema que surge con la pasiva en español está relacionado con los aspectos formales de las construcciones (Conti, 2004, p. 22). Esto, a su vez, perjudica al término de voz, por ejemplo. La bibliografía existente sobre este tema es amplia, al igual que las discusiones que se han generado hasta el momento. Algunos autores ven en la “inactivización” o “perfectivización” del predicado un proceso mediante el cual definir pasividad.

En consideración con lo anterior, Conti (2004) concluyó, de todas las propuestas que analizó, lo siguiente: la pasiva conlleva un proceso de cambio, tanto en la valencia como en el aspecto léxico, la función pragmática de los argumentos de ciertos predicados y la diátesis (p. 24). Con esta última, la autora se refería a cada estructura gramatical que permite expresar un estado preciso de cosas con un mismo verbo y una organización diferente de los argumentos (Real Academia Española, s.f.).

Del mismo modo, Conti (2004) resumió las propiedades principales que caracterizan a la pasiva en general, incluido con el verbo *ser*, las cuales se presentan a continuación:

- 1) Restricción de transitividad; 2) Restricción de perfectividad; 3) Modificación de la diátesis o de la asignación de papeles semánticos del lexema verbal; 4) Modificación de la valencia verbal o del número de argumentos semánticos del lexema verbal; 5) Modificación léxico aspectual y 6) Subjetivización y topicalización del paciente o tema/Desubjetivización y destopicalización de la causa. (p. 24)

Asimismo, la autora destacó algunas propiedades de las construcciones pasivas con *ser* y *estar*. En el estudio de Coll-Florit *et al.* (2009), se expuso la complejidad del aspecto léxico, o también llamado *aktionsart*, y cómo mediante este se clasifican los verbos, aunque existen diferentes propuestas de clasificación. En resumen, de los autores que analizó Conti (2004), concluyó que las clasificaciones distinguen entre dos tipos de verbos, los cuales se subdividen, pero de manera general, los principales tipos se denominan: 1) los complejos o eventivos, por tener una estructura intraeventiva y 2) los estativos que carecen de una estructura interna (p. 31).

También, la autora evidenció que los verbos estativos no pueden fragmentarse, por lo que los consideró “primitivos semánticos”. Los verbos eventivos, en cambio,

se componen “por una primera fase de proceso o actividad y una segunda fase de estado resultante (transiciones-realizaciones)” (Conti, 2004, p. 32). Por esta razón, Conti (2004) señaló que los eventivos son los más complejos. En su mayoría, las oraciones pasivas con ser y estar se construyen con el participio.

Referente al aspecto léxico de estas construcciones, la autora destacó una jerarquía donde, en un extremo está un Actor, que suele ocupar papeles como el de experimentante, agente, fuente, entre otros; suele ser también el primer argumento de un predicado o de actividad. En el otro extremo se encuentra el Paciente, el cual toma los papeles de entidad, lugar, atributo, paciente, entre otros; mientras que su posición se encuentra como primer o segundo argumento de un predicado de estado (Conti, 2004, p. 34).

Para finalizar, la autora llegó a las siguientes conclusiones: aquello que diferencia a las oraciones pasivas con *ser*, de las oraciones pasivas con *estar*, es que la construcción con *ser* manifiesta un evento de cambio que tiene duración, y como se mencionó, estas construcciones son jerárquicas y se construyen por fases. Cuando la fase de actividad es descentralizada, esta se conserva en la estructura semántica.

Es importante resaltar que las oraciones pasivas con estar demuestran un estado que contiene duración, y la fase de actividad que la antecede se vuelve irrelevante y desaparece de la estructura semántica. Por tanto, la pasiva con ser es una construcción dinámica, mientras la pasiva con estar es una oración pasiva de estado, fija, por así decirlo. Estas oraciones pasivas se caracterizan por contener en su estructura un sintagma preposicional por el cual, como concluyó Conti Jiménez, actúa como modificador aspectual en ambas construcciones.

Entre tanto, en la pasiva con ser puede ser opcional según la posición que ocupe, si el verbo no es muy dinámico y su fase de actividad en la escala jerárquica solo implica moverse una fase, entonces el sintagma preposicional es opcional. Cuando el verbo necesita ascender en la jerarquía, entonces la preposición es obligatoria. Para la pasiva con estar el sintagma preposicional siempre es necesario, dado que facilita la interpretación pasiva (Conti, 2004, p. 41). Por último, la autora indicó:

La posibilidad de que las construcciones con estar, y, especialmente, las que tienen sentido pasivo, gozan de un rango morfosintáctico intermedio entre la atribución y la perífrasis verbal, dado que estar parece comportarse en tales casos como un cuasi-auxiliar. Esto demuestra en cierto sentido que la pasiva con estar no es todavía una construcción gramaticalizada para la marcación de la voz en español, lo que explicaría, de paso, que el sentido pasivo de tales construcciones sea

producto de distintos procesos de modificación semántica, léxica y sintáctica del predicado. (Conti, 2004, p. 42)

## 6.7 EL ROJO, LE NOIR AND THE MIDDLE

El estudio de Conti (2004) sirve para contextualizar el trabajo de Elena Valenzuela y sus colaboradores, quienes analizaron oraciones pasivas eventivas y estativas en hablantes de herencia en Canadá. A lo largo de esta investigación se demostraron las diferentes formas en que el inglés, por ser lengua mayoritaria, influye en el español de los hablantes de herencia; pero esto solo ha sido estudiado en Estados Unidos. Valenzuela y sus colaboradores encontraron hablantes de español heredado en Canadá. Este estudio es novedoso por distintas razones: 1) porque existe poca documentación sobre esta situación, 2) por tratarse de un contexto naturalmente bilingüe y 3) por la existencia de otra lengua romance en el mismo espacio geográfico: el francés.

Antes de exponer las hipótesis de los autores, se debe contextualizar la parte teórica. Como Valenzuela y sus colegas mencionan, tanto el inglés como el francés y el español, cada uno tiene su propia gramática y sus propias estructuras; sin embargo, los tres coinciden en la distinción de oraciones pasivas adjetivales y verbales que como se expresó en el estudio anterior, este tipo de construcciones demuestran un estado, en el caso de las adjetivales, o un evento, en el caso de las verbales.

No obstante, de los tres, el español es el único que hace una distinción entre estas oraciones (adjetivales y verbales) mediante el verbo, mientras que en el inglés y el francés se utiliza solo un elemento (Valenzuela *et al.*, 2015, p. 270) Los autores ilustraron esto de la siguiente manera: en español, la distinción se hace con los verbos copulativos ser y estar como (Valenzuela *et al.*, 2015, pp. 270-271).

- |                                      |                   |
|--------------------------------------|-------------------|
| a) La cena es preparada por Kristina | (pasiva eventiva) |
| b) La cena ya está preparada         | (pasiva estativa) |

Mientras que, en inglés y francés, la misma oración, pero con un lexema, se construiría de la siguiente manera:

- |  |                   |
|--|-------------------|
| a) The dinner is prepared by Teo           | (pasiva eventiva) |
| b) The dinner is already prepared (by Teo) | (pasiva estativa) |
| a) Le souper est prepare par Pau           | (pasiva estativa) |
| b) Le souper est déjà préparé (*par Pau)   | (pasiva eventiva) |

(Valenzuela *et al.*, 2015, p. 270)

Además, los autores notaron que la elección de verbos no es al azar, sino que tiene que ver con el tipo de estado al que describe, sobre todo en las construcciones con adjetivo, puesto que algunos adjetivos que únicamente se unen con *ser*, por ejemplo: *El perro es ágil*. Otros adjetivos se combinan exclusivamente con *estar*, como en *El niño está cansado*. Además, hay otro grupo de adjetivos que pueden juntarse con ambos verbos, pero el sentido de la oración cambia según el verbo que se use, por ejemplo: *Mariana es/está lista*.

Otro aspecto que observaron los autores, al igual que Conti (2004) en el estudio anterior, es en la distinción de *ser/estar* en el *aktionsart* propio de cada predicado. Valenzuela y colaboradores retomaron el análisis de Bruhn de Garavito y Valenzuela *et al.*, (2015, p. 271) sobre el uso de la cópula *estar*, el cual considera los siguientes puntos:

- i) que *estar* es un auxiliar copulativo que conlleva características aspectuales, mientras que *ser* es una cópula con un valor aspectual sin marcador...; ii) que los participios que complementan la cópula también portan información aspectual (+/- perfectivo) y comprueban sus características con el verbo... y iii) la distinción *ser/estar* implica una compleja interacción de varios niveles de la gramática (esto es, la sintaxis, el léxico, la semántica y el discurso/pragmática). (Valenzuela *et al.*, 2015, pp. 271-272)<sup>10</sup>.

Además, Valenzuela *et al.* (2015) destacaron de este estudio que *ser*, por no ser un marcador, admite tanto el participio perfecto como el participio imperfecto, mientras *estar* solo acepta el participio perfecto. A partir de esas consideraciones, los autores realizaron tres observaciones principales: 1) que las pasivas eventivas incluyen un agente explícito o implícito, mientras que las estativas no. En el estudio anterior, se observó como las eventivas usaban el sintagma preposicional *por*, el cual era obligatorio cuando el verbo implicaba un ascenso en la escala jerárquica, de estado a actividad. Por ejemplo: *La ventana de la cocina fue abierta (por el gato)*. En las pasivas sucede lo mismo, sin embargo, estas oraciones contienen agentes que funcionan como localizador o localización, como *La isla está rodeada por el mar*, por lo que oraciones como *"La ventana de la cocina estaba abierta (\*por el gato)"* son agramaticales.

2) Las eventivas describen hechos pasados, por lo que tienden a usar el pretérito imperfecto, mientras que las estativas toman sólo el imperfecto. Los autores lo ejemplificaron de la siguiente manera:

<sup>10</sup>. Todas las citas referentes a este artículo son traducciones mías.

- 1) Cuando llegué, la comida {fue / #era} servida (por mi hijo)
  - 2) Cuando llegué, la comida {estaba / #estuvo} servida (Valenzuela *et al.*, 2015, p. 272).
- Por último, 3) que *estar* muestra una interpretación específica del sujeto, debido a que el predicado tiene una lectura de propiedad, por ejemplo: *La carne está quemada*. Por otra parte, *ser* se relaciona con una lectura que denota algo específico o general del sujeto, debido a que el predicado muestra un nivel individual o de tipo, como *La carne es sabrosa*. Se retoma este ejemplo con la demostración que hicieron los autores:

- *Estar* -> interpretación específica de los sujetos. Ej.: *La carne está sabrosa*
- *Ser* -> interpretación específica o genérica de los sujetos. Ej.: *La carne es sabrosa* (Valenzuela *et al.*, 2015, p. 272)

En contraste con el español, Valenzuela y sus colegas notaron que el francés es parte de los idiomas que alternan los verbos "haber" y "ser" [*have y be* en el caso del inglés] como auxiliares en oraciones perifrásticas. Al hacer estudios translingüísticos, observaron que "haber (have) toma lugar con los verbos transitivos e inergativos<sup>11</sup>, mientras que "ser" (be) toma lugar con inacusativos. Los autores lo ejemplifican de la siguiente manera:

- A. Elle { \*est / a } mangé la pomme (transitivo)  
Ella comió la manzana
- B. Elle { \*est / a } dansé (inergativo)  
Ella bailaba
- C. Elle { \*est / a } morte (inacusativo)  
Ella murió

(Valenzuela *et al.*, 2015, p. 274).

Además, los autores también señalaron que los verbos auxiliares "have/be" para el inglés, "avoir/être" para el francés, obedecen a un sistema de selección jerárquica basada en principios aspectuales: de dinamicidad, telicidad y estatividad. Para el uso del francés:

<sup>11</sup>. Por verbos inergativos se refiere a aquellos verbos que "pueden pertenecer también a varias clases semánticas" (Real Academia Española, 2009, p. 3057). En esta categoría se encuentran los verbos de emisión (estornudar) o movimiento (correr).



Los verbos que indican un cambio de estado seleccionan uniformemente “haber” o “ser”. La selección auxiliar en esta clase está condicionada por la telicidad del verbo. Mientras que todos los verbos de esta clase son dinámicas y denotan cambio, los verbos télicos inherentemente seleccionan “ser” (por ejemplo, nacer ‘naître’, morir ‘mourir’), mientras los otros seleccionan “haber” (por ejemplo, crecer ‘croître’, enrojecer ‘rougir’) (Valenzuela et al., 2015, p. 274).

Por otra parte, en las pasivas en tiempo pasado, la distinción de patrones es similar al uso de ser y estar en español. Las eventivas, con lectura de una vez, el verbo *avoir* es usado en *passé composé*, que equivale a pretérito en español, y es compatible con el sintagma preposicional *por*. Mientras las estativas usan el verbo *être* con imperfecto y son compatibles con la preposición *par*. Como en los siguientes ejemplos:

1. Les pommes éte mangés par la fille  
Las manzanas fueron compradas por la niña (eventiva)
  2. La porte était ouverte (par la fille)  
La puerta estaba abierta (por la niña) (estativa)
- (Valenzuela et al., 2015, p. 274).

Finalmente, Valenzuela et al. (2015) resumieron que, tanto en español como en francés, el conocer la estructura de los verbos eventivos tiene un papel fundamental, en especial la sensibilidad hacia el verbo. En español, los complementos participios de *estar* deben ser télicos, mientras que en el francés la *telicidad* es el factor que determina el uso de verbo auxiliar con los verbos inacusativos. Por telicidad, se refiere a que el evento (o eventos) está definido (Real Academia Española, 2009, p. 1686), mientras que los verbos inacusativos se definen como aquellos “verbos intransitivos que poseen propiedades en común con los transitivos” (Real Academia Española, 2009, p. 3053).

Con estos planteamientos teóricos, los autores formularon las siguientes inquietudes: 1) si los hablantes de herencia, tanto de Canadá como de Estados Unidos, eran capaces de diferenciar construcciones pasivas eventivas o estativas de acuerdo con el tipo de verbo copulativo (*ser/estar*). 2). Debido a que el grupo de hablantes de herencia adquirieron francés (L3) a los 5 años, ¿podría el conocimiento de esta otra lengua romance facilitar el mantenimiento y desarrollo del español heredado?

El estudio se llevó a cabo con 42 participantes voluntarios divididos en tres grupos: 1) hablantes de herencia estadounidenses (22 participantes), 2) hablantes de herencia canadienses (10 participantes), y 3) hablantes nativos de español (10 participantes).

A los hablantes se les aplicó una prueba similar a la descrita en el estudio sobre apreciación del verbo *gustar*, esto es, una prueba dividida en dos. La primera parte estaba subdividida en tres secciones: 1) prueba de aceptabilidad, en la cual se presentaba oraciones pasivas eventivas (con *ser*) y estativas (con *estar*), gramaticales y agramaticales; los participantes tenían una escala de aceptabilidad, la misma que en el estudio del verbo *gustar*, donde se podía elegir de 1 (para totalmente inaceptable) a 5 (para totalmente aceptable) o “no lo sé”.

2) Aceptabilidad de concordancia entre el verbo copulativo y el tiempo verbal, esto es, la preferencia de pretérito perfecto para pasivas con *ser* (eventivas), y pretérito imperfecto para pasivas con *estar* (estativas). 3) Aceptabilidad de construcciones adjetivales, es decir, la aceptación de un adjetivo por el copulativo *ser* o *estar* o ambas.

De otro lado, la segunda parte estaba enfocada al conocimiento para relacionar correctamente que cada verbo copulativo estuviera asignado al sujeto correspondiente. Esta prueba consistía en leer un breve texto que contextualizaba una situación, de la cual se desprendían cuatro respuestas diferentes, la opción correcta era aquella que correspondía a la situación presentada, por ejemplo: contexto genérico con pasiva, o contexto genérico con adjetivo, por mencionar algunas opciones.

Los resultados fueron los siguientes: entre los tres grupos no hubo diferencias significativas en las tres pruebas de la primera parte. Al contrastar los grupos de herencia, tampoco se mostró ninguna diferencia significativa, no obstante, Valenzuela y sus colaboradores notaron que el grupo de herencia canadiense tuvo resultados muy similares a los del grupo de hablantes nativos en español. Por otra parte, el grupo de herencia estadounidense tuvo resultados muy por debajo del grupo de hispanohablantes nativos, esto se reflejó en las oraciones que tenían los condicionales: *estar + agente*, *estar + pretérito*, *ser + adjetivo* y *estar + adjetivo* entre otras combinaciones. De igual manera, los dos grupos de hablantes de herencia mostraron bajos resultados en las oraciones de *ser + imperfectivo*, pero el grupo canadiense estuvo arriba del grupo estadounidense. En el rubro de oraciones de condición: *estar + agente*, el grupo estadounidense superó al de Canadá.

Para los resultados en la segunda parte de la prueba, que consistía en la elección de oraciones correctas de acuerdo con al contexto, se tomó en consideración al contexto (si era genérico o no genérico) y la estructura (si se trataba de una pasiva o una adjetival). Los autores consideraron analizar estos dos parámetros en caso de que los datos arrojaran algún patrón relevante, el cual, en efecto, sí surgió.

Al igual que los resultados de la primera parte, el grupo canadiense obtuvo resultados muy cercanos a los del grupo de hablantes nativos, e incluso, el grupo canadiense superó al grupo de herencia estadounidense en los reactivos contextualizados como no-genéricos y estructura adjetival. Por otra parte, el grupo estadounidense demostró un patrón interesante, puesto que su desempeño fue mejor en las oraciones con contexto genérico y estructura adjetival. Los datos también mostraron que este grupo seleccionó aquellas oraciones con ser en aquellos reactivos con estructura adjetival, y estar ante construcciones pasivas.

Empero, a estos resultados Valenzuela y sus colaboradores discutieron que el grupo de herencia estadounidense le dio un uso más amplio al copulativo *estar*, al aplicarlo a otros contextos en los que los participantes lo consideraron como una opción viable en construcciones agramaticales. De acuerdo con los autores, este uso innovador de *estar* puede deberse a la influencia del inglés, pues en español el copulativo *estar* contiene características aspectuales, las cuales, en el español de herencia, se expanden a otros dominios, esto como una posible causa de erosión por influencia del inglés.

Además, los autores esperaban que los grupos de hablantes de herencia no fueran tan diferentes, a excepción del uso de *estar*; no obstante, dados los resultados, las diferencias entre ambos grupos abre más incógnitas. A pesar de que ambos grupos son dominantes en inglés, el grupo de herencia canadiense inició la adquisición del francés a una edad temprana (5 años) y en un entorno escolar. Valenzuela *et al.* (2015) pensaron que hay razones sociolingüísticas implicadas, puesto que el español, en el contexto canadiense, tiene diferente aceptación. Además, se destaca el hecho de que mientras el hablante de herencia comienza con la adquisición del francés, su gramática en español continúa en desarrollo. En el grupo de herencia estadounidense este aspecto es diferente, pues una vez que el hablante inicia su educación formal, el español deja de desarrollarse y se excluye únicamente al contexto familiar, donde apenas se mantiene.

En conclusión, la presencia de otra lengua romance, el francés en este caso posiblemente puede ayudar en algunos aspectos de la gramática del español, como lo es la distinción de los verbos auxiliares en francés *avoir/être* para formar verbos perifrásticos y que denotan un estado, como los verbos inacusativos, o el uso de morfología aspectual con los tiempos verbales. Otro factor que también influye es el contexto, pues en Canadá existe la concientización hacia el bilingüismo, en la forma oral, y el desarrollo de la biliteracidad, esto es la habilidad para leer y escribir en dos lenguas distintas (Valenzuela *et al.*, 2015, pp. 287-288). Sin embargo, todo esto son conjeturas que abren la posibilidad de reanalizar estudios sobre estos aspectos.

## 6.8 EL FLAUTISTA A QUIEN LE GUSTA QUITAR LAS PREPOSICIONES

Como se ha visto a lo largo de estos estudios, la gramática es un aspecto complicado para los hablantes de herencias, no solo las construcciones pasivas, sino también la morfosintaxis y otros aspectos de la sintaxis. Como muestra de ello, el orden de algunos elementos, especialmente, de las preposiciones con ciertas construcciones.

Con relación a ello, en inglés existen dos fenómenos relacionados con las preposiciones: el *pied-piping* y el *preposition stranding*. El fenómeno de *preposition stranding* (preposición varada) consiste en que después de un complemento nominal, la preposición queda al final de la oración. El *pied-piping* se da cuando la preposición queda alejada del constituyente que la contiene; es usado generalmente en registros formales (Pascual y Cabo & Gómez, 2015, p. 189). Se podría decir que el *pied-piping* es un fenómeno derivado del *preposition stranding*.

Además, en inglés, el *preposition stranding* admite tres contextos: 1) las preguntas con raíz *wh*, por ejemplo: *Where are you from?* / ¿De dónde eres?, 2) preguntas con *wh*-incrustado: *Who were you speaking to?* / ¿con quién estabas hablando? y 3) oraciones de relativo: *that's what guide dogs are for* / eso es para lo que son los perros guía (Doherty, 2010, p. 47; traducción propia del autor). Si estas oraciones se tradujeran al español con el orden original, entonces se tendría: ¿Dónde eres de? ¿Quién estabas hablando con? y eso es lo que perros guía son para.

Como se acaba de evidenciar, el español no acepta el orden sintáctico del *preposition stranding* y el *pied-piping*, además de la agramaticalidad. No obstante, Pascual y Cabo y Gómez identificaron que hay algunos hablantes de español heredado que tienden a utilizar oraciones de *preposition stranding*. Debido a esto, los autores juntaron dos grupos de hablantes de español de herencia para estudiar si, de manera general, asimilaban y producían el *preposition stranding* al usar español. De ser así, el siguiente paso sería averiguar si la edad en la que los hablantes se hicieron bilingües se relacionaba con los fenómenos observados.

Para llevar a cabo el estudio, los autores reunieron a un grupo de hispanohablantes nativos, con el fin de poder contrastar sus resultados con los de los grupos de hablantes de herencia, los cuales estaban divididos en: bilingües simultáneos y bilingües secuenciales. A los grupos se les realizaron las siguientes tres pruebas: 1) discriminación gramatical de oraciones de *preposition stranding*, 2) discriminación gramatical de oraciones con *pied-piping* y 3) reordenación de palabras. En esta última prueba se les ofrecía un conjunto de oraciones con elementos colocados aleatoriamente, y los participantes debían escribir la forma correcta y ordenada de la oración.

Vale aclarar que los resultados no mostraron diferencias notables entre los grupos, sin embargo, algo que llamó la atención de los autores fue que el grupo de hablantes de herencia simultáneos mostraron cierta aceptación por las oraciones con *preposition stranding* en español. Además, en la tercera prueba que medía habilidades de producción escrita, el grupo de participantes de herencia simultáneos, estadísticamente, reconstruyó el 18.94% de las oraciones totales ofrecidas, con la forma de una construcción con *preposition stranding*.

Con estos resultados, Pascual y Cabo y Gómez (2015) discutieron y concluyeron lo siguiente: los estudios realizados en la última prueba se analizaron de manera detallada para encontrar un patrón, en caso de que lo hubiera. El patrón más interesante se encontró en el de los hablantes de español heredado simultáneos, el cual demostró que estos hablantes tienden a aceptar casos de *preposition stranding*. Por otro lado, el patrón obtenido del grupo de hablantes de español heredado secuenciales coincidió con el de hablantes nativos.

Estos resultados captaron la atención de los autores, pues, de acuerdo con sus hipótesis, la cual planteaba que, dada la complejidad del nivel morfosintáctico del español, los hablantes de herencia simultáneos y secuenciales aceptarían las oraciones con *preposition stranding* y  *pied-piping*; o bien, habría una diferencia entre estos dos grupos debido al input bilingüe, probablemente. Los resultados claramente mostraron una diferencia entre los dos grupos de herencia.

De acuerdo con la Hipótesis de Interfaz, propuesta por Sorace, la cual establece que “las estructuras del lenguaje implican una interfaz entre la sintaxis y otros dominios cognitivos que son menos probables de ser adquiridos por completo que las estructuras que no involucran esta interfaz” (Sorace & Filiaci, 2006, p. 340). Lo anterior quiere decir que estos niveles o interfaces entre la sintaxis y otros dominios cognitivos exteriores, “estas estructuras pueden estar sujetas a la opcionalidad residual en el nivel casi nativo de la adquisición de la segunda lengua, la opcionalidad emergente en la atrición de L1 y la indeterminación prolongada en la adquisición bilingüe de la primera lengua, y con hablantes de herencia” (Pascual y Cabo & Gómez, 2015, p. 187; traducción propia del autor).

En otras palabras, de acuerdo con la Hipótesis de Interfaz de Sorace, y según la hipótesis de Pascual y Cabo y Gómez (2015), el fenómeno *preposition stranding* no debería causarles a los hablantes de herencia ningún problema, ni ser afectado por la constante influencia translingüística a la que están expuestos, dado que este tipo de fenómenos

se encuentran en etapa muy céntricas del nivel sintáctico, por lo que resulta difícil que una lengua se vea afectada por la influencia externa en este tipo de construcciones.

No obstante, los resultados obtenidos de los hablantes de herencia simultáneos demostraron aceptar los casos de *preposition stranding*. De acuerdo con Pascual y Cabo y Gómez (2015), estos hablantes parecen demostrar una gramática menos restrictiva, por lo que los autores ofrecen dos aplicaciones al respecto: la primera es que probablemente los hablantes de herencia están expuestos al *input* de otros hablantes de herencia, que presentan este tipo de casos con las construcciones de *preposition stranding*; sin embargo, los autores no se mostraron convencidos de esta explicación por varios motivos: 1) la inexistencia de documentación de estudios sobre *preposition stranding* en adultos migrantes; 2) los adultos son los que presentan una atrición en la lengua primera, y es a partir de su conocimiento que los otros hablantes de herencia adquieren su *input*, y 3) los autores propusieron una alternativa, la cual es que quizá los hablantes secuenciales y simultáneos reciben un *input* diferente tanto cualitativa como cuantitativamente.

Esta alternativa es importante considerarla, porque, relacionado con los resultados del estudio, esto podría indicar que el *input* es importante al momento de que los bilingües simultáneos opten por el *preposition stranding*; pero el *input* por sí solo no crea las representaciones mentales que hagan posibles las construcciones de *preposition stranding*, a menos de que los hablantes tomen el inglés como parte del mismo *input* (Pascual y Cabo & Gómez, 2015, p. 202). Esto abre una amplia discusión que podría estudiarse en un futuro.

La segunda posible explicación considera que la producción e interpretación del *preposition stranding* se ven afectadas por una transferencia del inglés, la lengua dominante (Pascual y Cabo & Gómez, p. 202). Sin embargo, de acuerdo con los resultados y con esta suposición, surge la cuestión de por qué esta transferencia afecta más a los hablantes de herencia simultáneos.

Por su parte, Pascual y Cabo y Gómez (2015) recopilaron los resultados de otros estudios que abordan una situación a la que ellos analizaron. Los autores discutieron sobre esto con los siguientes argumentos: basados en los resultados de su propio estudio, notaron una preferencia hacia el uso de  *pied-piping*. Aunque en inglés, tanto el  *pied-piping* como el *preposition stranding* son gramaticalmente correctos, el  *pied-piping* es utilizado para contextos altamente formales y escritos.

En ese mismo sentido, los autores consideraron que en el español del hablante de herencia simultáneo se crea una imagen espejo del inglés que termina reflejada en el

español. Desde un punto gramatical, esto quiere decir que la gramática de estos hablantes permite la construcción de *preposition stranding*, pero al momento de reflejarse se muestra una preferencia que favorece el uso de  *pied-piping*. Esto, según Pascual y Cabo y Gómez (2015), tal vez se deba a que los hablantes de herencia simultáneos, al estar expuestos a ambas lenguas, crean una categoría sintáctica que permita las dos opciones (*preposition stranding* y  *pied-piping*), aunque con una mayor preferencia por el *preposition stranding* influenciado por la lengua mayoritaria. Por otro lado, los hablantes de herencia secuenciales tienden a rechazar ambas opciones (pág. 203).

Por ende, Pascual y Cabo y Gómez (2015) concluyeron que, en los hablantes simultáneos, respecto a otros dominios, como el modo y el aspecto, el *preposition stranding* no parece estar relacionado a la atrición o la adquisición incompleta (p. 203). Lo que probablemente afecte el desarrollo de la gramática es el periodo de inmersión a la que se introducen los hablantes en los primeros cinco años de vida. En el caso de los hablantes de herencia secuenciales, la adquisición del inglés ocurre después de haber tenido una base en español; en el caso de los hablantes de herencia simultáneos, son internados en un contexto en el que ambas lenguas, español e inglés, ya coexisten; debido a esto, la adquisición es diferente y se muestra, en estos casos, en los que las estructuras del inglés perjudican en el español (Pascual y Cabo & Gómez, 2015, p. 203). Aunque, la discusión queda abierta a más investigaciones dentro de este aspecto.

156

### 6.9 LA PUERTA: CONCLUSIONES CON SIGNOS DE INTERROGACIÓN

*No dejaremos de explorar, y al final de toda nuestra exploración será  
llegar donde comenzamos y conocer el lugar por primera vez*

-T. S. Eliot

*El arte de hacer preguntas es más valioso que resolver problemas*

-Georg Cantor

A lo largo de este trabajo, desarrollado a partir de los casos de las familias mexicanas con un bajo nivel socioeconómico que migran a Estados Unidos en búsqueda de una mejor calidad de vida, se ha aludido al componente multifactorial que responde a la pregunta ¿cómo se mantiene la lengua de herencia y qué características tiene?

En una primera instancia, en un periodo previo a la migración, el niño adquiere las bases centrales de esta lengua en el entorno familiar. Desde el punto de vista de la lingüística aplicada, una vez que el infante se inserta en el sistema educativo del

país al que llega, las estructuras aprendidas son pausadas por la presencia de la lengua mayoritaria. Este hecho implica el riesgo de la pérdida o el debilitamiento de la primera lengua, sobre todo porque, en algunas ocasiones, los padres limitan el uso del español dentro del hogar desde la infancia. Además, el desarrollo natural de la adquisición del español se ve alterado por el cambio del entorno cultural. De esta manera se privilegia la adquisición del inglés.

El manejo del español, sin embargo, no es óptimo. Al avanzar de grado académico, cuando el programa educativo exige el aprendizaje de una segunda lengua, los alumnos tienden a elegir el español con el fin de acreditar la asignatura, y es entonces cuando se dan cuenta de que su conocimiento de esta lengua no se ha desarrollado apropiadamente, sino que ha permanecido pausado e, incluso, se llegan a perder o debilitar nociones básicas de las construcciones lingüísticas. Ante esta situación, el hablante de herencia entiende que, para profundizar el uso y conocimiento de la lengua española, debe recurrir a la escuela y a grupos sociales selectos, además del hogar, la familia y personas de confianza. De esta forma, el español deja de ser una lengua de uso exclusivo, lo que permite incrementar el vocabulario, los registros y, con ello, la confianza en el uso de la lengua heredada.

En este nuevo proceso, por medio de los programas escolares, y cursos extracurriculares, que impulsan la identidad a través de la lengua y los cursos diseñados para la enseñanza de la lengua heredada, se ha logrado que los hablantes de herencia puedan identificar y corregir los calcos de frases hechas, la extensión en el significado de algunos verbos y el cambio de funciones gramaticales. No obstante, un hablante de herencia, difícilmente, alcanzará en esta lengua un nivel de hablante nativo, aun cuando haya sido la primera adquirida.

Desde la perspectiva sociolingüística se destacan cuatro puntos importantes: primero, la lengua de herencia no solo está limitada por el conocimiento lingüístico y cultural heredado de los padres, sino también de los abuelos, en el caso de la primera generación, o generación 1.5. Segundo, existen factores sociales que provocan que el hablante de herencia limite el uso del español, como son el racismo, la discriminación y la represión política. Sin embargo, el empleo restringido de la lengua heredada es mitigado por la presencia constante, y creciente, de las comunidades hispanas en Estados Unidos, que son los espacios donde el español sobrevive. Tercero, los principales motivos de carácter social por los cuales los hablantes prefieren utilizar el inglés (correspondiente a la variante alta A) que el español (la variante baja B), y que repercuten en el uso de la lengua heredada, son: el prestigio, el contexto y la aceptabilidad.

157



Cuarto, la coexistencia de dos culturas con lenguas diferentes en el mismo entorno genera el fenómeno de lenguas en contacto, del que derivan el *bilingüismo* y la *diglosia*.

Las *lenguas en contacto*, en el tema de interés de este estudio, se iniciaron a mediados del siglo XIX, a partir del conflicto entre México y Estados Unidos que concluyó con la pérdida de más de la mitad del territorio nacional y dejó en terreno estadounidense una parte de la población de habla hispana ahí residente. A partir de ese momento dichos habitantes se vieron en la necesidad de restringir el uso de español a contextos cerrados y aprender de una nueva cultura para sobrevivir.

Con los años, la coexistencia lingüística ocasionó que las sociedades en contacto se acostumbraran y vivieran en la situación de *diglosia* y *bilingüismo*, lo que produce cierto mantenimiento de la lengua de herencia y contribuye al proceso de *pidginización* y, posteriormente, al de *criollización*. El resultado de estos procesos, como se vio, es una subvariedad que refleja la mezcla de ambas variantes: A y B. En este sentido se debería de considerar que la lengua de herencia es otra variante del español, ya que se suscitan modificaciones en las estructuras lingüísticas, especialmente, en los significados, en las funciones de partículas gramaticales y, como era de esperarse, en la semántica, todos ellos resultado de la convergencia gramatical y de la interferencia, o transferencia lingüística.

Estas interferencias en el español heredado son vistas, erróneamente, como deficiencias del lenguaje, ejemplo de ello es el estigmatizado *espanglish* o *pocho*, expuesto en este trabajo como alternancia o cambio de códigos. Este cambio entre una lengua y otra no es una deficiencia, es la prueba de que el hablante de herencia sabe coordinar dos lenguas de manera natural y correcta que implica un proceso cerebral complejo. Lo cual abre más líneas de investigación de carácter interdisciplinario.

Ahora bien, desde la perspectiva psicolingüística se demostró que para llevar a cabo el proceso de alternancia de códigos es necesario un amplio conocimiento de las dos lenguas almacenadas en la biblioteca mental. Esta biblioteca ayuda al bilingüe a distinguir conceptos y a manejar ambas lenguas como mejor le convenga; a pesar de ello, si la primera lengua, en este caso español, no se mantiene desde la infancia, lo más seguro es que se debilite con los años. Cuando el hablante se desplaza hacia la lengua dominante por mayor uso en la etapa adulta, se acelera el proceso de atrición en español, que se debilita durante esta etapa y concluye con el olvido o la pérdida total.

En cierta forma, y por el entorno en el que el hablante se desenvuelve, no es posible un completo mantenimiento del español. Por esta razón, las últimas estructuras que

se adquieren son las primeras que se debilitan o presentan cambios, por ejemplo, el uso del subjuntivo. Si observamos desde el enfoque de la lingüística formal, podemos ver que estos cambios son por la interferencia del inglés y son reinterpretados por un uso innovador, de esta manera se forma su propia gramática.

El trabajo aquí expuesto evidenció que los estudios sobre el tema de la lengua de herencia arrojan más preguntas que respuestas, esto permite que dichas investigaciones sirvan de apoyo para que, instituciones como el Centro de Enseñanza de Español para Extranjeros (CEPE) y la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), puedan diseñar materiales, cursos y programas enfocados a los diferentes grupos de inmigrantes, ya sean migrantes de retorno, conocidos como *dreamers*, o hablantes de herencia.

Cabe mencionar que la lengua de herencia no es un fenómeno exclusivo del español en contacto con el inglés, también se presenta en la convivencia de otras lenguas, aunque en diferentes circunstancias, como es el caso del portugués brasileño en contacto con el inglés, donde se otorga al portugués el sentido de lengua de herencia y es una variante reconocida a nivel mundial, prueba de ello es la celebración del día mundial del portugués como lengua de herencia que se conmemora cada 16 de mayo en Brasil, Portugal, Italia, España y Estados Unidos, entre otros países.

Finalmente, en el caso de México, al ser un país multicultural y plurilingüe por naturaleza, el *bilingüismo* y la *diglosia* son situaciones comunes en la sociedad, debido a que las múltiples lenguas indígenas del país coexisten con el español, hecho que se ha confirmado en diversos estudios realizados en torno a la lengua de herencia. Aunado a esto hay que recordar que, de acuerdo con el artículo 2 de la Constitución de México de 1917, las poblaciones indígenas tienen derecho a conservar sus costumbres y practicar su lengua, por lo que esta investigación puede servir de material de apoyo para elaborar y trabajar en contextos en los que existen lenguas indígenas coexistentes con el español u otras lenguas originarias, además de también crear programas y materiales que ayuden a los hablantes de estas lenguas a conservarlas.



# Referencias

- Alcaraz, E., & Martínez, M. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- Arboleyda, R., & Hawthorne, J. (2009). *Espacios, poblamiento y conflicto en el noreste mexicano y Texas*. (R. E. Arboleyda Castro, J. B. Hawthorne, G. Lara Cisnes, & G. A. Ramírez Castilla, Edits.) Brownsville, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia / University of Texas at Brownsville and Texas Southmost College.
- Barón, L., & Müller, O. (2014). *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad*. *Lenguaje*. 42 (2), 417-422.
- BBC Mundo. (2018). *Un juez de Estados Unidos obliga al gobierno de Trump a reactivar el DACA dentro de 90 días si no logra justificar su eliminación*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-43889787>
- Beaudrie, S., & Ducar, C. (2012). *Language placement and beyond: guidelines for the design and implementation of a computerized spanish heritage language exam*. *Heritage language journal*. 9 (1), 77-99.
- Birgisson, A., Marie, C., Frans, K., & Faith, P. (2017). *Love me as I am [Grabado por P. Faith]*. De The Architect [CD]. Reino Unido: RCA Records.
- Bloomfield, L. (1964). *Lenguaje*. Lima: Universidad nacional mayor de San Marcos.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado el 6 de junio de 2018, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/proficiencia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proficiencia.htm)
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Coll-Florit, M., Castellón, I., & Climent, S. (2009). Realidad psicológica del aspecto léxico. Evidencias experimentales. En J. Valenzuela, A. Rojo, & C. Sorano (Edits.), *Trends in Cognitive Linguistics: Theoretical and Applied Models* (Vol. 76, págs. 85-101). Alemania: Peter Lang.
- Congreso Constituyente de Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del 5 de febrero de 1917*. 2. México, D.F., México.
- Conti, C. (2004). *Construcciones pasivas con estar*. *ELUA: Estudios de Lingüística*. 18(18), 21-44.
- Cosío, D., Gonzáles, L., Bernal, I., Moreno, A., & Blanquel, E. (2002). *Historia mínima de México*. México, D.F.: El Colegio de México.
- De Prada, A., & Pascual y Cabo, D. (2011). Invariable gusta in the spanish of heritage speakers in the U.S. En J. Herschensohn, & D. Tanner (Ed.), *Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2011)* (págs. 110-120). Somerville, MA: Cascadilla proceedings project.
- Doherty, B. (2010). *Spellhorn*. Londres: HarperCollins.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (1979). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gandini, L., Lozano-Ascencio, F., & Gaspar, S. (2015). *El retorno en el nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos*. México, D.F.: Consejo Nacional de Población.
- García, G. (1971). *Las invasiones norteamericanas en México*. México, D.F.: Editorial Era.
- Instituto Cervantes. (s.f.). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 6 de junio de 2018, de *Diccionario de términos claves de ELE*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2014). *Mujeres y hombres en México 2014*. México, D.F.: INEGI.
- Jakobson, R. (1974). *Lenguaje infantil y afasia*. España: Ayuso.
- Lafourcade, M. (2017). *Tú sí sabes quererme [Grabado por N. Lafourcade]*. De Musas (*Un homenaje al folclore latinoamericano en manos de Los Macorinos*) Vol. 1 [CD]. México: G. Guerrero, & K. Campos.
- Leeman, J. (2012). Investigating language ideologies in spanish as a heritage language. En S. Beaudrie, M. Fairclough, G. Valdés, S. M. Beaudrie, & M. Fairclough (Edits.), *Spanish as a heritage language in the United States: the state of the field* (págs. 43-59). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

- Luna, E., Viguera, A., & Baez, G. E. (2005). *Diccionario básico de lingüística México*, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marqueta, B. (2015). *Tipos de MDO en los verbos psicológicos del español*. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 4 (1), 79-98.
- Massey, D., Durand, J., & Malone, N. (2009). *Detrás de la trama: políticas migratorias entre México y Estados Unidos*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa / Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Méndez, L. (2006). *Manual práctico para el diseño de la Escala Likert*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Hoboken: John Wiley & Son.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel .
- Moyano, Á. (1999). *La pérdida de Tejas*. México, D.F.: Editorial Planeta.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Oxford University Press. (s.f.). *Expletivo* . Recuperado el 13 de junio de 2018, de Español: <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/expletivo>
- Pascual y Cabo, D. (2015). Issues in spanish heritage morphosyntax. *Studies in hispanic an lusophone linguistics*, 8 (2), 389-401.
- Pascual y Cabo, D. (2016). Syntactic reflexes of emerging optionality in spanish as a heritage language: the case of dative-experiencer verbs. *Hispania*, 99(1), 34-50.
- Pascual y Cabo, D., & De la Rosa-Prada, J. (2015). Understanding the spanish heritage language speaker/learner. *Euro American journal of applied linguistics and languages special issue*, 2 (2), 1-10.
- Pascual y Cabo, D., & Gómez Soler, I. (2015). Preposition stranding in spanish as a heritage language. *Heritage language journal*, 12(2), 186-209.
- Pascual y Cabo, D., & Rothman, J. (2012). The (il) logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied linguistics*, 33 (4/1), 450-455.

- Pascual y Cabo, D., Lingwall, A., & Rothman, J. (2012). Applying the interface hypothesis to heritage speaker acquisition: evidence from spanish mood. En A. Biller, E. Chung, & A. Kimball (Ed.), *Proceedings of the 36th annual Boston University Conference on Language Development*, 2, págs. 437-448. Somerville: Cascadia Press.
- Pascual y Cabo, D., Prada, J., & Lowther, K. (2017). Effects of Community Service-Learning on Heritage Language Learners' Attitudes toward Their Language and Culture. *Foreign Language Annals*, 50 (1), 71-83. doi:10.1111/flan.12245
- Paullier, J. (2016). *Muro, indocumentados y remesas: los temores de los mexicanos ante el triunfo de Donald Trump en las elecciones de EE.UU*. Obtenido de Mundo: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37920372>
- Penny, R. (2004). *Variación y cambio en español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Perasso, V. (2012). *El diccionario da la bienvenida al "español"*. Recuperado el 6 de Mayo de 2018, de Noticias: [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/07/120725\\_espanol\\_al\\_diccionario\\_rae\\_vp](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/07/120725_espanol_al_diccionario_rae_vp)
- Pew Research Center. (2016). *2016 election*. Obtenido de <http://www.pewresearch.org/topics/2016-election/>
- Poplack, S. (1980). "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español": toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7-8), 581-618.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU*. Madrid: Arco Libros.
- Potowski, K., & Carreira, M. (2010). Spanish in the USA. En K. Potowski, & K. Potowski (Ed.), *Language diversity in the USA* (págs. 66-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Potowski, K., Parada, M., & Morgan-Short, K. (2012). Developing an online placement exam for spanish heritage speakers and L2 students. *Heritage language journal*, 9 (1), 51-76.
- Pottier, B. (1985). *El lenguaje: diccionario de lingüística*. (B. Pottier, Ed.) Bilbao: Mensajero.
- Powel, A. (2015). *El futuro del aprendizaje: tendencias en la educación K-12 mixta y en línea en los Estados Unidos*. *Revista mexicana de bachillerato a distancia [Online]*, 7(13), 8-23.

- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española - Edición del Tricentenario*. Recuperado el 21 de Febrero de 2018, de <http://dle.rae.es/?id=Dfygq5T>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis (Vol.2)*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis (Vol. 1)*. Madrid: Espasa.
- Relaño, A. M. (2012). *La socialización lingüística en La Clase Mágica. Spanish in Context*. 9 (2), 268-292.
- Roca, A. (2003). *Mi lengua: spanish as a heritage language in the United States, research and practice*. (A. Roca, & M. Colombi, Edits.) Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Rodríguez, F. (2009). *Indexicalidad*. En R. Reyes, *Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología científico-social* (Vol. 3, págs. 1541-1544). Madrid: Plaza y Valdes.
- Sánchez-Muñoz, A. (2007). Style variation in Spanish as a heritage language: A study of discourse particles in academic and non-academic registers. En K. Potowski, R. Cameron, K. Potowski, & R. Cameron (Edits.), *Spanish in contact: policy, social and linguistic inquiries* (págs. 153-171). Amsterdam/Philadelphia: John Benajmins Publishing Company.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., & Kroskrity, P. V. (Edits.). (2012). *Ideologías lingüísticas : práctica y teoría*. Madrid: Catarata.
- Shaw, B., & Welch, F. L. (2018). South London Forever [Grabado por Florence and the Machine]. De *High as Hope* [CD]. Reino Unido: E. Haynie, & F. Welch.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- Silva-Corvalán, C. (2014). La adquisición del español en niños de terecera generación. *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*, 1-31.
- Sorace, A., & Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of italian. *Second language research*, 22(3), 339-368. doi:<https://doi.org/10.1191/0267658306sr2710a>

- Spicer-Escalante, M. (Diciembre de 2009). Análisis lingüístico de la escritura bilingüe (español-inglés) de los hablantes de español como lengua hereditaria en los Estados Unidos. *Estudios de lingüística aplicada*. 27 (50), 477-494.
- The Great Seal of the State of California. (1997). Proposition 227 del 2 de junio de 1998. [Changed the way that "Limited English Proficient" (LEP) students are taught in California]. California, Estados Unidos.
- United States Census Bureau. (2017). *The Nation's Older Population Is Still Growing, Census Bureau Reports*. Obtenido de Newsroom: <https://www.census.gov/newsroom/press-releases/2017/cb17-100.html>
- Valdés, G. (1995a). The teaching of minority languages as academic subjects: pedagogical and theoretical challenges. *Modern language journal*. 79 (3), 299-328.
- Valdés, G. (1995b). Bilingües y bilingüismo en los Estados Unidos: la política lingüística en una época antiinmigrante. *Alteridades*. 5 (10), 25-42.
- Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: outstanding issues and unanswered questions. En M. Colombi, F. Alarcón, M. Colombi, & F. Alarcón (Edits.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría* (págs. 8-44). Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Valenzuela, E., Iverson, M., Rothman, J., Borg, K., Pascual y Cabo, D., & Pinto, M. (2015). *Eventive and stative passives and copula selection in Canadian and American heritage speaker spanish*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Villa, D. (1996). Choosing 'standard' variety of spanish for the instruction of native spanish speakers in the U.S. *Foreign language annals*. 29 (2), 191-200.
- Weinreich, U. (1966). *Languages in contact: findings and problems*. The Hague Mouton and Co.
- Woolard, K., Scheffelin, B., & Kroskrity, P. (2012). *Ideologías lingüísticas : práctica y teoría*. (B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity, Edits.) Madrid: Catarata.





Esta TESIS titulada,  
*El español como lengua de herencia: estado del arte*  
fue escrita por Norberto Romero Zárte por parte de  
la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM.  
Este libro fue impreso en la CDMX  
en algún momento del año 2019.