IV 'LATINOS' E HISPANOHABLANTES: GRADOS DE DOMINIO DEL ESPAÑOL



Mexicanos

Carmen Silva Corvalán, Andrew Lynch, Patricia MacGregor y Kim Potowski

Puertorriqueños

Amparo Morales

Cubanos

Humberto López Morales

Dominicanos

Orlando Alba

Otras procedencias

Andrew Lynch

El español isleño

José Antonio Samper y Clara Eugenia Hernández

Los hispanos de etnicidad mixta

Kim Potowski

Mexicanos

Carmen Silva Corvalán, Andrew Lynch, Patricia MacGregor y Kim Potowski

Monolingüismo[1]

Andrew Lynch

Español

Los primeros trabajos importantes sobre la lengua española en los Estados Unidos fueron los de Aurelio Espinosa, publicados a principios del siglo XX. Su extensa descripción del español de Nuevo México y el sur de Colorado apareció en 1911 en Santa Fe, y sus ahora famosos *Estudios sobre el español de Nuevo México* fueron publicados en 1909 (*Fonología*), 1911-1913 (*Morfología*) y 1914-1915 (*Los elementos del inglés*). Posteriormente todos estos trabajos fueron traducidos al español para su publicación en la *Biblioteca de dialectología hispanoamericana* en Buenos Aires en 1930 (*Parte I*) y 1946 (*Parte II*). Los trabajos de Espinosa eran descriptivos; resalta en ellos la labor de un dialectólogo entrenado en filología contemporánea que buscaba documentar la situación lingüística de una de las principales variedades del español en las Américas. Como afirma Lipski, Espinosa 'en ningún momento se refiere al español como otra cosa que la lengua natural e inevitable de Nuevo México' (2000: 3).

Según Espinosa (1909, 1930), a principios del siglo XX se podían identificar tres dialectos distintos del español en Nuevo México: el del Valle de San Luis (sur de Colorado), el de Santa Fe y el de Albuquerque. Entre los distintivos procesos fonológicos patentes en las transcripciones fonéticas que Espinosa (1930) ofrece de hablantes de cada uno de estos dialectos, se observa la elisión de las consonantes nasales (*cuando* como [kwã:do]), la aspiración de la /s/ inicial y final (*quise* como [kihe] y *quieres* como [kjereh]), el cierre vocálico (*quiero* como [kjeru]), la velarización de /f/ en posición inicial de palabra (*se fue* [se xwe]) y el rehilamiento de la /y/ palatal (*yo* como [žo]), proceso que se da hoy día en el español rioplatense (p. 281-282). Espinosa advirtió que, en el español de Santa Fe, la fricativización y el ensordecimiento de la /r/ eran bastante común, mientras que en el español de San Luis (Colorado) la vibrante múltiple nunca se asibilaba, sino que se pronunciaba más bien como en el español castellano (1930: 281). También observó que en el español de Albuquerque había una fuerte tendencia a pronunciar consonantes como /i/, y que la realización de /s/ como [h] era un proceso general, menos común en los otros dos dialectos (1930: 281). Ninguno de estos rasgos se puede atribuir al contacto con el inglés, sino más bien a procesos fonológicos inherentes a la variedad del español que llevaron los españoles a Nuevo México —un dialecto mayormente perdido durante la segunda mitad del siglo XX debido a la llegada de muchos anglohablantes a la región y a la concomitante expansión del inglés.

Espinosa observó que la influencia del inglés era más aparente en el vocabulario y la sintaxis del español de San Luis y menos notable en la variedad de Santa Fe —hecho atribuible a la distribución geográfica de los asentamientos anglohablantes en Colorado y Nuevo México a finales del siglo XIX y comienzos del XX—. Otro rasgo notable son los numerosos arcaísmos que aparecen en sus transcripciones, tales como *vido* (por *visto*), *mesmo* (por *mismo*), *pos* y *pus* (por *pues*), y *ha dir* (por *dirá*), algunos de los cuales persisten en las actuales variedades del norte de México y el suroeste de los Estados Unidos (vid. Sánchez, 1994; Santa Ana y Parodi, 1998). En su ya clásico artículo sobre el 'habla mixta' en

Nuevo México, publicado por primera vez en 1917, Espinosa comentaba la situación de los grupos hispano y anglohablante y el creciente antagonismo cultural y sociolingüístico que existía hacia el español en Nuevo México a comienzos del siglo XX:

> Con la introducción de las vías ferroviarias y el muy rápido progreso comercial de los últimos treinta años, junto al constante crecimiento de las grandes ciudades y pueblos en Nuevo México, se perjudican la fusión racial, el contacto mutuo y la armonía entre los dos grupos. El cambio también ha sido producto parcial de la llegada a Nuevo México de gentes de otras nacionalidades, especialmente judíos e italianos. En las nuevas ciudades tales como Albuquerque, East Las Vegas, Silver City y Roswell, donde la gente de habla inglesa es numéricamente superior, se considera al hispano como persona de raza inferior, y los casamientos interraciales ya no son tan frecuentes. En algunos casos la elite americana, que en aquellas ciudades mira con desprecio a los habitantes hispanos de Nuevo México, son judíos de la clase baja y americanos pobres que se han enriquecido por medio de métodos muy cuestionables. Sin embargo, fuera de algunas de estas ciudades americanas recién establecidas, el elemento hispano es aún el más importante y predominante. Las ciudades de Santa Fe, Taos, Socorro, Las Cruces, Tomé y West Las Vegas, junto con una cantidad de villas y poblados más pequeños, son predominantemente hispanas. En estos lugares, la influencia del inglés en las costumbres lingüísticas y en el estilo de vida es insignificante. Algunos lugares muy aislados como Taos y Santa Fe —traduzco— son todavía enteramente hispanos y continuarán así, tal vez, por más de un siglo (1975: 100).

Espinosa señaló que en zonas en las que el inglés se había convertido en la única lengua escolar, como en Roswell y Albuquerque, los niños hispanos 'hablan el inglés al igual que los anglos y hablan un español muy pobre' (1975: 101), un modelo que presagiaría el continuo desplazamiento del español por el inglés en las décadas posteriores. Ya se había vuelto tan intensa la influencia del inglés sobre el español nuevomexicano para la época en que escribe Espinosa que hasta los hispanohablantes monolingües de zonas muy remotas usaban préstamos del inglés sin reconocerlos como tal. Comentaba el autor —traduzco— que:

> Una vez que las palabras son adoptadas y se convierten fonéticamente en español, llegan a formar parte del vocabulario del español de Nuevo México y nadie es consciente de que son palabras del inglés. Los nuevomexicanos que vienen de zonas de la sierra o de remotos pueblos rurales y que solo hablan español, al llegar a la ciudad y decir en la farmacia, *'Quier' una boteit'e penquila'* (< 'pain-killer', un analgésico), o decir en una cantina, *'Quier' un frasquitu e juisque'* (< whiskey), están hablando, según su modo de ver, el español puro (1975: 103).

Espinosa caracterizó la integración de tales anglicismos al español de Nuevo México como una necesidad real, dado el creciente dominio del inglés en las esferas comercial, educativa y política de este estado recién integrado a la Unión estadounidense en 1912 (Espinosa, 1975: 102). En el mismo estudio (1975: 105), Espinosa destacó el fenómeno de la traducción directa de construcciones sintácticas del inglés en el español de la zona, particularmente notable en los periódicos locales.

Hay que afirmar que la labor de este investigador fue grande y muy precisa, pues los temas y fenómenos que enfocaba hace ya casi un siglo (1917) constituyen hoy día los más investigados y más ampliamente comentados entre los estudiosos del español en los Estados Unidos: la presión sociolingüística que el inglés ejerce sobre el español en el contexto estadounidense, el desplazamiento generacional del español por el inglés, el antagonismo social y cultural hacia los grupos de habla hispana, el intercambio de códigos, y las influencias sintácticas y léxicas del inglés en el español.

Ya en nuestros días, Bills (2005) observa que '...entre los de ascendencia mexicana de Nuevo México existen dos etnias hispanas bien distintas... Los hablantes del español tradicional suelen identificarse como *Hispanic* o *Spanish American* o aun *Spanish*. Los hablantes del español mexicano se identifican como *Mexican* o *Mexican American* o *Chicano*' (p. 74). Bills ofrece como evidencia de esta tajante división sociocultural en el actual Nuevo México los resultados del censo del año 2000: el 90% de los hispanos del condado sureño de

Doña Ana se identificaron como *Mexican*, mientras que en el condado norteño de Río Arriba, el 81% se clasificaron a sí mismos como *Other Hispanic* (2005: 74-75).

Está demostrado —con datos del censo— que los índices más altos de uso del español en hogares mexicanos corresponden a aquellas zonas donde se ha dado un fuerte influjo de inmigrantes en los últimos años. Los inmigrantes mexicanos son, en su gran mayoría, monolingües de español, y algunos son funcionalmente analfabetos en su lengua materna. Estos dos hechos contribuyen, sin lugar a dudas, a la continuidad del español en suelo estadounidense, pues la llegada a este país de millones de mexicanos sin mucho conocimiento de inglés impulsa y perpetúa el uso del español entre hablantes de generaciones sucesivas. Aun así, hay que afirmar que resultaría imposible encontrar a un méxico-americano nacido y criado en los Estados Unidos que no dominara el inglés.

El gran poder económico que ahora tienen los inmigrantes hispanohablantes en el país ha impulsado la creación de todo tipo de servicios y medios de comunicación, lo que hace posible vivir sin necesidad de saber mucho inglés en aquellas zonas de alta concentración hispana, como las que se encuentran en Chicago, Los Ángeles, San Diego, El Paso y otras ciudades y pueblos a lo largo de la frontera con México. La necesidad que tienen los sectores comerciales y gubernamentales en la zona fronteriza de brindar servicios en español se constató en un estudio realizado por Villa y Villa (2005). Los autores contactaron con un total de 146 empresas, pequeños negocios, tiendas, hoteles, bancos y oficinas gubernamentales en el Mesilla Valley del sur de Nuevo México, zona que incluye la ciudad de Las Cruces, para investigar la situación de los empleados bilingües y las funciones que estos cumplen. Los resultados de la encuesta fueron sorprendentes: tan solo un 12% de todas las instituciones encuestadas indicaron que empleaban a personas bilingües para hacer negocios 'internacionales', por ejemplo, con México (p. 176). Es decir, la gran mayoría (el 88%) de las instituciones de la zona contratan a empleados bilingües para atender las necesidades de un mercado hispanohablante doméstico. Más sorprendente aún es el hecho de que un 91% de las instituciones encuestadas paga el mismo sueldo a sus empleados bilingües que a los monolingües, lo cual sugeriría que en el mercado laboral de esta zona el hecho de ser bilingüe tiene poco valor económico.

Villa y Villa señalan que este último hecho puede deberse a la facilidad con que se puede contratar a personas bilingües en la zona, en la que una mayoría de la población general conoce ambas lenguas; solo el 10% de las instituciones encuestadas indicó que les resultaba difícil contratar a empleados bilingües (p. 177). Villa y Villa —traduzco— concluyen que: 'en la región estudiada, los individuos bilingües participan constantemente en la elección de una u otra lengua, y cabe poca duda de que las variables económicas influyen en la elección. La presión económica de hablar inglés es abrumadora, y esa presión solo puede ir en aumento conforme se va avanzando en la escala económica' (2005: 181).

La presión social y cultural de aprender y usar el inglés en los Estados Unidos es abrumadora, y los inmigrantes se dan cuenta muy pronto de que el que no pueda comunicarse en inglés no tiene mucha esperanza de conseguir un trabajo fuera de los ámbitos de la construcción, el mantenimiento de edificios, la limpieza, la jardinería, la agricultura o la industria manual. A modo de ejemplo, una de las entrevistadas de un estudio etnográfico realizado por Schecter y Bayley (2002: 67) en el norte de California comentó que su falta de capacidad en inglés le impedía conseguir un trabajo que no implicara usar las manos. Después de 18 años en el país, Dolores, oriunda de un pueblo cercano a Guanajuato, donde ni siquiera había completado la educación primaria, se encontraba en una situación laboral muy difícil:

> Yo necesito un trabajo donde no utilice mucho mis manos, ya, porque están acabadas. Entonces si yo hubiera sabido inglés, yo hubiera tenido escuela, yo tuviera otra clase de trabajo, pero por mi situación de mi limitación de inglés no he tenido escuela. Nada más trabajé veinte y un años hasta la fecha. No sé que va a ser de mi futuro.

Inglés

La gran necesidad de saber inglés en los ámbitos laboral y educativo causa que los inmigrantes de primera generación insistan en que sus hijos lo aprendan. Aun entre familias donde hay una alta conciencia del valor del bilingüismo, muchos padres quieren que la educación formal de sus hijos sea completamente en inglés. Uno de los padres del estudio de Schecter y Bayley (2002) insistió en que toda la educación primaria de su hijo fuera en inglés, a pesar de que en casa se recalcara la importancia del español y se hablara con el hijo siempre en esa lengua. Cuando se enteró de que su hijo iba a estudiar en un programa bilingüe, Raúl se negó:

> Les dije yo que no, que si le iban a poner en el salón bilingüe yo lo sacaba de la escuela y lo ponía en otra escuela, porque el español estoy yo pa' enseñárselos [sic]… Yo los mando a la escuela a enseñarles en inglés, no el español. Si yo quisiera que supieran el español me los llevo a México, verdad.

Farr y Domínguez Barajas (2005) encontraron lo mismo entre familias mexicanas radicadas en Chicago. Una madre, inmigrante de México, explicó que cuando una de sus hijas fue asignada a un programa bilingüe tuvo miedo de que se confundiera y exigió que no le enseñaran en español:

> … cuando yo me di cuenta, hablé con la maestra y le dije que se iba a confundir mucho teniendo los dos [idiomas], que por qué no me hacía favor de ponerla nomás en inglés… Porque entonces el español lo iba a aprender aquí en casa, ¿verdad?... Muchos niños pierden el tiempo porque los tienen confundidos (Farr y Domínguez Barajas, 2005: 55).

Un padre del mismo estudio en Chicago expresó que para él sus hijos tienen la obligación de usar solo inglés en la escuela:

> … [la educación bilingüe] es un tratamiento especial porque si nosotros aprendimos inglés, lo aprendimos por obligación, por necesidad del trabajo. Los hijos que son nacidos aquí tienen que aprender el inglés con más razón porque ellos son de aquí. Este es su país de ellos, así es que obligatoriamente tienen que saber ellos un inglés perfecto. Eso es obligatorio (2005: 56).

Todos estos ejemplos sirven para ilustrar la relación diglósica que guarda el español con el inglés entre la población mexicana radicada en los Estados Unidos. Para la gran mayoría de ellos, el inglés es la lengua de los estudios, de los ámbitos formales y, en muchos casos, públicos, mientras que el español queda relegado a la casa y las conversaciones entre familiares y amistades. González (2001) afirma este estado de cosas en una investigación etnográfica del uso del español entre familias mexicanas en Tucson, Arizona. Al reflexionar sobre su propia niñez en esa ciudad, González escribió —traduzco— que:

> … sabía que las dimensiones del español eran muy diferentes de las del inglés... El español era lengua de la familia, la comida, la música, del rito —en suma, de la identidad… El inglés era para la aritmética, el consultorio del médico, la maestra… Aunque en mi familia mezclábamos las lenguas sin esfuerzo, el simbolismo subyacente era paralelo: el hogar se desenvolvía en español; el 'más allá' se construía en inglés (González, 2001: 50).

Pero el uso del español en el ámbito familiar también se vuelve mucho más restringido entre méxico-americanos de tercera y cuarta generación, quienes se comunican casi exclusivamente en inglés con sus hermanos y amistades, y con cualquier individuo que no perciban como inmigrante de primera generación o bilingüe dominante del español. Los que no están muy expuestos al español con padres y/o abuelos, o a través de redes sociales que incluyen hablantes de primera generación (fenómeno que Silva Corvalán [1994] denomina *bilingüismo cíclico*), son típicamente monolingües en inglés, a veces con alguna capacidad de entender español, pero sin la habilidad de hablarlo. Entre los mexicanos nacidos en los Estados Unidos, los índices de monolingüismo en inglés son considerables. Vale reiterar que, según los datos del censo del año 2000, una quinta parte de los mexica-

nos (el 21,2%) indicó que hablaba solo inglés en casa. La mayoría de ellos vive en los estados del suroeste, donde las poblaciones méxico-americanas y chicanas están muy arraigadas y donde las políticas lingüísticas a favor del uso exclusivo del inglés en las escuelas y en la vida pública fueron particularmente severas hasta la década de 1970. De hecho, a mediados del siglo XX los niños eran castigados por hablar español en la escuela, incluso durante los recesos. González (2001: 178) afirma —traduzco— que 'la confluencia de estas ideologías del lenguaje —el valor económico del inglés, la influencia de campañas a favor del uso exclusivo del inglés, el purismo lingüístico y la inseguridad lingüística— influye en los niños para privilegiar el inglés sobre el español, muchas veces 'a expensas del español'.

El inglés que hablan muchos méxico-americanos, particularmente en el suroeste, tiene rasgos distintivos. Entre las principales características del inglés 'chicano' Fought (2006: 81-83) subraya las siguientes:

- menos reducción de vocales inacentuadas que en otros dialectos del inglés americano, que tienden a reducir a *schwa* [ə] las vocales átonas, por ejemplo: *together* como [tʰugɛðəˠ] en vez de [tʰəgɛðəˠ];
- falta de diptongación de las vocales altas *i* y *u*, que suelen pronunciarse como [ij] y [uw] en otros dialectos del inglés americano;
- realización más alargada o 'tensa' de [ɪ] en ciertos contextos, particularmente en el caso del morfema *-ing* que denota la forma progresiva de los verbos: *going* como [gowin] en lugar de [gowɪn];
- realización de la fricativa interdental *th* como oclusiva: *then* como [dɛn] en lugar de [ðɛn], también común en variedades del inglés afroamericano;
- debilitamiento y elisión de consonantes finales: *night* como [naj] o [najʔ] (glotalización) en vez de [najt];
- prosodia más característica del español, con ritmo silábico en vez de ritmo acentual;
- usos no normativos de preposiciones y de algunas formas verbales, particularmente *could* y *would*.

Fought (2006: 82) mantiene que la combinación de dichos rasgos fonéticos y prosódicos hace que el inglés chicano —traduzco— 'suene más como español', particularmente en lo que respecta a la cualidad de ciertas vocales, la tendencia de producir sílabas abiertas al elidir las consonantes finales y la duración de sílabas en la cadena de habla (ritmo silábico). Fought observa que el efecto de dichos rasgos 'ha contribuido a la idea equivocada que tiene mucha gente al oír el inglés chicano de que el hablante tiene que ser nativo de español y que apenas está aprendiendo inglés', cuando en realidad son rasgos característicos de hablantes monolingües del inglés que poseen muy poco conocimiento de español (Fought, 2006: 82).

Bilingüismo

Carmen Silva Corvalán y Andrew Lynch

Usos y dominios

Las zonas fronterizas

En general, se ha observado que los méxico-americanos que viven en las zonas fronterizas con México tienden a adquirir una competencia más completa en español, debido

probablemente a la preponderancia de monolingües y bilingües dominantes de español en esas zonas, la vitalidad de la lengua en la vida pública y el constante intercambio económico y cultural con México y los países de Centroamérica.

En Tucson (Arizona), Jaramillo (1995) destacó la 'legitimización pasiva' del español en esa zona durante la década de los noventa, observando que la pérdida intergeneracional del español —traduzco— 'parece estar mitigada, en alguna medida, por la preponderancia de particulares factores macrosociolingüísticos que favorecen la vitalidad lingüística' (p. 85). Entre aquellos factores figuran: la proximidad a México, la continua llegada de hablantes monolingües o dominantes de español, el tamaño y el crecimiento de la población méxico-americana en Tucson además de la densidad, distribución, solidaridad, y homogeneidad de la misma, la segregación social y económica de las comunidades mexicanas y méxico-americanas en Tucson, el orgullo étnico y la lealtad lingüística, el valor comercial del español en Tucson y el fácil acceso a medios orales y escritos en español (Jaramillo, 1995: 85-86).

Teschner (1995) ha caracterizado la situación de la ciudad de El Paso (Texas) como una de 'cabezas de playa, islas y conductos' (*'beachheads, islands and conduits'*). Explica —traduzco— que:

> El Paso funciona simultáneamente como una cabeza de playa para los nacionales mexicanos, cuya impresionante utilización de los servicios educativos, médicos, comerciales y financieros de la ciudad ha garantizado que estos estén disponibles siempre en español; como una isla lingüística para un gran porcentaje de la población méxico-americana de la ciudad, la cual por razones instrumentales tiene que aprender inglés pero que a la misma vez no puede abandonar el español; y como un conducto de asimilación anglosajona, aunque sea parcialmente, dado el hecho de que El Paso se integra a la economía y la sociedad estadounidenses (p. 103-104).

En el Valle del Río Grande de Texas, Amastae (1982) concluyó que 'aunque la evidencia es mixta, la interpretación más apropiada de ella puede basarse en no suponer que el uso de una lengua excluya el uso de la otra. A la vez que la evidencia indica que el español es desplazado totalmente por el inglés, tampoco se hace total y exclusivo el uso del inglés, de modo que manejar ambas lenguas se hace más estable y equilibrado' (p. 274). Amastae (1982) encuestó a 679 estudiantes universitarios del sur de Texas sobre sus antecedentes sociolingüísticos y reveló que, conforme se aumentaban los ingresos económicos del padre, se disminuía la probabilidad de tener el español como primera lengua (p. 270). Esta tendencia refleja la ideología dominante del inglés como la lengua de movilidad socioeconómica en los Estados Unidos y refuerza las propuestas de Sánchez (1994) referentes a la situación del suroeste y las de Rivera Mills (2000) en su estudio de hispanos en el norte de California. Sin embargo, en el estudio de Amastae (1982), los datos referentes a los ingresos económicos de la madre revelaron otra tendencia muy importante. Como se observa en el cuadro 1, el porcentaje de encuestados nacidos en el país que dicen tener el español como primera lengua va disminuyendo a medida que el salario de la madre va alcanzando los 12.000 dólares, pero el porcentaje de los mismos aumenta al 75% al exceder esta cantidad los ingresos de la madre, invirtiendo así el patrón. Igualmente, los índices de habilidad oral 'avanzada' en español eran más altos en los dos grupos que conformaban los extremos en cuanto a ingresos económicos de la madre: el 37,5% de los encuestados cuyas madres percibían 12.001 dólares o más anuales indicaron tener habilidad avanzada en español y el 33,1% de aquellos cuyas madres ganaban entre 0 y 6.000 dólares anuales indicaron lo mismo. Estos datos se exponen en el cuadro 2.

Así y todo, mientras se comprueba la correlación entre la movilidad socioeconómica y el dominio del inglés respecto al papel del padre en el estudio de Amastae (1982), se nota la inversión del proceso entre las madres con sueldos superiores. Si bien el inglés se asocia con la movilidad social en las comunidades del sur de Texas, el español también se

asocia con el avance económico entre las mujeres, quienes pueden fomentar la adquisición y el uso del español entre sus hijos como instrumento social y como símbolo de orgullo familiar. De modo semejante, Hidalgo (1993) observó entre mexicanos de Chula Vista (zona de San Diego), California, que las jóvenes en su estudio utilizaban el español con mayor frecuencia que los muchachos, y parecían identificarse más íntimamente con una 'manera mexicana de ser y hablar' (p. 64). Hidalgo notó además una correlación positiva entre disminución de uso del español, actitudes menos positivas hacia el español y un estatus socioeconómico más alto del padre, lo cual sugeriría que, igual que en el Valle del Río Grande, la movilidad social entre los hombres es concomitante con el predominio del inglés en Chula Vista.

cuadro 1 **Encuestados nacidos en los Estados Unidos que indican tener el español como primera lengua en el Valle del Río Grande (Texas)**

Ingresos del padre	%	Ingresos de la madre	%
4.000-6.000 $	87	4.000-6.000 $	75,4
6.001-8.000 $	78,2	6.001-8.000 $	66
8.001-12.000 $	73,3	8.001-12.000 $	50
12.001 $ o más	40,4	12.001 $ o más	75

Fuente: Amastae (1982: 270).

cuadro 2 **Encuestados nacidos en los Estados Unidos que indican poseer habilidades orales avanzadas en español en el Valle del Río Grande (Texas)**

Ingresos de la madre	Habilidad avanzada
0-6.000 $	33,1%
6.001-8.000 $	28,9%
8.001-12.000 $	9,1%
12.001 $ o más	37,5%

Fuente: Amastae (1982: 272).

Volviendo al Valle del Río Grande, Anderson Mejías (2005) presentó un análisis preliminar de datos de entrevistas sociolingüísticas realizadas con 255 hispanos de la zona, que habían adquirido el español como primera lengua durante la infancia. Los participantes del estudio representaban cinco generaciones delimitadas según los siguientes criterios: primera generación: personas que habían nacido fuera de los Estados Unidos; segunda generación: individuos nacidos en este país de padre o madre (o ambos) nacidos fuera; tercera generación: hablantes nacidos en Norteamérica de padres también nacidos en los Estados Unidos, pero de abuelos nacidos fuera; cuarta generación: hablantes de padres con al menos un abuelo nacido en los Estados Unidos y otro nacido fuera; quinta generación: individuos, padres y abuelos nacidos en territorio de la Unión.

La autora explica que dicha delimitación refleja más adecuadamente la realidad sociolingüística del suroeste, dado el hecho de que en esa región el flujo de inmigrantes hispanoamericanos (particularmente mexicanos) —traduzco— 'es un proceso continuo y las relaciones con un ancestro monolingüe del español pueden trascender las generaciones' (Anderson Mejías, 2005: 2). La autora encontró que el uso del inglés para propósitos de la entrevista aumentó sustancialmente entre hablantes de tercera, cuarta y quinta generación. También observó un alto grado de variabilidad en la lengua española 'y la disposición a hablarla' entre dichos hablantes, y afirmó que 'el uso del español parece cambiar conforme cada generación se aleja de la experiencia de inmigrante' (2005: 11). En fin, el estudio de Anderson Mejías parece confirmar la noción de que la continuidad generacional del español en el sur de Texas constituye un proceso muy complejo, sumamente dinámico,

en el cual intervienen diversos factores sociales. La histórica pauta de pérdida observada entre personas de tercera y cuarta generación de grupos inmigrantes previos (europeos y asiáticos, por ejemplo) no se da siempre entre grupos hispanos, particularmente entre los que residen en la zona de la frontera.

Las grandes urbes

El influjo de inmigrantes monolingües o bilingües dominantes en español y la concomitante visibilidad y viabilidad que ha cobrado la lengua en la vida pública estadounidense en los últimos años han sentado las bases potenciales para la continuidad idiomática. Las zonas urbanas se han visto particularmente afectadas al respecto. Por ejemplo, al comparar las situaciones del español en Los Ángeles (California) y San Antonio (Texas), Mary Ellen García (2003) nota un uso más general y más amplio del español en la primera ciudad. La autora advierte que las elevadas tasas de inmigración en Los Ángeles han servido para revitalizar el uso del español entre todas las generaciones en esta ciudad, fenómeno que no se ha dado en San Antonio, donde el porcentaje de hispanos nacidos en el extranjero es mucho menor (el 16% frente al 60% en el condado de Los Ángeles). García observa un uso más restringido del español en la vida pública en San Antonio, pero, a la vez, un mayor sentido de solidaridad y cohesión sociocultural entre la influyente población méxico-americana. Por otro lado, en Los Ángeles, donde casi la mitad de la población hispana ha nacido en el extranjero, García sugiere que el gran flujo de inmigrantes ha dividido la ciudad en el terreno sociocultural a la vez que ha servido para unificarla más en el plano lingüístico del español. En fin, podemos suponer que la fuerte presencia de monolingües y bilingües dominantes en español ha contribuido al bilingüismo cíclico y al mantenimiento del español en esta ciudad.

Sin embargo, mientras que en el ámbito social el mantenimiento del español es incuestionable, en el ámbito individual o familiar, por otro lado, es muy común el cambio hacia el inglés. Los hijos de inmigrantes de la primera generación pueden adquirir el español en casa, pero la gran mayoría se hace gradualmente dominante en inglés al pasar, bien por un programa bilingüe de transición o por un programa de inmersión en inglés. De aquí en adelante nos referimos a los mexicanos que han inmigrado a Los Ángeles después de los 12 años de edad como grupo 1 (G. 1); a los que han llegado a los 12 años o antes, o que han nacido en Los Ángeles, como grupo 2 (G. 2); y a los hijos de estos, como grupo 3 (G. 3).

Dentro del hogar, los hijos mayores de una pareja de inmigrantes por lo general aprenden solo español en casa y mantienen un buen nivel de competencia comunicativa en esta lengua a lo largo de su vida. Los menores, en cambio, aprenden español e inglés en casa y es más probable que mantengan una variedad de contacto diferente de las normas lingüísticas del primer grupo. Finalmente, los nietos de los primeros inmigrantes pueden adquirir español, pero esta situación no es común en centros urbanos como Nueva York, Chicago y Los Ángeles (vid. Zentella, 1997).

Los padres con frecuencia se proponen mantener el español al menos como la lengua de la comunicación en casa, pero con mucha frecuencia también estos buenos propósitos fallan. El ejemplo 1 retrata esta situación en las palabras de Ali, del grupo 1 y de su hijo menor, Eno, del grupo 2. Aunque Ali se había propuesto y quería que todos sus hijos hablaran español, solo el mayor lo hace; los demás lo entienden, pero contestan siempre en inglés. Nótese, además, que la madre dice que ella siempre les habla a sus hijos en español, pero en verdad también lo hace en inglés.

(1) A= Ali, G. 1; E= Eno (hijo de A, G. 2); C= investigadora.
C: Entonces digo yo, 'Si yo no les entendiera [a mis hijos cuando hablan en inglés], no me podría comunicar con mis hijos así íntimamente. Todo sería una comunicación, así como de... / A: Fría./ C: fría, como de extranjeros casi, ¿verdad?, extraños, ¿no?

E: If I talked Spanish to my mom, she'd probably think I'm sick. [risas] ['Si yo le hablara en español a mi mamá, a lo mejor pensaría que estoy enfermo'.]
A: I wish you would. ['Ojalá que me hablaras en español'.]
E: I'd shock her. I'd shock her. I, I really would. ['La sorprendería muchísimo, la sorprendería, seguro que la sorprendería'.]
A: I wish you would ['Ojalá que me hablaras en español'], porque mira. Hay una cosa, m'hijito, muy importante, ¿verdad? Yo todo el tiempo he querido que ustedes hablen, hablen bien los dos idiomas. Siempre. Por eso yo siempre les he hablado en español. Y ahora, es tu responsabilidad, muy grande tu responsabilidad, de que tú hables español para que el niño [hijo de E] aprenda a hablar el español.
E: But, I'm way ahead of you. ['Pero, yo te llevo la delantera'.]
C: O, o llevarlo, tra–traerlo para acá más seguido, o llevarlo a México.
A: Yo quería, yo deseaba toda mi vida haberlos llevado a ellos a México, pero no pude.

Un cuestionario que buscaba patrones de uso del español y el inglés, basado principalmente en los usados por Dorian (1981) y Fishman et ál. (1971: ch. 5), se aplicó personalmente a 45 méxico-americanos en Los Ángeles.

El cuestionario incluye, casi con exclusividad, preguntas cerradas, lo que elimina el problema de que los participantes se alejen de las respuestas esperadas, ya que lo que se quiere de ellos es que escojan de entre un grupo de categorías ofrecidas de antemano, además de brindarnos la posibilidad de cuantificar y de comparar las respuestas.

Dicho cuestionario, aplicado entre los grupos de hablantes 1, 2 y 3, estaba integrado por 79 preguntas cerradas y cuatro abiertas (Silva Corvalán, 1994: cap. 6). En lo referente a los factores que determinaban en qué lengua se debía hablar, español o inglés, los participantes estuvieron de acuerdo en que cambiaban de lengua tan pronto se 'trababan' y no podían hallar la palabra correspondiente en una u otra lengua, o cuando una palabra (en la otra lengua) describía mejor la situación dada. En lo concerniente al problema del intercambio de códigos, así lo expresaba uno de los participantes de G. 3 (19): 'yo... (porque) algunas ideas se expresan mejor en español'.

Algunos hablantes de los grupos 2 y 3 estuvieron de acuerdo en que, cuando hablaban español frente a un sujeto monolingüe en inglés, no percibían ningún sentimiento de hostilidad. Incluso, en caso de ser lo contrario, eso no les privaba de hacer uso de la lengua que quisieran usar. Sin embargo, un participante del grupo 1 expuso que en cierta ocasión alguien le dijo que 'debería aprender inglés', a lo que respondió en esa lengua, para que supiera que sí lo hablaba. Este sujeto (R3) ocupaba el puesto de jefe de una compañía. Cabe preguntarse si este hablante monolingüe habría aceptado sin mayor obstáculo la respuesta de R3 si este no hubiese ocupado este cargo.

Las respuestas de los interlocutores a las pruebas efectuadas sobre su uso del español indicaron un muy evidente declinar en el manejo del español entre los grupos. Esta situación se experimenta no solamente en ámbitos como el trabajo o la iglesia, sino también en ambientes familiares. Mientras que los participantes del grupo 1 daban a conocer que hablaban español casi exclusivamente con sus padres, abuelos e hijos, algunos sujetos de los grupos 2 y 3 informaban que lo manejaban solo ocasionalmente, o solo a veces, con sus padres y con sus hijos, y cuatro de ellos, en el grupo 3, respondieron que nunca lo usaban para comunicarse con ellos.

Esta situación más o menos general queda reflejada en la evaluación espontánea de la realidad lingüística familiar hecha por una hablante del grupo 2, Rina, de 21 años de edad, que presentamos en el ejemplo 2. Rina ha explicado antes que sus padres le exigían a ella, la mayor de los hijos, que hablara español en casa, pero con los hermanos menores no tuvieron la misma exigencia.



> (2) ... y mi hermanita chiquita sí habla español, pero no creo que tiene la voca, el voca, ¿el vocabulario? [Investigadora: Sí, el vocabulario] Sí, no tiene mucha vocabulario para, para estar en una conversación. Y, y yo estaba diciendo, 'Pos otra vez necesitamos de esa regla'.

En el ámbito laboral, el español tiende a ser la lengua más usada con los compañeros y no tanto con jefes o supervisores. Esto suele ser así porque los que ocupan puestos de supervisión suelen ser bilingües, más comúnmente tienen el inglés como lengua dominante. Podría también ser el caso, sin embargo, de que un gran número de trabajadores inmigrantes hablantes de español, que viven en la zona de Los Ángeles, provea un estímulo a los méxico-americanos de los grupos 2 y 3 que ayude a revivir sus ya perdidas capacidades lingüísticas, haciéndoles hablar español en situaciones laborales, aunque el inglés sea la lengua dominante en los niveles de jefes y supervisores.

Una situación de reaprendizaje del español (a la que nos referimos como 'bilingüismo cíclico') es descrita espontáneamente por Lola (mujer de 37 años, grupo 2) en relación a su esposo, del tercer grupo. El esposo de Lola es hijo del dueño de la imprenta a la que se refiere ella en el ejemplo 3.

> (3) Y digo yo que este señor [su esposo] su español era horrible, ¿verdad?, porque lo había perdido cuando se mudaron a ese vecindad. Sí, pero cuando nos casamos entonces ya no era el estudiante, ya se puso a trabajar en la planta. Y en la planta, los hombres que trabajan las imprentas casi todos son hispanoamericanos. Vienen de distintos países, pero todos hablan español. Entonces por su amistad, en la imprenta él pudo aprender español.

Con respecto al hecho de hablar español con desconocidos, los sujetos del grupo 1 dudaron en utilizar español con individuos que no constituían 'parte del grupo' (por ejemplo, dependientes, maestros, oficiales de la policía, etc.). Esta corriente se hace más fuerte en los grupos 2 y 3.

En un sentido global, confiamos en que el cuestionario resulte ser una muestra precisa de la reducción del uso del español que afecta a las comunidades méxico-americanas. Esto es lo que revelan sus resultados, tanto en el uso del español en relación con ciertos temas o tipos de actividades en los grupos 2 y 3.

Queda demostrado que tanto el uso del español escrito y de su lectura son mucho menos frecuentes que las actividades de comunicación oral. Por ejemplo, la mitad de los informantes en el grupo 1 confesaron que con frecuencia o casi siempre leían publicaciones en lengua española, unos pocos escribían cartas en español casi siempre o frecuentemente, pero casi todos los sujetos de este grupo indicaron que escuchaban la radio en español, oían música o veían programas de televisión en español, casi siempre o con mucha frecuencia.

Aunque no existan muchas instancias de leer, escribir y escuchar español en los grupos 2 y 3, algunos de estos dijeron que 'a veces' leían publicaciones en español y que, con frecuencia, veían programas de televisión en español. Entre los participantes del grupo 3, la actividad epistolar también existía. El que este grupo mantenga cierto nivel de educación es alentador (no hallamos índices de analfabetismo entre hablantes de ninguna de estas lenguas).

Como era de esperar, dada la diferencia de niveles de capacidad en el uso del español a través del contínuum, los informantes del grupo 1 muestran una más amplia preferencia hacia su lengua materna que los del grupo 3, que se inclinan a favor del inglés, mientras que los del grupo 2 se sitúan en medio de ambos, con repuestas sobre el uso del español distribuidas casi de manera uniforme, entre 'frecuentemente', 'a veces' y 'nunca'. En estos grupos el aumento del uso del inglés es gradual.

Las respuestas a varios puntos en relación a los contactos con México, bien a través de viajes al país o bien por recibir visitantes de allí, muestran que las relaciones se mantie-

nen fuertes en los grupos 1 y 2, y bastante estrechas en el grupo 3. Esta relación con México propicia de manera importante el mantenimiento del español, a la vez que incentiva a los méxico-americanos a aprender o a mejorar el conocimiento del español.

Más al norte en el estado de California, en San Francisco, el estudio longitudinal de Merino (1983) sobre las capacidades lingüísticas de niños chicanos inscritos en un programa bilingüe reveló una acusada reducción del español desde el *kindergarten* hasta el cuarto año escolar. Los 32 niños que conformaban la muestra de Merino demostraban un desarrollo normal de las habilidades productivas en inglés, mientras que el 50% de ellos reflejaba una disminución de las mismas en español y otro 25% demostraba no haber avanzado nada en su adquisición de esta lengua (p. 286).

Al sur de la zona metropolitana de San Francisco, Pease Álvarez, Hakuta y Bayley (1996) exploraron la relación entre grado de exposición al español y el nivel de suficiencia lingüística en esta lengua entre 64 niños de origen mexicano. Para el análisis, se identificó a cuatro grupos de niños: 1) nacidos en México de padres y madres también mexicanos; 2) nacidos en los Estados Unidos de padre mexicano y madre que había emigrado de México a una edad mayor de 15 años; 3) nacidos en Norteamérica de madre mexicana que había inmigrado a la edad de diez años o menos; 4) nacidos en los Estados Unidos de madre también nacida en el país. Los participantes del estudio respondieron a preguntas sobre su uso del español y del inglés con diferentes interlocutores (madre, padre, hermanos mayores, amigos) y sus actitudes hacia el bilingüismo, hicieron un examen de vocabulario receptivo y relataron narrativas. Estas últimas sirvieron como la base de análisis de distinción aspectual, cohesión referencial y expresión del sujeto nulo en el habla de los niños. Los autores comentaron que era muy notable el grado de mantenimiento del español entre los niños y concluyeron que no se da una simple relación lineal entre el grado de exposición a una lengua y el grado de competencia que se adquiere en la misma (147-148). La adquisición del español por parte de los niños parecía depender más directamente del uso que se hacía de esa lengua en interacciones con adultos en el hogar, independientemente de los patrones de uso fuera de la casa.

Pero a la vez que Pease Álvarez et ál. (1996: 148) afirman que la plena adquisición de la lengua materna no tiene por qué ser concomitante con el grado de exposición a la misma, también nos indican que la mayoría de los niños de madres nacidas en los Estados Unidos tenían poca o ninguna habilidad productiva en español. Tomando en cuenta este último hecho, nos preguntamos si la presión externa del inglés no tendrá más peso de lo que Pease Álvarez et ál. suponen. De todos modos, hay que afirmar que su argumento principal merece especial atención entre los estudiosos de lenguas en contacto, a saber: los cuestionarios de uso lingüístico no constituyen una base lo suficientemente amplia y compleja para llegar a conclusiones fiables respecto a la competencia lingüística de individuos bilingües (vid. Pedraza, Attinasi y Hoffman, 1980). Al respecto, Pease Álvarez et ál. afirman que si hubieran tomado en cuenta solo los patrones de uso del español indicados en la encuesta referente a usos lingüísticos, tendrían que haber concluido que el desplazamiento de esta lengua por el inglés era 'dramático' entre los niños de su estudio. Sin embargo, las medidas de producción empleadas para la investigación desmienten esta aparente realidad, según ellos, pues los resultados de estas últimas reflejan niveles de competencia en español 'bastante firmes' entre los niños (1996: 147).

Estudios de la zona de Chicago constatan la inestabilidad del bilingüismo español-inglés también en esa zona metropolitana. En sus investigaciones sobre datos del censo de 1990 y actitudes lingüísticas en el noroeste de Indiana (las ciudades de Gary y East Chicago), Mendieta (1994, 1997) observó que los resultados apuntaban hacia el desplazamiento del español por el inglés. En la ciudad de Chicago, Potowski (2003) observó la acusada disminución de uso del español entre hablantes de segunda y tercera generación, basán-

dose en datos de una encuesta realizada entre 800 estudiantes hispanos a nivel secundario y universitario. Como se refleja en el cuadro 3, los estudiantes que llegaron a los Estados Unidos después de los once años de edad (G1) o entre las edades de cinco y once (G1.5) indicaron que hablaban español con sus padres más del 85% del tiempo y con sus hermanos y amigos más del 50%. Aquellos estudiantes cuyos padres habían nacido en este país o que habían llegado antes de los cinco años (G3) afirmaron que usaban el español para comunicarse con sus padres solo en un 34% de las ocasiones, en un 19% con sus hermanos y en un 24% con su mejor amigo.

cuadro 3 Uso del español con padres, hermanos y mejores amigos entre 'latinos' de Chicago, según generación

Generación en los Estados Unidos	Con los padres	Con los hermanos	Con el mejor amigo
G1 N= 210	88%	74,4%	74%
G1.5 N= 145	86,1%	52,9%	50,8%
G2 N= 394	72,7%	36,6%	32%
G3 N= 66	33,6%	19,1%	24,3%

Fuente: Potowski (2003).

Según Potowski (2003), estos números ofrecen clara evidencia del desplazamiento generacional hacia el inglés entre los hispanos de Chicago. Sin embargo, advierte que el total abandono del español no se da por cuatro razones principales: actitudes positivas hacia el español, popularidad de la música en español, altos niveles de competencia comunicativa en español entre la población encuestada y la llegada constante de jóvenes inmigrantes hispanohablantes de primera generación.

En su estudio etnográfico de una red social de *rancheros* mexicanos en Chicago, Farr y Domínguez Barajas (2005: 57) concluyen —traduzco— que 'a pesar de muchos años de mantener vínculos transnacionales entre su *rancho* y Chicago, y a pesar de que mantienen formas de ser y de hablar *rancheras*, esta red social brega con problemas de identidad lingüística y cultural que surgen de las realidades de la escuela y el trabajo en Chicago, particularmente en cuanto a lengua y educación. El que releguen el español al ámbito privado de la casa limita el acceso que tienen sus hijos al modo escrito en español y al dialecto estándar (*la norma culta*). Es más, tal como su dialecto rural era denigrado en México, sigue siendo denigrado en Chicago'. Farr (2006) ofrece un amplio examen de 'formas de ser y de hablar *rancheras*' entre mexicanos en Chicago, demostrando cómo se transmiten y se mantienen determinados códigos sociales y culturales entre la generación joven en los Estados Unidos a través de fuertes vínculos personales y familiares con el *rancho* en México y la migración cíclica entre el *rancho* y Chicago.

En Detroit (Míchigan), Cashman (2001) exploró la relación entre red social y uso de español e inglés en un grupo de 22 hispanos, principalmente mexicanos. Reveló que existía un desplazamiento general hacia el inglés entre la segunda generación, observando que el grado de uso del español entre los bilingües nacidos en este país guardaba una estrecha relación con el número de hablantes monolingües de español que formaban parte de sus redes sociales: cuanto más alto era el porcentaje de monolingües de español en la red social de un hablante, más alta era la frecuencia de uso de esta lengua. Por el contrario, se dio una fuerte correlación negativa entre el uso de español y el porcentaje de hablantes monolingües de inglés en las redes sociales de los nacidos en los Estados Unidos. Entre la primera generación en Detroit, Cashman encontró una correlación positiva entre edad de llegada y uso del español: cuanto mayor era el individuo al llegar, más español usaba en la vida cotidiana. Encontró también que a medida que la primera generación lograba más altos niveles de educación, menos español usaba.

¿Nuevas tendencias?

Se ha sugerido que la tradicional pauta de pérdida generacional del español entre hispanos en los Estados Unidos se ha alterado en los últimos años, desde el censo nacional de 2000, particularmente entre mexicanos. Por ejemplo, en un estudio estadístico que comparaba datos del American Community Survey (U.S. Census Bureau) de los años 2000 al 2003 empleando la técnica de cohortes sintéticas (*synthetic cohorts*), Mora, Villa y Dávila (2005: 138) encontraron que los niños de 5 a 9 años de edad que habían nacido en México y que vivían en uno de los estados fronterizos con México eran significativamente más propensos a hablar español en casa en el año 2003 que en 2000, lo cual llevó a estos autores a afirmar que '*algo* fomenta el mantenimiento del español en casa entre niños nacidos en México que residen en los estados que hacen frontera con México'. Este hecho contrasta marcadamente con los datos de niños de otros grupos inmigrantes (hispanos de origen no mexicano, asiáticos e inmigrantes de otros orígenes), entre quienes las tasas de uso de una lengua no inglesa en casa disminuyeron notablemente entre 2000 y 2003 (Mora et ál., 2005: 135). En el caso de niños inmigrantes de otros orígenes (no hispanos y no asiáticos), la tasa de disminución fue estadísticamente significativa.

El estudio de Mora et ál. (2005) también reveló que entre los distintos grupos de niños nacidos en los Estados Unidos de padre y madre inmigrantes (méxico-americanos, hispanos de origen no mexicano, asiáticos e inmigrantes de otros orígenes), los méxico-americanos eran los únicos que no reflejaban una disminución significativa del uso de la lengua materna en casa. Al contrario, las tasas de uso del español aumentaron entre los méxico-americanos (nacidos en los Estados Unidos) en los estados fronterizos, del 88,6% en el año 2000 al 91,2% en 2003 (Mora et ál., 2005: 135). Los autores concluyeron que los inmigrantes de México que viven en la zona de la frontera —traduzco— 'se sienten cómodos al hablar el español con sus hijos y al ver que sus hijos aprenden la lengua. Parecen reconocer de modo implícito que sus hijos no corren el riesgo de no aprender el inglés... Es más, no parecen sentirse amenazados por factores ambientales que los presionarían a abandonar su lengua materna' (Mora et ál., 2005: 141).

En el estado de Colorado, que no comparte frontera con México, también se ha documentado en años recientes un cambio en la dinámica del uso del español. A partir de un análisis de datos de los censos de 1980, 1990 y 2000, McCullough y Jenkins (2005) afirman que la relación entre el número y la densidad de hablantes, la lealtad hacia el idioma y la retención del mismo en distintas zonas del estado comenzó a cambiar durante la década de los noventa. Argumentan que el creciente flujo de inmigrantes hispanohablantes desde 1990 a determinadas zonas —particularmente la metropolitana de Denver, la capital y la mayor ciudad de toda la región de las Montañas Rocosas— ha impulsado cambios importantes en los índices de lealtad y retención lingüísticas, tal como las definieron Hudson, Hernández Chávez y Bills (1995) en un estudio previo. Siguiendo la misma metodología de Hudson et ál. (1995), McCullough y Jenkins (2005: 105) documentaron dos hechos muy importantes, resultados de cambios demográficos y sociolingüísticos ocurridos desde la realización de aquel estudio, que consideraba datos del censo de 1980. Primero, que el Valle de San Luis, histórico baluarte del español situado en el suroeste de Colorado, limítrofe con Nuevo México, ya no figuraba como la región más 'hispanohablante' del estado. Los índices de lealtad lingüística en el Valle de San Luis disminuyeron del 91% en 1980 al 71% en 2000 mientras que los mismos en la zona de Denver (al este de la cordillera de las Montañas Rocosas) aumentaron del 54% en 1980 al 66% en 2000. En cuanto a la retención intergeneracional del español en estas dos zonas, el índice en el Valle de San Luis bajó de un 71% en 1980 a un 56% en 2000 al mismo tiempo que en Denver subió de un 45% en 1980 a un 79% en el año 2000.

El segundo hecho importante que subrayan McCullough y Jenkins (2005) está relacionado con lo socioeconómico. Estos autores encontraron que la correlación negativa entre

lealtad y retención del español y mayores ingresos económicos observada por Hudson et ál. en los datos de 1980 ya no se daba para el año 2000, lo cual los llevó a concluir que entre los hispanos en Colorado 'el ascenso económico ya no ocurre a expensas del mantenimiento del español' (McCullough y Jenkins, 2005: 105). Señalan, sin embargo, que la educación formal sigue correlacionándose negativamente con la lealtad y la retención del español en Colorado, igual que en los datos de 1980.

Resultados lingüísticos: el continuo de competencia bilingüe

El español en los Estados Unidos se caracteriza por fenómenos típicos de una situación de bilingüismo social, es decir, de bilingüismo intenso (uso frecuente de dos lenguas) y extendido (alto número de bilingües). Revisamos aquí algunos de los efectos lingüísticos que ha tenido el bilingüismo social inglés-español en el español de méxico-americanos pertenecientes a diferentes generaciones o grupos. Recordemos que nos referimos a la primera generación de inmigrantes como 'grupo 1', a sus hijos como 'grupo 2' y a sus nietos como 'grupo 3'. El trabajo está basado en el examen de datos obtenidos en Los Ángeles, pero muchos de los fenómenos constatados en esta comunidad tienen un alcance más general. Zentella (1997), por ejemplo, muestra resultados casi idénticos con respecto al sistema verbal de diferentes generaciones de puertorriqueños en Nueva York.

En esta situación de bilingüismo social, con frecuentes casos de bilingüismo cíclico (de reaprendizaje del español), consideramos *bilingüe* a un individuo que tiene un cierto nivel de competencia en el uso de dos lenguas como vehículos de comunicación, sin que esta competencia tenga necesariamente que ser igual a la que posee un hablante de la variedad estándar de las lenguas correspondientes. Así pues, puede identificarse un continuo respecto al grado de dominio de las dos lenguas en contacto. En nuestro caso, este continuo comprende desde un español estándar sin restricciones a un uso meramente simbólico del español y viceversa. Esto apunta claramente al hecho de que no hay un español de los méxico-americanos, sino muchos, lo que se refleja en la gran complejidad lingüística observada en las comunidades bilingües (vid. Elías-Olivares, 1979). Además, en el nivel individual, los lectos de los bilingües representan una amplia gama de niveles *dinámicos* de competencia; es decir, es en principio posible que un individuo se mueva o esté moviéndose hacia uno u otro extremo del continuo de competencia en cualquier momento sincrónico de su vida.

La ausencia de un proceso de estandarización del español en los Estados Unidos alimenta aún más la heterogeneidad que se da incluso entre los inmigrantes de primera generación. Por otra parte, los hablantes nacidos en Norteamérica representan una variedad de español relativamente más homogénea en el sentido de que se caracteriza por los típicos fenómenos de contacto: simplificación gramatical y léxica, préstamo masivo del inglés e intercambio de códigos, es decir, alternancia entre el español y el inglés en el mismo turno de habla (Silva Corvalán, 1994).

Los ejemplos 1 a 3, tomados de conversaciones grabadas con méxico-americanos de los grupos 1, 2 y 3, ilustran tres puntos en un continuo de desplazamiento hacia el inglés. La información entre paréntesis dada al final de cada ejemplo corresponde al grupo (G.) al que pertenece el hablante.

(1) S: Bueno, cuando murió mi papá, vivíamos en una casa bastante, muy grande, donde había, este, muchas huertas, frutales, alrededor. Estaba en el centro la casa y estaba rodeada de puros árboles, puros, puros árboles frutales. O sea que salíamos de allí y, con una canasta o algo así. La llenábamos de duraznos, manzanas, toda clase de, de fruta. Y verdura también que, se sembraba allí. Rábanos, lechuga, todas clases de verduras (G. 1).

(2) H = Investigador; R = Robert
H: ¿Y tu tortuga cómo la conseguiste?

R: Un día yo y mi papá estábamos regresando de, de, de un parque con, con un troque de mi tío. Y estábamos cruzando la calle. Y nos paramos porque estaba un *stop sign*. Y mi papá dijo, 'Ey, Roberto. Quita esa tortuga que está en la calle'. Y no le creí, *you know*. Y miré. Y creí que era *un piedra*, pero grande. Y no le hice caso. Entonces me dijo, 'Apúrele. Quita esa tortuga', *you know*. Y me asomé otra vez. Y sí era tortuga. ¡Estaba caminando *ese piedra* grande! [risa] Pues me salí del carro, del troque. Y fui y conseguí *el tortuga*. Y me *lo* llevé pa' mi casa (G. 2).



(3) C= Investigadora; N= Nancy
C: ¿Y cómo lo haces para poder entender todo en español y hablar en inglés? ¿Cómo lo haces?
N: *Ay, ya no sé*, I don't know. I'm surprised to be able to do that.
'No sé. Me sorprende poder hacer eso' (G. 3).

Nótese que en el ejemplo 1 no se observan diferencias con una norma general para el español oral. En el ejemplo 2, en cambio, un hablante del grupo 2 usa las expresiones *you know* 'tú sabes' y *stop sign* 'señal de detenerse' en inglés, no establece la concordancia de género femenino en algunas frases nominales ni en un pronombre clítico (en cursiva en el ejemplo 2) y usa solo *estar* como auxiliar en todas las construcciones progresivas en las que hablantes nacidos en México usarían con mayor probabilidad formas con semi-auxiliares (por ejemplo *venir*, *ir*). A pesar de estas desviaciones de las normas, su español parece solo ligeramente ajeno al nativo y es perfectamente comprensible.

En contraste, en el ejemplo 3 el uso de español es principalmente un símbolo de la etnicidad de la hablante y de sus lazos culturales con la comunidad hispana a la que pertenece. Esta hablante está, de hecho, en el último estadio del continuo de competencia en español, mientras que su competencia en inglés se sitúa en el extremo superior. Las diferencias ilustradas en los ejemplos 1 a 3 indican que los estudios que sostienen que describen algún aspecto de la lengua o de las lenguas usadas por hablantes bilingües quedarán invalidados si no toman en cuenta y especifican explícitamente el lugar que estos hablantes ocupan en el continuo bilingüe.

Desafortunadamente, la mayoría de los estudios lingüísticos del español en los Estados Unidos no hace referencia a este continuo, lo que debilita el valor de las descripciones ofrecidas. De los fenómenos identificados en la bibliografía, préstamos, transferencia o interferencia, alternancia de lenguas, simplificación, pérdida de lengua y convergencia gramatical, quizá el más estudiado haya sido el préstamo léxico (vid. varios trabajos en Amastae y Elías-Olivares, 1982; Bills, 1974; Hernández-Chávez et ál., 1975 y los estudios de Craddock, 1976; Otheguy, 1993, y Otheguy, García, y Fernández, 1989, entre otros). Más recientemente, sin embargo, ha crecido el interés por investigar el préstamo sintáctico o transferencia sintáctica.

Rasgos léxicos

Además de la simplificación de categorías gramaticales y la transferencia de formas y significados del inglés, los bilingües desarrollan otras estrategias encaminadas a aligerar el peso cognitivo que acarrea el tener que recordar y usar dos sistemas lingüísticos diferentes. Al usar español, regularizan formas, desarrollan construcciones perifrásticas que reemplazan formas verbales simples y, como bien ilustran los ejemplos 2 y 3, con frecuencia cambian de una lengua a la otra. Es de esperar, nos parece, que cuando dos o más hablantes poseen la habilidad de comunicarse en dos o más lenguas hagan uso de esta ventaja tanto en la conversación como en la expresión escrita.

El resultado de aplicar estas estrategias conduce a cambios más o menos insignificantes en inglés (el inglés de los hispanos ha recibido poca atención de los estudiosos), pero produce cambios más o menos considerables en español. La transferencia del inglés al español está claramente atestiguada en préstamos y calcos de expresiones inglesas, y en la

transferencia de funciones pragmáticas del discurso (por ejemplo, 'Cuídate' y 'ai te guacho' —vernáculo— o 'Te veo' —coloquial—, de las expresiones inglesas *Take care!* y *See you*, que se convierten en fórmulas de despedida en español).

La gran cantidad de préstamos léxicos tomados del inglés hace que a menudo, y además con un tono de cierta desaprobación, se evalúe el español como una lengua mezclada, sin prestar la debida atención a su complejidad sociolingüística ni considerar, entre otros, que los tipos de préstamo y su frecuencia varían según los niveles de dominio lingüístico y la situación comunicativa.

Así como el castellano incorporó préstamos del árabe y de las lenguas amerindias, el español ha incorporado libremente préstamos del inglés, especialmente para aquellos conceptos que representan diferencias culturales y que no tienen correspondencia exacta en español: *cama tamaño king* '¿cama muy ancha?', *master suite* '¿dormitorio y baño principal?', '¿suite matrimonial?', *lonche* '¿un almuerzo ligero/comida ligera?', *esnak* '¿un refrigerio?', *imeil* '¿correo electrónico?'.

Como es natural en situaciones de contacto lingüístico, los anglicismos léxicos penetran el español, incluso el de los hablantes del grupo 1. Los ejemplos incluidos aquí corresponden a anglicismos de uso muy general en los Estados Unidos, más allá de las comunidades bilingües méxico-americanas. Los clasificamos en tres tipos, justificados lingüísticamente por su posible efecto semántico o sintáctico y por la mayor o menor presencia de estos préstamos en diferentes grupos según el tiempo de residencia en el país.

Tipo 1: *Préstamos de una palabra*. Transferencia de formas con sus significados: *mapear* de 'to mop' (trapear el piso), *sinke* de 'sink' (lavaplatos), *troca* o *troque* de 'truck' (camión), *so* de 'so' (así que), *marqueta* de 'market' (mercado), *obertain* de 'overtime' (tiempo extra), *bil* de 'bill' (cuenta), etc. La transferencia de signos lingüísticos constituye el tipo de préstamo más frecuente en el grupo 1, mientras que la transferencia de significados solamente (calcos), es mucho menor. Lo contrario se da en el grupo 2, donde los calcos sobrepasan a los préstamos (Silva Corvalán, 1994).

Tipo 2: *Calcos de una palabra*. Transferencia de significados a significantes ya existentes en español: *moverse* incorpora el significado del inglés 'to move' (mudarse de casa), *atender* de 'to attend' (asistir), *aplicación* de 'application' (solicitud), *colectar* de 'to collect' (coleccionar), *cartón* (*de leche*) de 'carton (of milk)', (caja —de leche—), *carpeta* de 'carpet' (moqueta/alfombra), *grados* de 'grades' (calificaciones/notas), etc.

Tipo 3: *Calcos complejos*. Son calcos que involucran una o más palabras en construcciones que tienen paralelos en inglés. Estos calcos alteran rasgos semánticos o pragmáticos del español y pueden llegar a tener consecuencias en la sintaxis de la lengua, especialmente en aspectos como el orden de palabras, las restricciones de selección y la subcategorización de las formas que los bilingües seleccionan como correspondientes a las de la lengua modelo, el inglés. Este tipo de calcos ocurre principalmente entre hablantes del grupo 3 y con mucha menor frecuencia entre los bilingües del grupo 2. En el grupo 1 solo hemos constatado el calco de construcciones sencillas como *máquina de contestar* de 'answering machine' (contestador automático), *máquina lavadora* de 'washing machine' (lavadora de ropa), *escuela alta* de 'high school', *días de semana* de 'weekdays' (días de trabajo), además del uso de *para atrás*, que estudiaremos a continuación.

Obsérvese el ejemplo 4, en el que el hablante bilingüe ha establecido un paralelo entre la expresión inglesa (*go*) *back* e (*ir*) *para* [*pa'*] *atrás*, que son superficialmente paralelas ya que las estructuras no son idénticas: [verbo-adverbio] en inglés, pero [verbo-preposición-adverbio] en español. Otros ejemplos recogidos en Los Ángeles incluyen: *regresar a alguien para atrás* ('mandar de vuelta'), *dar para atrás* ('devolver'), *traer a alguien para atrás* ('traer de vuelta').

(4) a. Se fue pa' atrás pa' México. [Esp. gen.: 'Regresó a México'.]
b. 'He went back to Mexico'.
Expresiones apareadas: (*go) back* [v-adv], (*ir) para [pa'] atrás* [v-prep-adv]

En el ejemplo 4, a y b tienen elementos léxicos paralelos con significados parcialmente equivalentes: *go* es igual a *ir* en *Voy a México* 'I go to Mexico', and *back* es igual a *atrás* en *Está atrás* 'It's in the back', pero *back* y *atrás* no comparten la extensión metafórica que incorpora el concepto de repetición o regreso en inglés (como en *go back*, *call back*, *give back*, etc.). Este concepto o extensión metafórica es lo que se copia del inglés y se transfiere a *para atrás*. En variedades del español que no están en contacto con el inglés, además del significado literal o denotativo de ubicación en una parte o lugar posterior (como en *mirar para atrás* 'look back', *pasar a (X) para atrás* 'pass (X) to the back'), *atrás* se ha extendido metafóricamente para referirse a tiempo, con el sentido de 'hace mucho tiempo' (ejemplo 5). Así pues, el proceso involucrado en ejemplos del tipo de 4, la extensión metafórica de *atrás*, no es extraño al español y no modifica su sintaxis.

(5) Esta situación se viene arrastrando de muy atrás [= desde hace mucho tiempo].

Otro ejemplo de transferencia no exacta lo ofrece la expresión 'no son tus negocios', que corresponde al inglés *it's none of your business* (ejemplo 6).

(6) No son tus negocios.
'It's none of your business'.
Esp. gen.: 'No te metas'/'No es cuestión tuya'/'¡Qué te importa a ti!'

En este caso también es el concepto, no la estructura, lo que se transfiere. La versión en español no tiene sujeto gramatical expreso, la cópula es plural y no singular, y el predicado nominal es plural y no singular, como en inglés.

Ahora bien, la transferencia se inicia al aparearse expresiones específicas en actos concretos de comunicación, pero con el tiempo las unidades involucradas pueden cambiar sus rasgos semánticos y sus posibilidades de coocurrencia más allá de la expresión o de la construcción específica en la que pudo ocurrir el primer acto de transferencia. Este tipo de cambio es ilustrado por usos innovadores de la palabra *cómo*.

Nótese que en los ejemplos 7 y 8 el calco de una construcción paralela en inglés afecta el significado de la palabra *cómo* incluida en esta construcción.

(7) a. Y tu carro que compraste, *¿cómo te gusta?* (G. 2)
Inglés: 'and the car you bought, *how do you like it*?'
b. Mi carro me encanta. (G. 2)

(8) *¿Cómo te gustó* [la película]? (G. 2)
Inglés: '*how did you like it* [the movie]?'

En español, el adverbio de modo *cómo* no tiene en contexto interrogativo el significado de 'hasta qué punto, cantidad o grado', como lo puede tener *how* en inglés. Pero la estructura interrogativa *¿cómo X gustar Y?* existe en español, como muestra el ejemplo (9), en el que *cómo* tiene el sentido de 'manera'. La respuesta dada en (10 B) no es aceptable en el español general, aunque sí lo es en la expresión correspondiente en inglés y también en el español de Los Ángeles. Así pues, ejemplos del tipo de (7) y (8) ilustran un nuevo uso pragmático de la lengua, un nuevo patrón de coocurrencias léxicas, un nuevo *patrón de uso* (Heine y Kuteva, 2005: 44) y no una innovación en el nivel abstracto.

(9) A: ¿Cómo te gusta el bistec?
B: Me gusta bien cocido.

(10) A: ¿Cómo te gusta el bistec? 'How do you like the steak?'
B: *Me encanta, 'I love it'. [Aceptable en inglés]
C: Me encanta. [Aceptable en el español de Los Ángeles]



Las posibilidades de coocurrencia de *cómo* han cambiado además en el contexto de complemento de *saber*. En este contexto, 'cómo' tiene el sentido de 'manera de una situación específica', como en (11a), que podría responderse apropiadamente con instrucciones sobre la manera de hacer algo, como en (11b). En este ejemplo hay correspondencia entre el español y el inglés. Pero el significado más amplio de *how* en inglés le permite coocurrir con *to know* 'saber' cuando lo que se sabe es un tipo de conocimiento o destreza general, como se ilustra en (12). En español, el ejemplo 12 debe traducirse sin *cómo*, pero en el español de Los Ángeles es aceptable, como muestra el ejemplo 13.

(11) a. María no sabe *cómo* irse a la universidad.
'Mary doesn't know *how* to get to the university'
b. Dile que tome el bus 73.
'Tell her to take bus 73'.

(12) He knows *how* to read now.
'Ya sabe Ø leer ya'.

(13) Sí sabía *cómo* hablar español. (G. 3)
'He did know *how* to speak Spanish'.
Esp. gen.: 'Sí sabía Ø hablar español'.

Un caso similar ilustra la extensión de los usos de la palabra *tiempo*, como en (14) a (16).

(14) Es un modo de *tener un buen tiempo*. (G. 3)
Esp. gen.: 'Es un modo de *pasar un buen rato*'/ '*pasarlo bien*'.

(15) ...pero cuando llegó el *tiempo* que ellos ya querían sus carritos... (G. 3)
Esp. gen.: 'pero cuando llegó el *momento* en que ellos ya querían sus carritos'.

(16) porque otro *tiempo* —ando en el carro— y empecé a notar que... (G. 2)
Esp. gen.: 'porque otra *vez*'/'en otra *ocasión*...'.

La palabra *tiempo* es bastante vulnerable en una situación de contacto porque coincide con algunos de los usos del inglés *time*. Este paralelismo parcial favorece la extensión de 'tiempo', un concepto general básicamente durativo en español, a la noción de un punto específico: 'una de muchas instancias, una ocasión, una hora, un momento' (como en los ejemplos dados).

El calco de la expresión idiomática inglesa *to change one's mind* 'cambiar de opinión' se constata también en el grupo 3, como en el ejemplo 17.

(17) So, él sabrá si se *cambia su mente*. (G. 3)
Inglés: so he'll know if (he) 'se' *changes his mind*
Esp. gen.: 'Así que él sabrá si *cambia de opinión*'.

El verbo *cambiar(se)* en español requiere un objeto alienable (por ejemplo, 'So, él sabrá si se cambia la corbata'), pero en el ejemplo 17 ocurre con un objeto inalienable. También es posible que la palabra *mente* haya extendido su significado de 'memoria, recuerdo' para incorporar uno de los sentidos de *mind* en inglés: opinión, punto de vista, intención. Por otra parte, la construcción reflexiva de 17 ilustra un cierto grado de confusión en el uso de estas estructuras.

Los hablantes de los grupos 2 y 3 calcan la estructura sintáctico-semántica de *to like* 'gustar', aunque no exactamente (ejemplos 18-21). Los únicos ejemplos de calco exacto con el tema codificado como objeto directo, ausencia de pronombre clítico y ausencia de *a*, son producidos por dos hablantes con muy baja competencia en español (ejemplos 20 y 21).

(18) Se llama la Sra. X, pero naden (sic) le gusta, *a* ella. (G. 2)
(19) Los cocodrilos les gustaron *a* matar. (G. 2)
(20) Y gusta golf mucho. (G. 3)
(21) Yo gusto eso. (G. 3)

También entre hablantes del grupo 3 se constatan órdenes de palabras pragmáticamente marcados en español que reproducen el correspondiente orden neutral de palabras en inglés. En el contexto donde ocurre el calco no hay indicación de condiciones pragmáticas marcadas, como ilustramos en los ejemplos 22 y 23.

(22) Ella hablaba como yo más o menos, *machucado español*, mitad las palabras inglés y mitad, palabras español. (G. 3)
Inglés: 'She spoke like me more or less, *chopped up Spanish*,...'

(23) Esa es una *diferente generación*. (G. 3)
Inglés: 'that's a *different generation*'.

El ejemplo 24 también muestra un cambio de orden en una construcción que calca la secuencia *that is why*. Este calco se constata en los grupos 2 y 3. Nótese que el orden de 24 es propio del español con la conjunción causativa *porque* (ej. 25), pero entonces el significado de la construcción sería diferente.

(24) y *eso es por qué* nosotros fuimos p'allá. (G. 3)
Inglés: 'and *that is why* we went there'.
Esp. gen.: 'y *por eso es que* nosotros fuimos p'allá'.
(25) Y este regalo es porque nosotros fuimos a verla.

El orden de los argumentos en español, controlado por reglas semántico-pragmáticas, también es susceptible de modificación al copiar el orden fijo del inglés. Es bien sabido que el español permite el orden sujeto-verbo (S-V) y verbo-sujeto y que V-S es la estrategia seleccionada para introducir el referente del sujeto en el discurso. El inglés, en cambio, no tiene la misma flexibilidad en el orden de los argumentos, como muestra la comparación del orden V-S en 26a con la traducción correspondiente en inglés, que presenta el orden S-V en 26b.

(26) a. Ya llegó el profesor.
b. 'The teacher has already arrived'.

A partir del grupo 2, los hablantes bilingües producen un alto porcentaje de oraciones intransitivas con el orden S-V, paralelo al del inglés, en vez del más frecuente orden V-S usado en el grupo 1, como en el ejemplo 26bis.

(26bis) Empezaron a pelear y la policía llegó.

La preferencia por el uso de un orden paralelo al del inglés es solo una tendencia, sin embargo. La variación SVX-VSX se constata en numerosos casos. La cuantificación de un total de 643 oraciones con sujeto expreso en datos obtenidos de quince hablantes méxico-americanos muestra solo un leve aumento en el uso de sujetos preverbales a través de los tres grupos, es decir, a medida que el uso del español se hace menos frecuente: grupo 1, 74% (99/133); grupo 2, 77% (177/230); grupo 3, 80% (223/280). Estos porcentajes dan prueba de que el español en los Estados Unidos mantiene casi intactas la flexibilidad en el orden de los argumentos y las condiciones pragmáticas que controlan esta flexibilidad.

Los calcos complejos se distribuyen diferentemente en los tres grupos que representan el continuo bilingüe: están prácticamente ausentes en el grupo 1 y, aunque aumentan en los grupos 2 y 3, no llegan a ser tan numerosos como los calcos simples o los préstamos. En estos dos grupos, por otra parte, se constata frecuentemente la falta de preposiciones o usos que no responden a la norma en el español hispanoamericano popular o estándar. En algunos casos estas modificaciones pueden atribuirse a influencia directa del inglés (por ejemplo, el 27), pero en muchos casos no (ejemplo 27bis).

(27) para llegar allá *en tiempo*. (G. 3)
Inglés: '*on time*'.

(27bis) ¿Qué son tus planes *del* futuro? (G. 2)
Inglés: 'What are your plans *for* 'para/por' the future?'

Rasgos morfosintácticos

La estructura oracional y los marcadores de discurso

En el español de la primera generación de inmigrantes se constata toda la gama de estructuras simples y complejas del español oral, además de las características expresiones fáticas y marcas en el discurso dirigidas a motivar la atención del interlocutor (por ejemplo, *fíjate*, *pues mira*, *imagínate*, *¿Me entiendes?*, *¿Tú crees?*, *¿Cómo te podría decir?*). Con frecuencia se usan también estructuras con valor evaluativo, tales como:

a. Cláusulas comparativas y exclamativas: *Tenía mucho más dinero que ella, ¡Dios mío, pero cómo!*

b. Cláusulas hipotéticas de modo: *Las televisiones estaban como... como si fueran nuevecitas.*

c. Adjetivos calificados por adverbios de grado y adjetivos superlativos: *muy baratas, bien empacaditas, Una de esas televisiones tenía una parte, pero viejísima.*

d. Discurso directo: *y dice, '¿Pues, sabes qué?' dice 'No le hace lo que tú pienses, tú te vas a casar con mi hijo'. Y le dije yo, 'Bueno, ándele pues'.*

Las estructuras ilustradas en a-d se usan con menor frecuencia a medida que se desciende en el continuo bilingüe, hasta llegar a su completa desaparición en los estadios que reflejan un uso más restringido del español en el grupo 3. Las expresiones fáticas, de emotividad y los marcadores de discurso ocurren casi exclusivamente en inglés (*you know* 'tú sabes', *you see* '¿ves?', *well* 'bueno', *let's see* 'veamos', *I love it* 'me encanta', *he's cute* 'es simpático').

Además, se observa claramente una tendencia decreciente en la frecuencia de uso de cláusulas subordinadas. Esta situación ha sido examinada cuantitativamente en datos de hablantes méxico-americanos por Gutiérrez (1995), quien muestra que las cláusulas subordinadas nominales, adjetivales y adverbiales disminuyen de 46% en el grupo 1 a 29%, y a 24% en los grupos 2 y 3, respectivamente.

Los pronombres clíticos verbales

Muchos usos de los pronombres átonos (*me*, *te*, *lo*, *se*, etc.) en variedades del español hablado en los Estados Unidos, aunque considerados 'desviados' de la norma, se encuentran sin embargo en otras variedades plenamente funcionales del español en España e Hispanoamérica. Por ejemplo, usos que denotan pérdida de marca de caso ('*A María le vieron en la biblioteca*'), género o número ('*Le mandé el libro a ellos*'), o incluso la ausencia del pronombre (A: '*¿Quién trae el vino?*'. B: '*Ø Traigo yo*', en variedades del español hablado en la comunidad autónoma vasca). Una diferencia importante es que estos fenómenos no afectan a todas las personas gramaticales ni ocurren todos en un solo dialecto fuera de Norteamérica, en cambio sí ocurren todos en algunas variedades simplificadas del español de los méxico-americanos.

Un examen de más o menos 30 horas de conversaciones grabadas con hablantes de los grupos 2 y 3 muestra, sin embargo, que el porcentaje de omisión de clíticos es bajo (alrededor del 4%, de los cuales más de la mitad corresponde al grupo 3) y que afecta principalmente a los llamados clíticos reflexivos (Gutiérrez y Silva Corvalán, 1993). Los ejemplos 28 y 29 ilustran casos de omisión.

(28) ... tenimos (sic) una y nosotros Ø llevamos. [la] (G. 3)
(29) Allí, no podemos a bañar Ø. [nos] (G. 2)

La omisión de un pronombre clítico verbal obligatorio ha sido también constatada en construcciones donde se propone que el clítico funciona como marcador de posesión de

la entidad a la que se refiere el objeto directo. Esta omisión se ilustra en el ejemplo (30), donde el clítico *me* ha sido omitido y la idea de posesión está marcada por un determinante posesivo en el objeto directo.

(30) ... y me dieron en la cara, y Ø quebraron mi, mi *jaw (*'mandíbula'). (G. 3)

Ejemplos del tipo de (30) ocurren en el habla de muchos de los bilingües nacidos en los Estados Unidos. Más frecuente en el grupo 2, sin embargo, es la aparición del clítico además de un determinante posesivo correferencial, como en (31).

(31) ... y *me* pegó a mí en *mi* brazo. (G. 2)

Los clíticos son, además, afectados por procesos que se manifiestan también en otras clases de palabras, tales como modificaciones en la marca de caso (32), género (33) y número (34).

(32) Yo *lo* [por 'le'] doy dinero, pero él me paga p'atrás. (G. 3)
(33) La policía dice que *la* [al hombre] murieron (por 'mataron') ahí. (G. 3)
(34) Yo creo que no *lo* [los libros] usan. (G. 2)

Los ejemplos (32) y (33) no corresponden a la tendencia más frecuente en otras variedades del español, que es hacia el uso del dativo en vez de acusativo en cuanto a caso (por ejemplo, en el centro de España) y del masculino en vez de femenino cuando se neutraliza el género (por ejemplo, en variedades del español de Perú).

El bajo porcentaje de usos no normativos registrados es prueba de la resistencia del sistema de clíticos. En verdad, hay casos en los que el verbo es producido en inglés y el clítico correspondiente aparece en español en su esperada posición preverbal, como en (35).

(35) ... y lo que queda –*lo invest in stock* ('invierte en acciones') o algo así. (G. 3)

La oposición *ser-estar* con predicados adjetivales

El fenómeno de simplificación de una oposición léxica en dirección al uso categórico de una de estas en un contexto lingüístico específico se constata en la extensión de la cópula verbal *estar* a expensas de *ser* en predicados adjetivales. Es bien sabido que en el español medieval *estar* tenía una distribución más reducida de la que tiene en variedades estándares actuales. La expansión de *estar* parece mucho más avanzada en México que en otros países hispanohablantes, donde aún no es posible emitir un enunciado como el de (36), constatado en México.

(36) ... y ahora vivimos allí en Prados Verdes en las casas de Infonavit, *están chiquitas*, pero *están bonitas* (Gutiérrez, 1994).

Así pues, no es sorprendente encontrar el mismo fenómeno de extensión de *estar* en el español hablado en las comunidades méxico-americanas de Los Ángeles. El efecto que parece tener la situación de bilingüismo en este caso es simplemente el de acelerar la extensión a un número cada vez mayor de adjetivos (Silva Corvalán, 1994). Esto se puede ver claramente ilustrado al comparar ejemplos de hablantes de los diferentes grupos: el ejemplo 37 del grupo 1, en el que se usa *ser* en el mismo contexto discursivo en el que un hablante del grupo 2 usa *estar* (ejemplo 38); en 39 y 40, hablantes del grupo 2 usan *estar* en contextos de descripción de cualidades físicas que no cambian; y en 41 a 43 hablantes del tercer grupo también usan *estar* en contextos en los que en otras variedades del español se usaría *ser*.

(37) (Mi abuelita) *es blanca*. *Ni es gorda ni es delgada*. Está bien. (G. 1)
(38) *Él es blanco* y – no está, *ni está gordo ni está flaco*. Está en medio. (G. 2)
(39) C: ¿Y sus colores [de la novia] así?
R: *Está muy clara*, como mi papá. (G. 2)
(40) Yo digo que *la mía* [la nariz] *está chistosa*. Nunca me ha gustado mucho mi nariz. (G. 2)
(41) 'Todos los Campas son altos —como me dijo mi tío— menos usted, Daniel'. Y yo le

dije p'atrás: 'Pero *yo estoy inteligente* y muy guapo y no te puedo tener todo'. (G. 3)
(42) Una de esas recá-, recámaras es el *master bedroom*, el más grande. Y *el otro está pequeñito*. (G. 3)
(43) Teníamos otro cabanete (sic) allá arriba - pero *estaba muy largo*, y no cabía la hielera, y no estaba, no *estaba ancho*. (G. 3)

El sistema verbal

Simplificación, generalización y pérdida de categorías gramaticales y oposiciones léxicas son fácilmente observables en el sistema verbal del español de los méxico-americanos, que va desde un sistema verbal equivalente al estándar en Hispanoamérica hasta un sistema (que he resumido en 44) en el que solo se mantienen el infinitivo y el gerundio junto al presente, pretérito e imperfecto del indicativo, más dos tiempos perifrásticos: futuro (*Dice que va a venir*) y condicional (*Dijo que iba a venir*).

(44) Sistema verbal reducido:

Infinitivo	Indicativo:	Presente	Futuro perifrástico
Gerundio		Pretérito	(*va a venir*)
		Imperfecto	Condicional perifrástico
			(*iba a venir*)

Los procesos más drásticos de simplificación empiezan a darse en los niveles medios del continuo bilingüe. El sistema verbal del grupo 1 no se diferencia del que se describe generalmente para las variedades de español hablado en Hispanoamérica. Los grupos 2 y 3, en cambio, presentan ausencia de futuro morfológico (Fut.-RefFut.) y pérdida temprana del condicional simple (Cond.), del condicional perfecto o compuesto (Cond. Perf.) y del pluscuamperfecto de indicativo (Pluscperf.); ninguno de los tiempos perfectos (Perf.) aparece en el habla de un gran número de hablantes del grupo 3 (vid. Gutiérrez, 1995; Silva Corvalán, 1994; Torres, 1989; Zentella, 1997).

Los ejemplos del 45 al 48 ilustran usos del sistema verbal que se diferencian de las normas del grupo 1 y que pueden considerarse, sin embargo, la norma del español en Los Ángeles.

(45) Esta fue la primera casa que compramos. *Estamos* (por 'hemos estado') como *fifteen years* aquí. (G. 3)
(46) Iba a ser profesional, pero creo que *tenía* (por 'tuvo') un accidente. (G. 2)
(47) A: ¿Y qué me dices de tu educación si tus padres se *hubieran quedado* en México?
B: No *estudiaba* (por 'habría/hubiera estudiado') mucho, yo creo. (G. 2)
(48) Se comunicó con el *police department* a ver si tenían uno que *estaba* (por 'estuviera') interesado en ser *teacher*, so, me llamaron a mí. (G. 3)

Otra manifestación de la extensión de *estar* se constata en la simplificación de semiauxiliares. Por ejemplo, en el grupo 1 se forman construcciones progresivas con diferentes semiauxiliares: *estar*, *ir*, *venir*, mientras que en los grupos 2 y 3 el progresivo se construye casi exclusivamente con *estar*, como muestran los ejemplos 49a y 49b. En 49a, un hablante del grupo 1 habría usado el semiauxiliar *venir*, 'veníamos regresando' (o el imperfecto 'regresábamos') y en 49b posiblemente el semiauxiliar *ir*, 'íbamos cruzando'.

(49a). Un día yo y mi papá *estábamos regresando* de, de, de un parque con, con un troque de mi tío. (49b) Y *estábamos cruzando* la calle. Y nos paramos porque estaba un *stop sign*. Y mi papá dijo... (G. 2)

Grupo 1: (49a): 'veníamos regresando' o 'regresábamos'
(49b): 'íbamos cruzando'

La cópula *estar* se infiltra además en los ámbitos del verbo de existencia *haber* a partir del grupo 2, como ilustra el ejemplo 50.

(50) Y nos paramos porque *estaba* un *stop sign*. (G. 2) [Porque 'había un signo de pare']

Se manifiesta una preferencia progresiva por el uso de indicativo en vez de subjuntivo y una neutralización de la oposición pretérito-imperfecto con un cierto número de verbos estativos en favor del imperfecto (*era*, *estaba*, *tenía*, *había*, *podía*, *quería* por *fue*, *estuvo*, *tuvo*, *hubo*, *pudo*, *quiso*), y, con verbos dinámicos, en el uso de pretérito en vez de imperfecto (*fue*, *corrió*, *habló* por *iba*, *corría*, *hablaba*) (Silva Corvalán, 1994).

Un cambio que se observa a través de la historia del español es la tendencia a eliminar tiempos de subjuntivo. Hoy en día en el español no reducido existen contextos que requieren el uso categórico de indicativo o subjuntivo y otros contextos, variables, donde los dos modos son posibles (51).

(51) Quizá lo lee/lea bien. (Variable)

En el español de los grupos 2 y 3 se manifiesta una clara preferencia por el uso de formas de indicativo por subjuntivo. Se trata de un proceso de cambio en dirección a reglas categóricas ya que el subjuntivo tiende a mantenerse en los contextos obligatorios (ejemplo 52) y a no usarse en aquellos en los que es posible la variación, pragmáticamente determinada, con formas de indicativo (ejemplo 53).

(52) El subjuntivo se retiene en contexto causativo obligatorio:
El profesor hacía que yo *hiciera the problem*. (G. 2)

(53) Indicativo en contexto en que el Grupo 1 prefiere subjuntivo:
No creo que *tengo* tiempo. (G. 2)

El cuadro 4 resume los porcentajes de uso del subjuntivo, en contextos lingüísticos obligatorios y opcionales, a través de los tres grupos estudiados. La disminución gradual de 42,4%, a 26,5% y a 17,3% es claro indicio del impacto reductivo que sufre el español como lengua minoritaria.

cuadro 4 Uso del subjuntivo en tres grupos de hablantes

Grupo 1	376/886	42,4%
Grupo 2	225/849	26,5%
Grupo 3	171/986	17,3%

Estos y otros fenómenos muestran que la pérdida de estructuras no es aleatoria sino condicionada, al menos por la distribución más amplia de una variante en competencia, lo que determina que esta se retenga y se extienda a un número cada vez mayor de contextos lingüísticos en detrimento de la variante menos frecuente.

Nos preguntamos qué justificaría este tipo de pérdida: ¿Por qué en el español reducido se prefieren *estar* y el indicativo, por ejemplo? Nos parece que la respuesta se encuentra en las condiciones en que se adquiere una lengua: los niños adquieren en el hogar las formas que se usan con mayor frecuencia. Si el proceso de adquisición del español se interrumpe entre los 5 y los 6 años, al iniciarse la escolarización en inglés, los niños no tendrán la oportunidad de adquirir, entre otros, los tiempos verbales del modo subjuntivo, poco frecuentes en los temas de conversación dirigidos a ellos, ni una gama más completa de semiauxiliares, ni los usos menos concretizantes de la cópula *ser*. Así pues, el resultado sería el sistema más reducido que caracteriza a los adultos bilingües de los grupos 2 y 3.

Los resultados desplegados en el cuadro 5 muestran los vacíos en el sistema de cuatro niños méxico-americanos y de una hablante adulta del grupo 3 (Ali) en comparación con Sil, mujer mexicana de 24 años que inmigró a los Estados Unidos a los 14 años de edad.

cuadro 5 **Nivel de desarrollo del sistema verbal en español y en inglés. Dos adultas (Sil y Ali) y cuatro niños (con edades comprendidas entre 5 años y un mes y 5 años y seis meses)**

	Sil G. 1 esp.	Daisy mon. esp.	Cindy mon. esp.	Bryan bil. esp.	Mike bil. esp.	Mike bil. ing.	Ali G. 3 esp.
Infinitivo	+	+	+	+	+	+	+
Gerundio	+	+	+	+	+	+	+
Participio	+	+	+	+	+	+	+
Presente	+	+	+	+	x	+	+
Fut. Perifrástico	+	+	+	+	+	+	+
Pret. Perf. Comp.	+	+	+	+	+	+	–
Pretérito	+	+	#	#	#	+	#
Imperfecto	+	+	+	+	@	1**	@
Presente Sub.	+	+	x	+	x		–
Imperfecto Sub.	+	2	x	–	–		–
Cond.-Ref. Fut.	+	–	–	–	1*	+	–
Cond.-Ref. Pas.	+	–	–	–	–		–
Infinitivo Perf.	+	–	–	–	–		–
Pret. Perf. Sub.	+	–	–	–	–		–
Plu. Sub.	+	–	x	–	–		–
Pluscperf.	+	–	–	–	–	–	–
Fut.-Ref. Pres.	+	–	–	–	–		–
Fut.-Ref. Fut.	+	–	–	1	–	+	–
Cond. Perf.	+	–	–	–	–	–	–

Leyenda para interpretar el cuadro 5:
mon. = dominante en español.
bil. = bilingüe más o menos equilibrado.
esp. = español.
ing. = inglés.
1* = Un caso de 'podría'.
2** = Un caso de *used to* 'acostumbraba'.
1, 2 = Forma usada una o dos veces, a pesar de haber más contextos para su uso.
+ = Forma usada de acuerdo con las normas del español oral.
- = Forma ausente en los datos.
= Formas de imperfecto usadas en contextos perfectivos.
@ = Formas de pretérito usadas en contextos imperfectivos.
x = Forma no usada en todos los contextos en que se requiere.

Presentamos además información sobre el inglés para demostrar que la ausencia de algunas formas verbales en español no se debe a inmadurez cognitiva, ya que las formas correspondientes aparecen en el inglés usado por el niño que habla esta lengua con fluidez (Mike). El problema es, pues, solamente lingüístico.

El sistema reducido de los adultos ilustrado en el cuadro 5 por la hablante Ali corresponde al sistema de los niños bilingües, con una excepción: los niños en cuyo hogar se habla español (Bryan y Mike) han adquirido el pretérito perfecto compuesto. En el hogar de los padres de Ali, en cambio, sí se habla inglés y español, como en el caso de Bryan y Mike. Pero en estos hogares en los que se usan las dos lenguas, las oportunidades de uso del español disminuyen, mientras que el contacto con el inglés se intensifica. Esta es la situación característica de un bilingüismo sustractivo que conduce a los sistemas simplificados estudiados en este trabajo.

Los enunciados producidos por los niños evidencian los mismos usos simplificados del sistema verbal que se ilustran en el habla de los adultos. La neutralización de la oposición pretérito-imperfecto —ilustrada en (46) en el habla de un adulto— se constata también en los niños (ejemplos 54 y 55).

(54) R: ¿Y cuándo es tu cumpleaños?
M: Ya *era*. *Era* el 2 [por 'fue']. (Mike, 5 años y 5 meses)

(55) R: ¿Y te gusta, te gusta [el karate]?
M: Ajá. Es que yo no más todos los días *hice* [por 'hacía'] así esto, mire, así [ruido], pero..., así lo puedo hacer ahora. (Mike, 5 años y 5 meses)

En los datos de los niños aparece solamente *estar* como semiauxiliar de formas progresivas y *estar* en alternancia con *haber* existencial, hechos que también apuntan a la adquisición incompleta como factor determinante de (al menos algunos) procesos de simplificación constatados en los adultos. Usos no convencionales identificados en la niñez se mantienen hasta la edad adulta.

En secciones anteriores hemos dicho que en la situación familiar típica, los hijos mayores adquieren en casa solamente el español, y mantienen un buen nivel de competencia comunicativa en esta lengua durante toda su vida, con mayores o menores limitaciones dependiendo de un número de factores extralingüísticos, mientras que los hijos menores adquieren ambos español e inglés en casa. Estos últimos tienen una mayor tendencia a desarrollar y mantener una variedad de español en contacto caracterizada por diferencias más acusadas con respecto a la norma lingüística de los padres. Cuando un niño nacido en los Estados Unidos vive en contacto con sus abuelos, puede llegar a adquirir español en casa; pero muy a menudo su dominio es limitado y su nivel de comprensión de la lengua es más desarrollado que el de producción, tal como ilustra el ejemplo (56), seleccionado de una conversación con José, de 17 años de edad:

(56) Investigadora (R), José (J)
R: ¿Pero con quién hablas en español tú, a veces, digamos?
J: Hable yo – yo, a ver – yo hable con mi a, abue, abuela – más de mi a, abuelo, porque cuando yo hable con mi abuelo él no entende, él tiene uno problema – eso – *ears. So whenever I have a chance to speak, I speak to my grandparents. So, I don't speak, I just – listen to what they're saying, and then I, I — hear it in my brain and, and – and try to understand instead of speaking back at them because I, – they understand English as much*[2].

Es obvio que José, de tercera generación en los Estados Unidos, está haciendo un esfuerzo para hablar con la investigadora en español. Muchos inmigrantes de segunda generación, por otro lado, hablan español con cierta fluidez y su variedad parece tener solamente 'un sabor diferente' pero es completamente inteligible.

Hay excepciones a esta situación típica. Uno puede, a veces, dar con un hablante de segunda generación que, o bien nunca adquirió el español, o lo adquirió pero lo perdió completamente, o dejó de usarlo por unos años y está en el proceso de reactivarlo, un fenómeno que ha recibido el nombre de *bilingüismo cíclico* (Torres, 1989). Asimismo, un hablante de tercera generación, en casos excepcionales, puede haber adquirido el español desde el nacimiento y haberlo mantenido.

El ejemplo 57 muestra un fragmento de una hablante de tercera generación que ha experimentado un bilingüismo cíclico. Esta mujer dejó de usar el español durante la adolescencia, pero lo había activado de nuevo dos años antes de ser grabada, ya que se había casado con un inmigrante de primera generación, un tipo de matrimonio intergeneracional bastante frecuente que favorece el mantenimiento del español. En este pasaje se refiere a cuando su marido perdió su trabajo, por lo que decidieron mudarse a otra ciudad.

(57) *They were laying off. So, I didn't get laid off. Ramón, Ramón got laid off. And I quit because he got laid off. Because I was working, and he was working at nights...*[3] Dije, 'No, si lo van a descansar a él, ¿pa' qué me quedo yo, especial yo?' Yo, de aquí, como, 'onde puedo agarrar trabajo. Él, es más difícil... (G. 3)

Los hablantes con dominio muy reducido del español hablan el inglés con fluidez y en muy raras ocasiones se ven forzados a utilizar el español. Por lo tanto, el español que usan, frecuentemente insertado dentro de enunciados en inglés, retiene algunas flexiones verbales y morfemas de género, número y caso como ilustran (56) y (57). No hay elementos foráneos que penetren en la gramática del español, que por otro lado sí sufre reducción y simplificación.

Conclusión

En el caso del español actual en los Estados Unidos, vemos que una primera generación de inmigrantes transfiere básicamente léxico: palabras y frases fijas. En la segunda generación se observa una reducción de los dominios de uso del español, la lengua minoritaria, y falta de escolaridad completa en ella. Esto conduce al desarrollo de una variedad en la que se constatan procesos de simplificación y pérdida (por ejemplo en el sistema verbal, las preposiciones, las oraciones compuestas y el léxico), un cierto grado de confusión en la marcación de género y número, la aceleración de la difusión de fenómenos de cambio ya presentes en la variedad ancestral, la incorporación de préstamos y calcos léxicos del inglés y la alternancia más o menos frecuente entre ambas lenguas. Más allá de esta segunda generación, la situación sociolingüística se torna aún más compleja y difícil de predecir o describir.

Una pregunta que surge en relación con estos resultados del contacto es si se puede justificar la tan oída afirmación de que el español de los Estados Unidos es muy diferente o incluso que es una aberración. Es importante tener en cuenta que no hay 'un' español de los Estados Unidos sino muchos; tal afirmación podría ser dirigida a los niveles más bajos de dominio del idioma, pero en todo caso, los hablantes que se encuentran en estos niveles usan el español muy raramente y solo cuando se ven forzados por circunstancias especiales. Con respecto al español de los hispanos nacidos en este país que lo usan más regularmente y con cierto grado de fluidez, me parece que lo que crea la impresión negativa, en mi opinión exagerada, es básicamente la simplificación de la morfología de tiempo, modo y aspecto y de concordancia de género, así como confusiones en el uso de preposiciones. El hecho de que casi cada oración contenga uno o más de estos fenómenos, y por tanto un punto de posible desviación de la norma de los inmigrantes de primera generación, parece ser un factor considerable en la creación de estereotipos de errores generalizados y falta de sistematicidad.

La alternancia de códigos

Carmen Silva Corvalán y Kim Potowski

Introducción

Entre los fenómenos característicos del bilingüismo y el multilingüismo se encuentran la *simplificación*, la *hipergeneralización*, la *transferencia*, el *análisis*, la *convergencia* y la *alternancia de códigos*. La *alternancia de códigos* se define generalmente como el uso alternado de dos lenguas por el mismo hablante en un hecho de habla. Estos cambios pueden darse dentro de una sola oración, o en el punto de acabar una oración y empezar otra. Es posible que en una situación diglósica, caracterizada por una separación de los dos idiomas debida a la extrema especialización situacional y/o temática de cada una, la alternancia de códigos no sea un fenómeno tan frecuente como en situaciones de bilingüismo no diglósico.

El español y el inglés en los Estados Unidos viven en una situación de bilingüismo no diglósico. Es decir, un gran número de bilingües méxico-americanos en inglés y español usan las dos lenguas sin restricciones temáticas ni de dominio situacional y ambas lenguas cumplen funciones tanto públicas como privadas. Este contexto no diglósico favorece el contacto continuo de las dos lenguas y, por ende, los consecuentes fenómenos de transferencia lingüística y alternancia de códigos. (Hay que subrayar que, en estas comunidades bilingües no diglósicas, la lengua minoritaria se encuentra en mayor peligro de desaparecer que en aquellas comunidades donde su uso es exigido en un cierto número de dominios). Además de ser más común en las comunidades no diglósicas, como las de los Estados Unidos, la alternancia de códigos es más frecuente entre hispanohablantes de segunda generación —los nacidos en el país o que llegaron antes de los 6 años de edad— debido a que han desarrollado niveles altos de competencia en inglés a la vez que han retenido habilidades comunicativas en español. Dado que los bilingües tienen dos códigos lingüísticos a su disposición, es de esperar que utilicen ambos si la situación se lo permite. Esta alternancia de códigos es un fenómeno muy interesante, controlado por reglas tanto gramaticales como funcionales, que aquí presentamos en sus rasgos generales.

Restricciones gramaticales sobre el cambio de códigos

Se ha propuesto que la alternancia de códigos está sujeta al menos a dos restricciones gramaticales (Poplack, 1980). La primera es la restricción morfemática, según la cual no puede cambiarse de código entre dos morfemas ligados. Por ejemplo, no se produciría *compranding* —del español 'comprando' y el inglés 'buying'— porque no se pueden separar los morfemas ligados *-ando* ni *-ing*. La segunda restricción es sintáctica; propone que solo puede cambiarse de código en aquellos puntos en que las estructuras de las dos lenguas son equivalentes. Es decir, no se produciría un ejemplo como 'Yo le *bought* un abrigo' porque las estructuras del español y del inglés no son equivalentes en los puntos de cambio; el enunciado tiene que respetar las reglas gramaticales tanto del español como del inglés. Este ejemplo, en cambio, viola las reglas del inglés, según las cuales el pronombre de objeto indirecto tiene que expresarse después del verbo (*bought him*, no *him bought*).

Aunque se han presentado contraejemplos a estas dos restricciones, así como otros modelos para analizar el cambio de códigos (véase, por ejemplo, Myers-Scotton, 1993), en general son válidas en el caso de la alternancia español-inglés, especialmente si los hablantes se encuentran en los estadios superiores del continuo bilingüe. Esto indica que ellos conocen intuitivamente las reglas sintácticas de las dos lenguas, una idea que ha encontrado apoyo empírico. Por ejemplo, Gingras (1974) y Toribio (2001) demostraron que varios grupos de bilingües rechazaban textos con alternancias de código malformadas —es decir, que violaban las restricciones gramaticales presentadas arriba— de manera bastante consistente.

En general, los puntos más comunes para cambiar de código son entre un sustantivo y su cláusula relativa ('Había tres mujeres *who wanted their money back*'), entre un sujeto y su predicado ('*My brother and my uncle* querían llegar para las cinco'), entre un verbo y su objeto ('Por fin comieron *their sandwiches*') y entre una frase adverbial y la cláusula modificada ('Todas las noches, *the boy asked for his blanket*'). Desde luego son muchos los puntos que son incompatibles con el cambio de códigos, entre ellos entre un verbo auxiliar y su frase verbal ('*The newspapers had* empezado a ignorar el tema'), entre una negación y su frase verbal ('Los árboles ya no *had leaves*') y entre un pronombre y la frase verbal ('Déjame enseñarte la cámara que yo *bought*').

Motivos comunicativos del cambio de códigos

Entre los factores externos que se han identificado como promotores de la alternancia se

incluyen el entorno físico, los participantes, el tema de la conversación y la identificación étnica. En cuanto a la función comunicativa de la alternancia de códigos, las funciones propuestas incluyen: la codificación de citas (discurso directo), repeticiones e interjecciones, la codificación de emociones y una función retórica o expresiva. Veamos algunos ejemplos de alternancia español-inglés producidos por hablantes méxico-americanos.

(1) Le dije, 'You look so upset today. Did you have a hard day?' Le digo en una forma *nice*, pero también en una *hostile way*. (G3)
[... 'Pareces muy molesto hoy. ¿Tuviste un día muy difícil?' ... 'agradable', ... 'manera hostil'.]



(2) Una cosa que yo quise hacer cuando fui a Acapulco... Me subí en ese *parachute ride*, arriba del agua. Me subí en eso. *Oh! I loved that!* (G2)
[... 'paracaídas', ... '¡Ah! ¡Me encantó eso!']

(3) ...en cinco minutos me dijeron que podía *go ahead*, y *so* pues me fui. Y como cuarta milla alguien estaba *coming down at me*. Nadie lo paró y me, me machucó de frente. (G. 3)
[... 'seguir', 'así que' ... 'venía bajando derecho hacia mí' ...]

(4) Prosa de un escritor chicano (Ricardo Sánchez, *Canto y grito mi liberación*, Nueva York, Doubleday, 1973, p. 148): *Why, I questioned myself, did I have to daily portray myself as a* neo-gringo cuando mi realidad tenía más sangre y pasión?
['¿Por qué, me pregunté a mí mismo, tenía que retratarme a diario como un...']

(5) Y la señora que *my grandmother worked for* tenía *twenty-seven rooms, you know, and we had our own house ... in the back, where we lived at*, y ... mi abuelito no pagaba renta. (G. 3)
[... 'para la que trabajaba mi abuela tenía veintisiete piezas, ¿ves?, y nosotros teníamos nuestra propia casa... al fondo, donde vivíamos...']

Cada uno de los ejemplos dados ilustra una función diferente de la alternancia de códigos. El ejemplo 1 corresponde a la frecuente tendencia a reproducir el discurso directo en la lengua en que fue codificado originalmente. En el ejemplo 2 la alternancia se da en *parachute ride*, un ítem léxico que la hablante puede no conocer en español, y en una expresión de emotividad, *Oh! I loved that!* Estos tipos de expresiones emotivas aparecen frecuentemente en la lengua en que el hablante tiene mayor competencia. El ejemplo 3 también ilustra el uso del inglés para compensar falta de léxico, temporal o permanente, en español. Aquí se usa además la palabra *so*, que prácticamente ha sustituido a 'así que' incluso en el habla de los inmigrantes mexicanos de primera generación. Por otra parte, el ejemplo 4 ilustra el uso llamado 'retórico' (vid. Koike, 1987) de la alternancia de códigos, que observamos que no se da solamente en la lengua oral.

Finalmente, el ejemplo 5, producido por una hablante cuyos abuelos habían emigrado de México, representa un caso de bilingüismo cíclico interesante. El ejemplo reproduce casi exactamente la sintaxis inglesa en los puntos donde se produce la alternancia. Así pues, en la cláusula relativa, *que my grandmother worked for*..., literalmente: 'que mi abuela trabajaba para', la alternancia viola las reglas sintácticas del español de primera generación (y por supuesto también la restricción de la 'equivalencia estructural'), pues la preposición *para* que debía ocurrir antes del relativo *que* aparece en inglés al final de la cláusula relativa. Parece, pues, que la sintaxis de los hablantes bilingües cíclicos tiende a converger en gran medida con la del inglés, de tal manera que su español evidencia ya sea un cierto número de estructuras paralelas con las del inglés o directamente prestadas del inglés, con léxico español; es decir, podríamos decir que se trata casi de un inglés 'relexificado'.

Como lo han demostrado numerosos estudios, la alternancia de lenguas es un estilo comunicativo característico de grupos con niveles más o menos equilibrados de competencia bilingüe. Se da de manera limitada en otros grupos, para quienes la alternancia tiene más bien un valor emblemático o sirve para compensar el olvido o la falta de material lin-

güístico. Por otra parte, la función retórica de la alternancia es manejada con maestría por los bilingües equilibrados. Considérese el ejemplo 6, una anécdota narrada por 'A.' (G2), completa y comprensible ateniéndonos solamente a los segmentos en español, en la que los pasajes en inglés tienen básicamente un valor expresivo.

(6) C: Sí. Pero decían que estaba peligroso para hacer surfing.
A: *Even for the surfers* también ['incluso para los surfers']. /Sí, sí./ Vi uno que se subió en una, una ola de esas. Y luego *quebró. It broke* ('rompió'), arriba así, y él estaba así co/, casi mero arriba/, y, y lo agarró y, y lo, y lo voltió así y se lo, se lo llevó *all the way in* ['hasta el fondo'].
Yo en San Pedro me agarró una de esas, *long time ago when I was younger* ['hace mucho tiempo cuando yo era más joven']. Me 'garró allí en/ *You know where the breaker is in San Pedro?* ['¿Sabes dónde está el rompeolas en San Pedro?']
C: ¿Haciendo surfing o nadando?
A: No, nadando. *I used to like to ride, ride the waves in* ['Me gustaba dejarme llevar por las olas']. Me agarró una de esas y me voltió así, y, todo el cuerpo. Y me llevó así, y iba yo tragando hasta agua. Y me, me 'garró y me raspó todas las piernas. *I was bleeding up on my leg*, ['Mi pierna estaba sangrando'] porque me, me 'garró abajo y me llevó hasta abajo, *all the way down*, ['hasta el fondo'] y, me raspó las, las piedras o conchas, yo no sé qué sería lo que había abajo. *My legs were all bleeding* ['Mis piernas estaban sangrando'].

En este ejemplo, el hablante cambia al inglés solamente cuando da información auxiliar, con función de orientación y evaluación. Las cláusulas estrictamente narrativas no contienen alternancia (vid. Koike, 1987).

Para concluir con este apartado sobre la relación entre el nivel de competencia bilingüe y el tipo de cambio de código, es interesante notar que, entre niños bilingües, parece haber un desarrollo del cambio de códigos, de forma parecida a cualquier desarrollo lingüístico; los niños insertan con más frecuencia palabras aisladas en la otra lengua, como en (7), mientras que los mayores además cambian de código insertando oraciones y frases completas en la otra lengua (McClure, 1981; Meisel, 1994; Zentella, 1997; Wei y Hua, 2006).

(7) ¿Hay jugo en la *bag*, mami?

Actitudes hacia el cambio de códigos

En cuanto a las actitudes hacia el cambio de códigos, observamos que predomina la actitud de que esta práctica es una mezcla caótica que se da cuando un hablante no sabe cómo decir algo en una de sus dos lenguas. Sin embargo, como han delineado las secciones anteriores, no solo hay reglas gramaticales que rigen los cambios posibles, sino que son muchos los motivos comunicativos para hacerlo. En cuanto a la acusación de que se trata de una práctica debida a la falta de conocimiento léxico, Zentella (1997) demostró que, en un corpus lingüístico producido por cinco niñas puertorriqueñas en Nueva York, en nada menos que el 75% de los cambios de código, las niñas sabían decir el material cambiado en el idioma original. Es decir, si bien es cierto que algunos cambios de código pueden deberse a una falta de vocabulario, la mayoría parece deberse a funciones comunicativas.

A pesar de la gramática organizadora subyacente y los motivos comunicativos bien delineados, muchas comunidades bilingües parecen haber interiorizado actitudes negativas hacia los cambios de código. Se le aplican los términos *Spanglish*, *Tex-Mex*, *mocho*, *pocho*, *español quebrado* y otros, no solo en España (Valle, 2006) sino en los mismos Estados Unidos (Anzaldúa, 1987; Fernández, 1990; Flores, 1993; Galindo, 1996, entre otros). Muchos individuos que cambian de códigos tildan la práctica de un 'español mal hablado' e incluso

niegan hacerlo. Sin embargo, algunos como Ramos (2001) defienden públicamente las influencias del inglés sobre el español, incluyendo el cambio de códigos:

> Ante las nuevas convergencias en las comunicaciones, la globalización, los embates de la [sic] Internet y el *espanglish*, el español no puede más que fortalecerse. Se debilitaría si lo guardáramos como reliquia en una cajita de cristal o lo repitiéramos como pericos de diccionario. Pero el español, como una lengua vivísima, se construye (y valga la redundancia) en nuestras lenguas gastadas y pastosas, no en sesiones de exorcismo lingüístico.

Sin duda esta práctica seguirá produciéndose, debido tanto a sus funciones comunicativas como a su función como símbolo de identidad étnica de los bilingües méxico-americanos: dos culturas en contacto implican también dos lenguas en contacto que se entrelazan al compartir el espacio comunicativo.

Creencias y actitudes

Carmen Silva Corvalán y Patricia MacGregor

Las actitudes que tanto monolingües como bilingües tienen hacia algunos aspectos del bilingüismo social —mantenimiento de ambas lenguas, estatus público o privado asignado a cada una de ellas, corrección idiomática y adecuación de la lengua minoritaria, etc.— pueden arrojar luz sobre las motivaciones que patrocinan la conservación o el olvido de la lengua más débil. El estudio de las actitudes ha constituido el tema dominante en numerosas investigaciones que han intentado predecir el futuro de lenguas minoritarias en contextos bilingües, así como descubrir el estatus simbólico que las lenguas en cuestión pudieran tener para determinados grupos sociales.

La posición mental (sentimientos y emociones) que los individuos tienen —o están dispuestos a revelar— hacia ciertos hechos específicos no es fácil de medir, puesto que ello conlleva convertir sentimientos subjetivos en material medible objetivamente. En cuanto a métodos directos, el cuestionario ha sido uno de los instrumentos más utilizados para obtener información aprovechable sobre aspectos específicos del bilingüismo, como por ejemplo, la alternancia de códigos, los dominios apropiados para el uso de las lenguas en contacto, autoinformes sobre el manejo de ciertos patrones lingüísticos y los niveles de conocimiento y fluidez de los idiomas concernidos. Los cuestionarios poseen un gran número de ventajas innegables sobre la observación directa o las entrevistas personales. Una mayor cantidad de personas puede ser examinada en un tiempo relativamente corto y las respuestas a preguntas cerradas pueden revisarse y tabularse con relativa facilidad. Lamentablemente, los cuestionarios también tienen fallos y desventajas.

Las actitudes, sin embargo, no solo conllevan una perspectiva mentalista, que implica que deben ser inferidas de la introspección del sujeto y/o de la interpretación de los investigadores de la conducta pública, sino también del actual comportamiento público observable (vid. Agheyishi y Fishman, 1970).

Este punto de vista componencial (componentes cognitivos, afectivos y conativos) dicta la inclusión en el cuestionario de preguntas que obtienen información sobre las diversas dimensiones de las actitudes del lenguaje.

En un estudio realizado en Los Ángeles, Silva Corvalán (1994) aplicó una batería de cuestionarios a cuarenta y cinco méxico-americanos (vid. sección 'Usos, dominios y resultados') con el propósito de obtener datos sobre los diversos componentes de las actitudes lingüísticas que pudieran ser comparables con estudios realizados en otras regiones de los Estados Unidos. Los cuestionarios incluían principalmente preguntas cerradas para eliminar

así el problema del fallo de los encuestados al no centrarse en la dimensión esperada. Así, pues, lo que tiene que hacer el encuestado es solo escoger entre un grupo de categorías.

Sin tener en cuenta cuánta reducción ha experimentado el español en cuanto a los dominios de uso y de recursos lingüísticos de los grupos 2 y 3, casi todos los hablantes de estos grupos, así como en el grupo 1, responden con un enfático 'sí, estoy de acuerdo' a la frase: 'Cuándo tenga hijos, quiero que sean capaces de hablar español con fluidez'. Solo tres hablantes del grupo 3 responden que la fluidez completa no es básica, 'un poco de español estaría bien'. Pero de igual modo, todos los hablantes menos dos en el grupo 1 están de acuerdo en la frase de que 'cuando tenga hijos, quiero que sean capaces de hablar inglés con fluidez'.

Cuestionarios sobre actitudes

Cuestionarios A y B

El Cuestionario A fue respondido por hablantes en el grupo 1, y el B, por hablantes de los grupos 2 y 3. A los del grupo 1 se les pidió que seleccionaran las razones principales que *tenían* para estar contentos por saber español, mientras que a los grupos 2 y 3 se les pedía que escribieran las razones más importantes que *tendrían* si alguna vez intentaban mejorar o mantener su español (Silva Corvalán, 1994).

Cuando se les presentaba el cuestionario, se pedía a los encuestados que hicieran un círculo en las razones que les parecían importantes, trazaran una línea a través de las menos importantes, pusieran un asterisco al lado de la razón o de las dos razones más importantes, y dejaran sin marcar aquellas que les resultaran neutrales. También se les pedía que escribieran sus razones principales si estas no estaban incluidas en el cuestionario. Ninguno de los encuestados añadió razón alguna.

Las preguntas del cuestionario corresponden a cuatro dimensiones de actitudes aplicadas por Mejías y Anderson (1988) en su estudio sobre las actitudes hacia el idioma de los residentes del Valle del Río Grande de Texas. La dimensión de *identidad de grupo* (G), se refiere al uso del español como un valor público de símbolo de grupo y valores y tradiciones duraderas, con la identidad étnica como su centro, como se ilustra en esta frase. 'Me haría sentirme más una parte de la comunidad en la que vivo', seleccionada en respuesta a 'Si alguna vez intentara mejorar o mantener mi español, mis razones principales serían'. La dimensión *sentimental* (S) se refiere a los propios sentimientos, las emociones y la satisfacción personal que el bilingüe experimenta en el uso del español, como se ilustra en esta cuestión: 'El español es un idioma muy rico y expresivo'. La dimensión *de comunicación* (C) se refiere al uso del español en público y en la comunicación interpersonal, por ejemplo, para la comunicación de información en español, como aparece ilustrado en esta cuestión: 'Es necesario para la comunicación diaria'. Por último, la dimensión *instrumental* (I) se refiere al uso del español para beneficio personal, beneficios y ganancias materiales, como aparece ilustrado en la afirmación: 'Me ayuda a ganar dinero en mi trabajo'. Las dimensiones de comunicación e identidad del grupo representan perspectivas intrínsecas, a través de las cuales los bilingües se ven a sí mismos como parte de aquellos que identifican el uso del español como símbolo de un grupo o comunidad, mientras que las dimensiones instrumental y sentimental representan perspectivas intrínsecas, a través de las cuales los bilingües se ven a sí mismos como individuos.

En su estudio, Mejías y Anderson (1988) informaban de que, para su muestreo completo de 293 sujetos, el uso del español para la comunicación es más sólido en las cuatro dimensiones de actitudes (aprobadas por una media del 45,9% de su muestreo). A esto le siguen razones de valor (22,6%), sentimentales (15,2%) e instrumentales (13,2%).

Basados en este resultado, suponen que el español se mantendrá junto con el inglés en el Valle de Río Grande, Texas, en lugar de ser sustituido por este. Pero Mejías y Anderson encuentran una contradicción al mantenimiento fuerte del idioma español cuando consideran la variable del grupo generacional. Observan que aunque los encuestados de tercera y cuarta generación, cuya residencia en los Estados Unidos ha sido más larga, escogieron razones más comunicativas para mantener el español, los encuestados de primera y segunda generación escogieron razones más sentimentales para mantener el español. Los autores interpretan que esto indica una tendencia hacia el cambio de idioma a una distancia prudencial del español, entre los residentes más nuevos, por ejemplo, los encuestados de primera y segunda generación. Atribuyen esto —traduzco— a 'un deseo temporal de cambio del español que se moderará cuando la residencia esté más establecida' (p. 406).

En nuestro muestreo, aunque mucho menor que el de Mejías y Anderson, encontramos un resultado diferente: un porcentaje mayor de nuestros encuestados selecciona la dimensión instrumental como la más importante (34%), con las razones de comunicación en tercer lugar, seleccionadas por únicamente el 23% de la muestra. Para la muestra total de los encuestados, la actitud hacia el uso del español por razones instrumentales es la más contundente de entre las cuatro dimensiones. La actitud hacia el uso del español por razones sentimentales es la seleccionada por el 26% de la muestra, seguida por razones de comunicación. Las de identidad de grupo son las más débiles en las cuatro dimensiones de actitudes, con solo una media del 17% de los encuestados que la han escogido (vid. el cuadro 6).

cuadro 6

	Grupo 1 (N=12)	Grupo 2 (N=16)	Grupo 3 (N=11)	Grupo 4 (N=39)
Identidad de grupo	25%	12%	6%	17%
Sentimental	27%	27%	22%	26%
Comunicación	21%	27%	22%	23%
Instrumental	27%	33%	50%	34%

Nota: La dimensión más importante para valorar el español está basada en el porcentaje de encuestados que han seleccionado razones de cada uno (N= número de encuestados).

Es evidente en el cuadro 6 que la dimensión de comunicación de las actitudes aumenta en importancia desde el grupo 1 (21%) al grupo 2 (27%). El peso más bajo dado a razones comunicativas en el grupo 1, comparadas con las razones de identidad de grupo y las razones sentimentales, puede indicar que los inmigrantes recientes sienten todavía nostalgia de su cultura y de su tierra nativa. Sin embargo, se necesita una explicación diferente para justificar la disminución del valor asignado a las razones comunicativas del grupo 3 (22%), cuando se compara con el 2. De hecho, el debilitamiento del motivo comunicativo, cuando la competencia del idioma español es más baja, también tiene sentido, dado que una persona con una competencia productiva reducida del español no tenderá a usar este idioma ni para leer ni para la comunicación oral, a menos que sea absolutamente necesario. Para nuestra muestra, los casos absolutamente necesarios implican aquellos en los que el bilingüe de bajo rendimiento debe comunicarse con inmigrantes recientes que hablan español o visitantes que no entienden inglés. Si no, la interacción tiene lugar en los dos idiomas: cada interlocutor usa el suyo dominante sabiendo que el que lo escucha comprende tanto inglés como español.

En términos de diferencias de competencia de idioma e intergeneracionales, en el grupo 1, las actitudes hacia el uso del español y las razones instrumentales y las sentimentales son las más contundentes de las cuatro dimensiones (27%). Aunque en un grupo bien equilibrado en su conjunto, las particulares, las dimensiones intrínsecas de actitud (S e I)

están apoyadas por los encuestados del grupo 1 como las más importantes para mantener el español, con las razones comunicativas como las más débiles. Estos resultados están de acuerdo en parte con los obtenidos por Mejías y Anderson entre los inmigrantes de primera generación, quienes también escogieron razones más sentimentales para el mantenimiento del español.

Incluso aunque difieran en grados, las relaciones de la dimensión de actitud de los grupos 2 y 3 son idénticas. Las razones instrumentales son las más importantes en el mantenimiento del español, seguidas por las razones de S y C, mientras que las de la identidad de grupo son las más débiles. Estos resultados globales parecen apuntar en la dirección de comunidades bilingües de posible diversidad de méxico-americanos a través de los Estados Unidos en términos de actitud y motivaciones hacia el mantenimiento del español, aunque deben llevarse a cabo muchos estudios de bastante más alcance y profundidad, que usen metodologías y cuestionarios idénticos, antes de poder establecer una generalización firme. Por lo tanto, las comparaciones a través de las comunidades presentadas aquí son necesariamente provisionales.

En el Valle del Río Grande, los encuestados de Mejías y Anderson escogieron razones comunicativas —aquellas que tratan del entendimiento y de la comunicación interpersonal— como las más importantes para mantener el español en su comunidad, siendo las razones instrumentales las más débiles. En Los Ángeles, nuestra muestra escogió razones instrumentales y sentimentales, las cuales trataban de los beneficios personales y la satisfacción emocional, como las razones más importantes para usar o mantener el español en su comunidad. Un examen del porcentaje de encuestados que pusieron asteriscos en las cuestiones confirma que de las tres razones comunicativas ofrecidas, solamente 'hablar con gente de otros países que hablan español' recibe un número igual de asteriscos en los tres grupos, pero no el apoyo más fuerte.

Los hablantes en los grupos 1 y 2 asignan un alto valor a la frase 'se está extendiendo tener más de un idioma', que es, en efecto, un principio abstracto. La razón utilitarista de 'saber más de un idioma' está favorecida por el grupo 3, mientras que la puramente intelectual, la razón abstracta, recibe una cálida respuesta del grupo 2. Las cuestiones con más asteriscos en los tres grupos no se refieren, por lo tanto, al español específicamente, sino a la noción más general o no específica de 'otro idioma'. Esta actitud coincide con la opinión espontánea expresada por uno de los hablantes en el grupo 2, como aparece en el siguiente ejemplo:

> *Insisten que se… claro, las dos [idiomas]. Somos así. Es una cosa… bonito hablar dos idiomas.* Es algo que enriquece a la persona. Es algo que enriquece a la sociedad. Es, es educación, es cultura. Te proporciona dos sistemas de pensamiento, ¿sabes? (f27, G. 2)

Hay una diferencia al considerar el número de cuestiones a las que los hablantes pusieron asteriscos, lo que también apunta a una situación muy descorazonadora. Aunque a todos los encuestados se les pidió que pusieran un asterisco en la razón o en las dos razones más importantes para mantener o mejorar su conocimiento de español, en el grupo 1, cuatro encuestados marcaron tres razones; en el grupo 2, solamente dos encuestados marcaron tres razones; pero en el grupo 3, nadie marcó más de dos razones (ni ofrecieron otras posibles razones en la sección del cuestionario que les animaran a hacerlo así). Este patrón selectivo parece indicar que los hablantes del grupo 1 tienen más razones importantes para mantener el español y consecuentemente marcaron más cuestiones; en el grupo 2 se marcaron menos, y menos todavía en el grupo 3. Esto puede reflejar un debilitamiento del apoyo hacia el mantenimiento del español en los grupos 2 y 3.

Además, los bilingües nacidos en los Estados Unidos no consideran, sobre todo, que la conservación o la protección de la tradición y de la integración del grupo sea el motivo más importante para mantener el idioma de sus antepasados. Dos motivos del G fueron

seleccionados como los más importantes por el 12,5% de los encuestados en el grupo 2, y un bajo 9,1% de estos en el grupo 3 (es decir, uno de cada once) pone asterisco a una sola razón del G: 'Es el idioma de mis amigos y vecinos'. Esta cuestión, sin embargo, también se calificó como la menos importante por los tres hablantes (27,3%) de este mismo grupo.

Los tres grupos estuvieron de acuerdo en su alto porcentaje de rechazo de las dos motivaciones instrumentales que valoran el español como un 'idioma secreto', y como un medio para hacer dinero en un trabajo. Aunque esta última elección, obviamente, dependa del tipo de ocupación, parece ser en su totalidad una precisa valoración dada a la secundaria y oficiosa situación del español y a la principal del inglés. Del mismo modo, los tres grupos coinciden en no tachar nunca la frase 'Se está extendiendo tener más de un idioma', una motivación intelectual a la que también los encuestados en los tres grupos pusieron un asterisco.

Generalmente, pues, los resultados de los cuestionarios I, II y III parecen indicar una correlación entre la disminución del número y de la fuerza de las motivaciones o razones para mantener o mejorar el conocimiento del español, la reducción en los dominios del uso del español en la comunidad y el desgaste lingüístico de este idioma (vid. sección 'Resultados lingüísticos: el continuo de competencia bilingüe').

Cuestionario C

El Cuestionario C, dirigido a los tres grupos, incluía cuestiones que examinaban actitudes positivas y negativas hacia el español y hacia el inglés. Parece quedar claro en las respuestas que las actitudes hacia ambas lenguas son, en general, bastante positivas. No es sorprendente que el grupo 1 fuera ligeramente más favorable al español que los otros dos grupos. La media de acuerdo con frases positivas sobre el español disminuye desde el grupo 1 a los grupos 2 y 3. Las mujeres y los hombres no parecen diferir significativamente con respecto a su apoyo al español. Alguna división de opinión menor parece ocurrir en el punto límite de edad en los grupos 2 y 3, en donde las frases negativas sobre el español reciben un rechazo muy fuerte por parte de los encuestados más jóvenes.

Esta tendencia favorable puede ser debida a los cambios sociales de actitud hacia el bilingüismo en general en los últimos treinta años del siglo XX. De hecho, mientras que los bilingües más viejos afirman haber sido castigados por usar el español en el colegio, los bilingües más jóvenes no han tenido tal experiencia. Por otro lado, algunos de ellos han asistido a escuelas en donde se estaba fomentando algún tipo de educación bilingüe. Esta situación puede haber cambiado de nuevo en los últimos quince años, después de que algunos estados aprobaran leyes que prohíben la educación bilingüe y como consecuencia, además, del aumento de inmigrantes mexicanos, quizás indocumentados, lo que ha hecho muy palpable la presencia del español con el consecuente rechazo de los que desaprueban este tipo de inmigración y el uso de otra lengua en lugares públicos que no sea el inglés.

Cuestionario D

El Cuestionario D, el último dirigido a los tres grupos, investigaba el grado de compromiso a la hora de actuar para mantener la cultura y el idioma de los antepasados. Se basaba en 'la escala de compromiso de diez cuestiones' de Fishman (Fishman et ál., 1971: cap. 5). Esta escala de compromiso fue usada por Fishman para examinar la posible mayor relevancia que puedan tener las actitudes con respecto a un posterior comportamiento comprometido (p. 108). Estadísticas muy refinadas le permitieron confirmar esta relevancia. En gran medida, observa que la actitud hacia el idioma y los informes propios de su uso no parecen asegurar a los vaticinadores del idioma determinados comportamientos a no ser que estos informes tengan que ver con cuestiones de 'actitud del tipo-compromiso'. Del mismo modo, Dorian (1981) apunta también la existencia de una laguna —traduzco— 'entre las

actitudes relativamente positivas hacia el gaélico... y la disposición de que se hiciera algo para llevar a cabo esas actitudes' (p. 174).

A pesar de las posibles debilidades metodológicas implícitas en la aplicación de un cuestionario, parece de interés comparar las respuestas obtenidas de los hablantes y aventurar algunas explicaciones sobre sus diferentes grados de compromiso conductual para apoyar el mantenimiento y el fortalecimiento de la cultura mexicana y del español como un idioma de la comunidad.

La media de las respuestas se calcula marcando las respuestas 'sí' con un punto y las respuestas 'no' con cero. Así, cuanto más alto el promedio, más fuerte puede interpretarse que es el compromiso. Seis hablantes (distribuidos igualmente en los tres grupos) respondieron 'no' a todas las preguntas y no firmaron el cuestionario. El resto lo firmó, a pesar del número de respuestas positivas y negativas.

Los resultados indican claramente que el grado de compromiso varía dentro de cada uno de los tres grupos. Solamente cuando se comparan los resultados globales de cada grupo, la disposición a participar activamente en actividades orientadas a un programa que fomentara el español y la cultura mexicana disminuye constantemente y de manera bastante drástica en los casos en que aumenta la duración de la residencia de la familia en los Estados Unidos. Estos resultados contrastan con las actitudes positivas hacia el español que los hablantes revelaron en sus respuestas al cuestionario C. Al mismo tiempo, estuvieron de acuerdo con las observaciones de Dorian y de Fishman de que las comunidades bilingües muestran una desesperante laguna entre las actitudes positivas hacia un idioma en retroceso o secundario y la disposición a hacer o tener algo hecho para poner en práctica esas actitudes.

La escala de compromiso muestra con claridad que más encuestados en el grupo 1 estuvieron de acuerdo en responder 'sí' a un mayor número de cuestiones. El número de cuestiones en las que estuvieron de acuerdo disminuye, sin embargo, cuando bajamos el continuo de la competencia. Esto coincide con los resultados de los cuestionarios A y B, que revelan un descenso en el número de las razones más importantes para mantener el español. Significativo es el hecho de que el tipo más intelectual de actividad ('¿Le gustaría asistir a una conferencia sobre el tema de cómo las personas de Los Ángeles con antepasados mexicanos pueden mejorar su dominio del idioma español y de la cultura mexicana?') recibe el apoyo más fuerte en los grupos 2 y 3, que también es considerable en el grupo 1.

Esta respuesta está de acuerdo con el apoyo que el 'principio abstracto' recibió en los cuestionarios A y B. Consecuente con este apoyo es el rechazo por parte de la mayoría de los hablantes a la propuesta más tajante a 'unirse a un mitin de protesta contra las personas de Los Ángeles con antepasados mexicanos que han dejado de hablar y leer el idioma español'.

Por lo demás, digno de mencionar en estas respuestas es el hecho de que el grado de compromiso puede ser casi exactamente inverso entre hermanos o cónyuges. Por ejemplo, un hablante en el grupo 1 responde 'no' a todas las preguntas, mientras que su hermano gemelo responde 'sí' a todas. Del mismo modo, la única respuesta negativa de un hablante en el grupo 2 es a participar en un mitin de protesta, pero su hermana no se compromete con cuatro de las nueve cuestiones. Un ejemplo más procede de otro hablante en el grupo 2 que responde 'sí' solo a una cuestión (hacer una contribución de 15 dólares), mientras que su hermano responde 'no' a esta cuestión, pero 'sí' a otras cinco.

Tendencias recientes

En la actualización de datos estadísticos sobre las actitudes hacia el español en el Valle del Bajo Río Grande de Texas llevada acabo en 1982, Mejías, Anderson y Carlson (2002)

examinaron varios puntos relacionados con el mantenimiento de esta lengua y el intercambio de códigos. Este estudio reciente confirma una importante conclusión de aquel trabajo inicial: los sujetos del Valle del Bajo Río Grande muestran una gran lealtad al español, favoreciendo su mantenimiento, tanto en ambientes privados como públicos. Mejías et ál. informan de que en muchos casos estas actitudes incluso se han fortalecido. También descubren que el ambiente sociolingüístico en el Valle Sur había cambiado y que estos cambios señalan una transición de actitudes hacia el español que, en ciertas ocasiones, favorece el cambio al inglés. El resultado se debe a que los individuos que integran esa comunidad reflejaron actitudes muy diferentes según el nivel de escolaridad en que se encontraran y según se tratase de profesores o de estudiantes.

Así, mientras los estudiantes se inclinaban a favorecer el inglés por ser la lengua que más los ayudaba a su superación personal, aquellos profesionales que se relacionaban más estrechamente con diversos sectores de la comunidad reconocían la importancia de conservar el español como lengua más funcional dentro de todos los grupos de la comunidad. No obstante, al momento de tener en cuenta el grupo generacional de los informantes en cuestión, hallaron los investigadores que a una mayor separación del estatus de inmigrantes correspondía un notable descenso en el deseo de mantener la lengua materna. En conjunto, el estudio amerita un cuidadoso seguimiento para determinar si se mantiene la lengua española o si, con el tiempo, asistimos a su sustitución por el inglés.

Pease Álvarez (2002) sugiere que la mezcla de diversidad y de convergencia de los resultados obtenidos en el estudio de Mejías et ál. es un índice de la heterogeneidad de la comunidad hispanohablante mexicana en general. En California, durante entrevistas con varias familias descendientes de mexicanos, la autora descubrió que la actitud de ambos grupos de informantes con respecto al uso del español estaba basada en sus respectivas experiencias, historia sociocultural, fuerzas de carácter externo y nivel económico.

Con todo, Pease Álvarez (2002) halla que una mayoría abrumadora de sus informantes valora el español como un factor importante de identidad étnica, sin importar el tiempo que exista con la historia de sus ancestros mexicanos. Es más, mientras ambos, padres e hijos, favorecen el mantenimiento del español a la par del inglés, muestran una especial sensibilidad a las fuerzas, sociales y políticas, que influyen en sus actitudes y en su uso de la lengua española. Así, aquellos informantes que se identifican como más apegados al uso del inglés retienen contactos afectivos con el español y con su herencia mexicana. Sin embargo, su pudor al no hablar lo que ellos perciben como uso correcto de la lengua española les lleva a suprimirla del todo.

Encuentra también Pease Álvarez que mientras aquellos informantes adultos evitan la práctica de mezclar español e inglés, los jóvenes no parecen tener muchos escrúpulos al hacerlo. Otro grupo, aquellos informantes, padres de familia más dados a socializar, retenían más la lengua materna y reconocían, al mismo tiempo, que el hecho de que ambos padres trabajasen fuera del hogar no favorecía la conservación del español en sus hijos —ya que servían de modelos—, aunque, por otro lado, estimaban que forzar en la casa el uso del español podría traer más resultados negativos que positivos. Estos, por su lado, consideraban positiva la necesidad de mejorar su español para poder tener un más amplio contacto dentro de la comunidad, en especial con miembros de la familia más inmediata a su alrededor o en México, a la vez que les evitaba pasar por momentos vergonzosos al decir algo incorrecto en español o al utilizar el inglés para tratar de comunicarse. La autora hacía notar que 'entre las familias de la zona este, el español es valorado a través de *experiencias inmigratorias*, aunque el papel que ocupa en la vida de hijos y familias parece transformarse de acuerdo a sus respectivas circunstancias y sus experiencias' (p. 134).

Pease Álvarez encontró entre los padres más actitudes positivas aún en lo que respecta al mantenimiento del español que estos transmitían a sus hijos; de más importancia fue la

constatación de que incluso los sujetos que admitían haber perdido su dominio del español expresaban el deseo de que tanto ellos como sus hijos llegaran a recuperarlo. En conjunto, Pease-Álvarez anota que se debería ir tras un modelo que sugiriera un camino directo y progresivo que vaya de mantenimiento a cambio, o más apropiadamente, 'concebir un crecimiento de lenguas y culturas múltiples como multifacéticos y dinámicos' (p. 135) para ponderar con certeza la naturaleza compleja de las comunidades mexicano-americanas de habla española en los Estados Unidos.

Conclusión

En general, por lo tanto, los resultados de los cuestionarios aplicados por Silva Corvalán (1994) indican una correlación entre lo siguiente: disminución en el número y fuerza de las motivaciones o razones para mantener o mejorar el conocimiento del español, reducción en los dominios del uso del español en la comunidad y desgaste lingüístico de este idioma secundario como aparece reflejado en las diferentes variedades características de los grupos 1, 2 y 3. Las actitudes hacia el idioma español y la cultura mexicana (cuestionario IV) continúan en general siendo muy positivas. Sin embargo, la fidelidad implícita en estas actitudes positivas parece estar en conflicto con el comportamiento imparcial revelado por las respuestas al cuestionario D dadas por encuestados en el grupo 2 y en particular por aquellos en el grupo 3. Es necesario tener en cuenta, sin embargo, la sugerencia de Fishman (Fishman et ál., 1971) de que 'ciertas poblaciones [poblaciones politizadas por el idioma e ideologizadas por el idioma] pueden afirmar sus comportamientos de idioma legítimamente pero otras [la población general] no'. Nuestro muestreo se ajusta generalmente a la categoría de 'población general'.

Notas

[1] Algunas secciones del apartado 'Monolingüismo', así como del apartado siguiente 'Bilingüismo', proceden de Klee y Lynch (en prensa), *El español en contacto con otras lenguas*.

[2] '... – oídos. Así que cuando tengo la oportunidad de hablar, hablo con mis abuelos. Así que no hablo, solo escucho lo que dicen, y luego yo, yo – lo oigo en mi cerebro y, y – y trato de entender en vez de hablarles en español, porque yo – ellos entienden inglés bien'.

[3] 'Estaban despidiendo. Pero a mí no me despidieron. Ramón, a Ramón lo despidieron. Y yo me salí porque lo despidieron a él. Porque yo estaba trabajando, y él estaba trabajando de noche...'.