

¿Realidades (in)alterables?  
Prácticas lingüísticas de tres hablantes bilingües en su temprana adultez en una escuela  
secundaria del medio oeste.

A DISSERTATION SUBMITTED TO THE FACULTY OF THE GRADUATE SCHOOL  
OF THE UNIVERSITY OF MINNESOTA  
BY

Angela Pinilla-Herrera

IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS  
FOR THE DEGREE OF  
DOCTOR OF PHILOSOPHY

Carol A. Klee, Adviser

October 2012

© Angela Pinilla-Herrera 2012

## AGRADECIMIENTOS

“Sólo un exceso es recomendable en el mundo: el exceso de gratitud”.

Jean de la Bruyère

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a Roberto, Karina e Iggor, los tres protagonistas de este estudio. Es un verdadero privilegio haber contado con su venia, voluntad, confianza y disponibilidad de innumerables horas durante la jornada escolar y fuera de ella para realizar las entrevistas y grabaciones de audio y video que constituyen la base de esta pesquisa. Sin embargo, nada tiene más valor que la fortuna de haberlos conocido; recordaré siempre con gran aprecio y un poco de nostalgia muchos momentos memorables en su compañía. A la escuela que los albergaba, sus directivas, profesores y personal no hay palabras suficientes para manifestarles mi franca gratitud por haberme permitido ingresar a su rutina laboral y por acogerme como un miembro más de la comunidad escolar. Por el mismo motivo, les soy igualmente grata a todos los estudiantes del plantel educativo. No solamente me hicieron sentir siempre en casa; de ellos recibí múltiples y constantes manifestaciones de solidaridad y apoyo.

Por otro lado, a la Dra. Carol A. Klee le guardo y le guardaré siempre profunda gratitud y admiración por su impecable labor como “adviser” y mentora. Su guianza en el ámbito académico supera las expectativas más altas que un estudiante de post grado pueda tener. Gracias inmensas por haber creído en este retador proyecto desde el primer momento, por el tiempo invertido en tan extensas e intensas conversaciones durante el período de observación exploratoria, por inmiscuirse con los participantes del estudio en la dimensión humana y no solamente académica y por el incesante aliento durante todas las fases de esta investigación. Su detallada y rigurosa guianza respecto al diseño de las herramientas de recolección de datos, la codificación de los mismos y la organización y redacción de ésta y las versiones preliminares de

este documento fue invaluable. Privilegio es además haber contado con su orientación e invaluable apoyo en el ámbito personal.

A la Dra. Kim Potowski, presente como miembro de mi comité durante todo el proceso de investigación pero ausente a última hora por motivos imprevistos, no tengo cómo agradecer la generosidad con que siempre atendió mis múltiples consultas e inquietudes en Orlando, San Diego, Bloomington, Hawaii y Sacramento, aún con múltiples compromisos profesionales y a altas horas de la noche. Su experteza y experiencia en el campo del mantenimiento del español como lengua de herencia fueron cruciales para dilucidar tanto el escenario de este estudio como las herramientas de recolección de datos. Esta investigación habría sido muy difícilmente viable sin su soporte.

La Dra. Barbara Lafford ha sido una figura inspiradora desde mi primer año como estudiante de maestría. A ella quiero expresar mi gratitud de modo especial por sus valiosos comentarios y sugerencias y por su apoyo incondicional a través de los años. De la misma forma, quiero dar las gracias a los Doctores Francisco Ocampo y Timothy Face, quienes, siendo también parte de mi comité, aportaron útiles observaciones para refinar este estudio y de quienes he heredado valiosos conocimientos a lo largo de mis estudios doctorales.

Teniendo a mi lado a Daniel Ricardo —mi esposo—y Paula Sofía —mi hija—siempre fue posible persistir en la culminación de este estudio y resistir todo lo que ello implicó. Gracias infinitas por esperarme con tanto amor al final de cada jornada y por el ánimo que me dieron siempre al comenzar una nueva. Este trabajo es para ustedes.

A mis amigos entrañables Adriana Gordillo y Scott Ehrenburg, no hay manera de retribuirles íntegramente el haberse mantenido vigilantes, pacientes y solícitos conmigo en toda circunstancia. A ellos les adeudo “las palabras de aliento, el abrazo” y —como si fuera poco—su

generosa ayuda durante los procesos de edición de algunos apartes de este documento y la transcripción de segmentos particularmente desafiantes. ¡Queda claro que ambos provienen de otro mundo!

Gracias a la amistad fiel de Silvia Álvarez y Walter Dávila, por quienes siempre me sentí acompañada en los ámbitos personal y académico y a quienes me unen intereses de múltiples índoles. Agradezco de corazón su hospitalidad, cariño, apoyo y ánimo francos e incondicionales. A Juan Carlos Padrino mi gratitud por su compañía.

Adicionalmente, ¿cómo expresarles a Carmenza, Teresa y Pilar Herrera mis agradecimientos por seguirme brindando a manos llenas apoyo y ánimo aún en la distancia? Su presencia ha facilitado la persistencia en mis objetivos y por ello ¡mi gratitud es eterna! Gracias mil también a ellas por dedicar sin reservas numerosas horas a la lectura de este documento.

Perseverante y profunda es también mi gratitud a Harriet Hailes y Kelsey Carlan. No concibo esta jornada sin su sabiduría, apoyo y aliento.

A special thanks goes to Kathy Lundquist, Mary Ann Beattie, Meridith Cody, and Nan Nelson. I am deeply grateful for their support and encouragement throughout this journey.

Para finalizar, gracias a Brian Van Dorn, cuya asesoría hizo posible el análisis estadístico de los datos de este estudio. Gracias también a Andrés Peña Herrera por su aporte en esta misma área y por su determinación de acompañarme en la fase final de este recorrido.

A Daniel Ricardo, mi esposo, infatigable fuente de auténtico amor, apoyo incondicional y gran  
paciencia.

A Paula Sofía, mi pequeña, por la inmensa felicidad que le da a mi vida.

Y a la memoria de Carmenza Nossa, mi abuela, por su cariño inmutable, su respaldo fiel, su  
admirable bondad y su gran amor por la vida.

## ABSTRACT

In an effort to better understand the linguistic behavior of second generation Spanish heritage speakers, this study investigates the uses of English and Spanish among three bilingual young adults in their last year of high school. Through sociolinguistic interviews, videotaped ethnographic observations, and a fusion of quantitative and qualitative analyses, the study examines how and to what extent linguistic behavior among bilinguals in the school context is shaped by contextual and situational factors, including family composition and relationships, attitudes towards Spanish and English, the nature of relationships established at school, the type of interlocutor, and the settings in which the participants find themselves inside the school, whether in the cafeteria, the hallways, or the classroom itself. The composition, strength and multiplicity of ties, and Spanish use index of these young Latinos' social networks and their impact on their linguistic behavior are specifically examined. Additionally, the assumption that contact between the more established generations of Latinos and the new arrivals has resulted in a process of Spanish language "revitalization," (a notion that derives from previous research with methodological design limitations) is addressed.

With respect to language use tendencies, the data revealed that the all three participants used mostly English in school contexts, even in a school environment that supported the use of Spanish. In addition, the primary factor that best predicted the uses of English, Spanish and code switching was the proficiency of the interlocutor. Although the study sought to determine whether contact occurred between first and second generation students, it was not possible to determine an overall index of contact because the amount of school interactions between second generation Latinos and newly arrived immigrants was subject to multiple contextual factors. Additionally, the composition of the social networks and the

presence of strong ties with monolingual Spanish speaking members were highly influential in the maintenance of Spanish or the switch to English. Finally, the findings lend support to proposals that human and social capital (and their implications in terms of financial stability, access to technology that facilitates communication across international borders, and ability to travel to the Hispanic country of origin, among others) play a crucial role in the maintenance of Spanish as a minority language in the United States.



**TABLA DE CONTENIDO**

LISTA DE TABLAS .....	xv
LISTA DE FIGURAS .....	xix
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN .....	1
1.1.    Antecedentes .....	1
1.2.    Propósito y significancia del estudio.....	3
1.3.    Preguntas de investigación .....	8
1.4.    Organización de este estudio.....	9
1.5.    Notas sobre la terminología utilizada .....	11
CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	13
2.1.    El mantenimiento del español en los Estados Unidos .....	13
2.1.1    Estudios demográficos sobre el mantenimiento del español.....	15
2.1.2    Estudios sociolingüísticos sobre el mantenimiento del español en el medio oeste .....	32
2.2.    La segunda generación en los Estados Unidos .....	39
2.2.1    Conceptos de asimilación de la segunda generación .....	40
2.2.2    La situación actual de la segunda generación .....	46
2.2.2.1    Respecto al <i>capital humano</i> de los padres y su impacto .....	47
2.2.2.2    Respecto a la composición familiar, las relaciones entre padres e hijos y el sector de residencia en relación con el <i>capital social</i> .....	52
2.2.2.3    Respecto a las identidades étnicas y raciales .....	60
2.2.2.4    Respecto al desempeño escolar y la educación superior .....	65
2.2.2.5    Respecto a la lengua .....	69
2.2.2.6    Particularidades sobre la población mexicana de primera y segunda generación .....	72
2.3.    Las redes sociales y los usos lingüísticos.....	75
2.4.    Usos lingüísticos en contextos escolares .....	84
2.4.1    Estudios en programas de inmersión de dos vías.....	88
2.4.2    Estudios en programas regulares.....	96
2.5.    Cambios de código en el aula de clase .....	109

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA .....	116
3.1 Las “escuelas charter” .....	116
3.2 La escuela secundaria .....	118
3.3 Los estudiantes foco del estudio .....	125
3.4 Recolección de los datos.....	128
3.4.1 Etapa de observación exploratoria .....	128
3.4.2 Etapa de observación sistemática.....	129
3.4.3 Instrumentos.....	132
3.4.3.1 Observaciones etnográficas .....	132
3.4.3.2 Notas de campo .....	133
3.4.3.3 Entrevistas sociolingüísticas.....	134
3.4.3.4 Inventarios de redes sociales.....	135
3.5 Cuerpo de datos.....	137
3.6 Unidad de análisis .....	137
3.7 Variables para el análisis de las grabaciones .....	137
3.7.1 Lengua.....	138
3.7.2 Nivel de <i>contacto</i> .....	140
3.7.3 Interlocutor .....	141
3.7.4 Espacio .....	145
3.7.5 Tema de conversación .....	146
3.7.6 Lengua del turno precedente.....	148
3.8 Procedimientos .....	148
3.8.1 Cálculo de las tendencias generales de uso de inglés, español y alternancia de lenguas .....	148
3.8.2 Cálculo del nivel de competencia lingüística del participante y del interlocutor	149
3.8.3 Cálculo del nivel de contacto de cada informante.....	152
3.8.4 Procedimiento para el análisis de los usos lingüísticos para las variables características del interlocutor, espacio, tema de conversación y lengua del turno precedente .....	155
3.8.5 Cálculo del índice de uso del español de la red social .....	156
3.8.6 Cálculo del nivel de solidez y multiplicidad de la red social .....	159

3.8.7	Procedimiento para identificar los factores que predicen mejor el uso de inglés, español y alternancia de lenguas en el ambiente escolar para cada uno de los participantes.....	160
3.9	Mi rol como investigadora .....	161
CAPÍTULO 4: RESULTADOS .....		163
4.1	Roberto .....	165
4.1.1	Nivel de competencia lingüística .....	165
4.1.2	Pregunta 1: ¿Cuáles son las tendencias de uso del español, inglés y alternancia de lenguas en los intercambios verbales espontáneos? ¿Cómo se comparan con los usos lingüísticos auto reportados para el ámbito de la escuela?.....	169
4.1.3	Pregunta 2: ¿Existe contacto al interior de la escuela? De ser el caso, ¿qué conexiones se pueden establecer entre el nivel de contacto y los usos del inglés y el español exhibidos por los estudiantes? .....	172
4.1.4	Pregunta 3: ¿A quién, dónde y sobre qué tienden a hablar los participantes en el contexto escolar? ¿En qué proporción sus compañeros y profesores se dirigen a ellos en inglés, alternancia de lenguas y español? ¿Qué tendencias lingüísticas exhiben los participantes vis-à-vis el tipo de interlocutor y sus características, el espacio, el tema de conversación y la lengua del turno precedente? .....	178
4.1.4.1	Interlocutor .....	179
4.1.4.1.1	Tipo de interlocutor .....	179
4.1.4.1.2	Competencia lingüística del interlocutor.....	183
4.1.4.1.3	Generación del interlocutor.....	184
4.1.4.1.4	Etnicidad del interlocutor .....	186
4.1.4.2	Espacio .....	187
4.1.4.3	Tema de conversación .....	188
4.1.4.4	Lengua del turno precedente.....	190
4.1.5	Pregunta 4: ¿Cuáles son las variables que mejor predicen el uso de inglés, español y alternancia de lenguas en las interacciones escolares? En otras palabras, cuáles factores afectan la selección lingüística de Roberto? .....	191
4.1.6	Pregunta 5: ¿Cuál es la composición de las redes sociales de los participantes, el índice de uso del español en su interior y su nivel de solidez y multiplicidad? ..	191

4.1.6.1	Composición de la red social de Roberto .....	191
4.1.6.2	Nivel de solidez y multiplicidad de la red social de Roberto .....	195
4.1.6.3	Índice de uso del español al interior de la red social de Roberto.....	196
4.2	Karina .....	197
4.2.1	Nivel de competencia lingüística .....	197
4.2.2	Pregunta 1: ¿Cuáles son las tendencias de uso del español, inglés y alternancia de lenguas en los intercambios verbales espontáneos? ¿Cómo se comparan con los usos lingüísticos auto reportados para el ámbito de la escuela?.....	198
4.2.3	Pregunta 2: ¿Existe contacto al interior de la escuela? De ser el caso, ¿qué conexiones se pueden establecer entre el nivel de contacto y los usos del inglés y el español exhibidos por los estudiantes? .....	206
4.2.4	Pregunta 3: ¿A quién, dónde y sobre qué tienden a hablar los participantes en el contexto escolar? ¿En qué proporción sus compañeros y profesores se dirigen a ellos en inglés, alternancia de lenguas y español? ¿Qué tendencias lingüísticas exhiben los participantes vis-à-vis el tipo de interlocutor y sus características, el espacio, el tema de conversación y la lengua del turno precedente? .....	217
4.2.4.1	Interlocutor .....	217
4.2.4.1.1	Tipo de interlocutor .....	217
4.2.4.1.2	Competencia lingüística del interlocutor.....	221
4.2.4.1.3	Generación del interlocutor.....	223
4.2.4.1.4	Etnicidad del interlocutor .....	224
4.2.4.2	Espacio .....	225
4.2.4.3	Tema de conversación .....	227
4.2.4.4	Lengua del turno precedente.....	229
4.2.5	Pregunta 4: ¿Cuáles son las variables que mejor predicen el uso del inglés, español y alternancia de lenguas en las interacciones escolares? En otras palabras, cuáles factores afectan la selección lingüística de Karina? .....	231
4.2.5.1	Variables significativas para el caso de Karina.....	232
4.2.5.2	Variables que se contempló incluir en el modelo pero que no resultaron estadísticamente aptas para ser incorporadas.....	237

4.2.6	Pregunta 5: ¿Cuál es la composición de las redes sociales de los participantes, el índice de uso del español en su interior y su nivel de solidez y multiplicidad? ..	238
4.2.6.1	Composición de la red social de Karina .....	239
4.2.6.2	Nivel de solidez y multiplicidad de la red social de Karina .....	245
4.2.6.3	Índice de uso del español al interior de la red social de Karina.....	246
4.3	Iggor .....	248
4.3.1	Nivel de competencia lingüística .....	248
4.3.2	Pregunta 1: ¿Cuáles son las tendencias de uso del español, inglés y alternancia de lenguas en los intercambios verbales espontáneos? ¿Cómo se comparan los usos lingüísticos auto reportados para el ámbito de la escuela?.....	251
4.3.3	Pregunta 2: ¿Existe contacto al interior de la escuela? De ser el caso, ¿qué conexiones se pueden establecer entre el nivel de contacto y los usos del inglés y el español exhibidos por los estudiantes? .....	268
4.3.4	Pregunta 3: ¿A quién, dónde y sobre qué tienden a hablar los participantes en el contexto escolar? ¿En qué proporción sus compañeros y profesores se dirigen a ellos en inglés, alternancia de lenguas y español? ¿Qué tendencias lingüísticas exhiben los participantes vis-à-vis el tipo de interlocutor y sus características, el espacio, el tema de conversación y la lengua del turno precedente? .....	282
4.3.4.1.1.	Interlocutor .....	282
4.3.4.1.1.1.	Tipo de interlocutor .....	282
4.3.4.1.2.	Competencia lingüística del interlocutor.....	286
4.3.4.1.3.	Generación del interlocutor.....	288
4.3.4.1.4.	Etnicidad del interlocutor .....	290
4.3.4.2.	Espacio .....	291
4.3.4.3.	Tema de conversación .....	293
4.3.4.4.	Lengua del turno precedente.....	295
4.3.5.	Pregunta 4: ¿Cuáles son las variables que mejor predicen el uso de inglés, español y alternancia de lenguas en las interacciones escolares? En otras palabras, cuáles factores afectan la selección lingüística de Iggor? .....	297
4.3.5.1.	Variables significativas para el caso de Iggor .....	297

4.3.5.2.	Variables que se contempló incluir en el modelo pero que no resultaron estadísticamente aptas para ser incorporadas.....	300
4.3.6.	Pregunta 5: ¿Cuál es la composición de las redes sociales de los participantes, el índice de uso del español en su interior y su nivel de solidez y multiplicidad? ..	301
4.3.6.1.	Composición de la red social de Iggor .....	301
4.3.6.2.	Nivel de solidez y multiplicidad de la red social de Iggor .....	321
4.3.6.3.	Índice de uso del español al interior de la red social de Iggor.....	324
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....		327
5.1	Preguntas de investigación .....	327
5.1.1	Pregunta de investigación 1: ¿Cuáles son las tendencias de uso de español, inglés y alternancia de lenguas en los intercambios verbales para cada uno de los participantes? ¿Como se comparan con los usos lingüísticos auto reportados para el ámbito de la escuela?.....	327
5.1.1.1	Tendencias de usos lingüísticos de Roberto .....	328
5.1.1.2	Tendencias de usos lingüísticos de Karina .....	328
5.1.1.3	Tendencias de usos lingüísticos de Iggor .....	329
5.1.2	Pregunta de investigación 2: ¿Existe contacto al interior de la escuela? De ser el caso, ¿qué conexiones se pueden establecer entre el nivel de contacto y los usos del inglés y el español exhibidos por los estudiantes?.....	329
5.1.2.1	Contacto en el caso de Roberto.....	329
5.1.2.2	Contacto en el caso de Karina.....	331
5.1.2.3	Contacto en el caso de Iggor.....	332
5.1.3	Pregunta de investigación 3: ¿A quién, dónde y sobre qué tienden a hablar los participantes en el contexto escolar? En qué proporción sus compañeros se dirigen a ellos en inglés, alternancia de lenguas y español? ¿Qué tendencias lingüísticas exhiben ls participantes vis-à-vis el tipo de interlocutor y sus características, el espacio, el tema de conversación y la lengua del turno precedente? .....	332
5.1.3.1	Roberto .....	332
5.1.3.2	Karina .....	333
5.1.3.3	Iggor .....	333

5.1.4	Pregunta de investigación 4: ¿Cuáles son las variables que mejor predicen el uso de inglés, español y alternancia de lenguas en las interacciones escolares? .....	334
5.1.4.1	Variables más influyentes en la selección lingüística de Roberto .....	334
5.1.4.2	Variables más influyentes en la selección lingüística de Karina .....	334
5.1.4.3	Variables más influyentes en la selección lingüística de Iggor .....	335
5.1.5	Pregunta 5: ¿Cuál es la composición de las redes sociales de los participantes, el índice de uso del español en su interior y su nivel de solidez y multiplicidad? ..	335
5.1.5.1	La red social de Roberto .....	336
5.1.5.2	La red social de Karina .....	336
5.1.5.3	La red social de Iggor .....	337
5.2	Implicaciones de los resultados presentados en el Capítulo 4 .....	339
5.2.1	Respecto a las actitudes lingüísticas .....	339
5.2.2	Respecto a las variables más incidentes en las prácticas lingüísticas de los bilingües .....	339
5.2.3	Respecto a la alternancia de lenguas .....	340
5.2.4	Respecto al contacto .....	341
5.2.5	Respecto a las redes sociales .....	342
5.2.6	Respecto al capital humano y social .....	344
5.2.7	Respecto a la incidencia que la vida intrafamiliar tiene en el mantenimiento de la lengua minoritaria .....	348
5.2.8	Respecto a la visión del español y la conciencia sobre el registro .....	349
5.2.9	Respecto a otros factores .....	349
5.3	Limitaciones del estudio .....	351
5.4	Contribuciones al campo de investigación sobre el mantenimiento del español como lengua de herencia .....	353
5.5	Implicaciones para estudios futuros .....	357
	BIBLIOGRAFÍA .....	361
	APÉNDICE A: ENTREVISTA SOCIOLINGÜÍSTICA - ESTUDIANTE .....	375
	APÉNDICE B: USOS DEL INGLÉS Y EL ESPAÑOL - ESTUDIANTE .....	384
	APÉNDICE C: INVENTARIO DE REDES SOCIALES - ESTUDIANTE .....	389
	APÉNDICE D: NIVEL DE SOLIDEZ Y MULTUPLICIDAD DE LA RED SOCIAL - ESTUDIANTE .....	391

APÉNDICE E: MINI ENTREVISTA - ESTUDIANTES DE LA ESCUELA.....	393
APÉNDICE F: CONVENCIONES PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS.....	395



## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Competencia oral, en lectura y escritura para las generaciones 1.0, 2.0 y 3.0</i> (Pew Hispanic Center, 2009).....	27
Tabla 2. <i>Lengua dominante para las generaciones 1.0, 2.0 y 3.0</i> (Pew Hispanic Center, 2009) ..	28
Tabla 3. <i>Uso del "Spanglish" para las generaciones 1.0, 2.0 y 3.0</i> (Pew Hispanic Center, 2009).	28
Tabla 4. <i>Preferencias lingüísticas al ver televisión para las generaciones 1.0, 2.0 y 3.0</i> (Pew Hispanic Center, 2009) .....	29
Tabla 5. <i>Preferencias lingüísticas al escuchar música para las generaciones 1.0, 2.0 y 3.0</i> (Pew Hispanic Center, 2009).....	29
Tabla 6. <i>Usos lingüísticos en relación con las variables</i> (Pease-Álvarez y Winsler, 1994). .....	101
Tabla 7. <i>Usos lingüísticos distintivos de los tres estudiantes</i> (Pease-Álvarez y Winsler, 1994). .	102
Tabla 8. <i>Patrones recurrentes de alternancia de lenguas en las secuencias IRE</i> (Zentella, 1981). .....	110
Tabla 9. <i>Distribución étnica de la población estudiantil</i> . .....	119
Tabla 10. <i>Distribución generacional de los estudiantes hispanos respecto a la población estudiantil total</i> . .....	121
Tabla 11. <i>Identificación de casos de alternancia de lenguas con base en el tipo de integración en la lengua base</i> (Poplack, 1982). .....	139
Tabla 12. <i>Valores que marcan el límite de los intervalos utilizados para determinar el nivel de competencia lingüística</i> .....	150
Tabla 13. <i>Valor numérico correspondiente a las veces que el informante habla con cada miembro de la red social al año</i> .....	158
Tabla 14. <i>Tendencias de usos lingüísticos en las conversaciones espontáneas de Roberto</i> . .....	170
Tabla 15. <i>Usos lingüísticos en la escuela reportados por Roberto</i> . .....	170
Tabla 16. <i>Distribución de turnos de Roberto dirigidos a hispanos de G. 1.0 y 1.25 y porcentaje de interlocutores potenciales de G1</i> . .....	173
Tabla 17. <i>Distribución de turnos de Roberto en virtud del tipo de interlocutor (una persona)</i> ...	179
Tabla 18. <i>Distribución de turnos de Roberto en virtud del tipo de interlocutor (Grupo)</i> .....	180
Tabla 19. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Roberto (una persona)</i> .....	181

Tabla 20. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Roberto (grupo)</i>	182
Tabla 21. <i>Distribución de turnos de Roberto en virtud del nivel de competencia lingüística del interlocutor</i>	183
Tabla 22. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y nivel de competencia lingüística del interlocutor para Roberto</i>	184
Tabla 23. <i>Distribución de turnos de Roberto en virtud de la generación del interlocutor</i>	184
Tabla 24. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y generación del interlocutor para Roberto</i>	185
Tabla 25. <i>Distribución de turnos de Roberto en virtud de la etnicidad del interlocutor</i>	186
Tabla 26. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y etnicidad del interlocutor para Roberto</i>	186
Tabla 27. <i>Distribución de turnos de Roberto en virtud del espacio</i>	187
Tabla 28. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y espacio para Roberto</i>	187
Tabla 29. <i>Distribución de turnos de Roberto en virtud del tema de conversación</i>	188
Tabla 30. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tema de conversación para Roberto</i>	189
Tabla 31. <i>Distribución de turnos de Roberto en virtud de la lengua del turno precedente</i>	190
Tabla 32. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y lengua del turno precedente para Roberto</i>	190
Tabla 33. <i>Composición de la red social de Roberto</i>	192
Tabla 34. <i>Cálculo del promedio ponderado de uso del español a nivel global para Roberto</i>	196
Tabla 35. <i>Tendencias de usos lingüísticos en las conversaciones espontáneas de Karina</i>	198
Tabla 36. <i>Usos lingüísticos en la escuela reportados por Karina</i>	199
Tabla 37. <i>Distribución de turnos de Karina dirigidos a hispanos de G. 1.0 y 1.25 y porcentaje de interlocutores potenciales de G1</i>	206
Tabla 38. <i>Distribución de turnos de Karina en virtud del tipo de interlocutor (una persona)</i>	217
Tabla 39. <i>Distribución de turnos de Karina en virtud de el tipo de interlocutor (grupo)</i>	218
Tabla 40. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Karina (una persona)</i>	219
Tabla 41. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Karina (grupo)</i>	220
Tabla 42. <i>Distribución de turnos de Karina en virtud del nivel de competencia lingüística del interlocutor</i>	221
Tabla 43. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y nivel de competencia lingüística del interlocutor para Karina</i>	222

Tabla 44. <i>Distribución de turnos de Karina en virtud de la generación del interlocutor</i> .....	223
Tabla 45. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y generación del interlocutor para Karina</i> ...	223
Tabla 46. <i>Distribución de turnos de Karina en virtud de la etnicidad del interlocutor</i> .....	224
Tabla 47. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y etnicidad del interlocutor para Karina</i> .....	225
Tabla 48. <i>Distribución de turnos de Karina en virtud del espacio</i> .....	225
Tabla 49. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y espacio para Karina</i> .....	226
Tabla 50. <i>Distribución de turnos de Karina en virtud del tema de conversación</i> .....	227
Tabla 51. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tema de conversación para Karina</i> .....	228
Tabla 52. <i>Distribución de turnos de Karina en virtud de la lengua del turno precedente</i> .....	229
Tabla 53. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y lengua del turno precedente para Karina</i> .	230
Tabla 54. <i>Factores que predicen mejor el uso del inglés, español y alternancia de lenguas en Karina. Modelo logit acumulativo lineal</i> .....	232
Tabla 55. <i>Composición de la red social de Karina</i> .....	239
Tabla 56. <i>Cálculo del promedio ponderado de uso del español a nivel global para Karina</i> .....	246
Tabla 57. <i>Tendencias de usos lingüísticos en las conversaciones espontáneas de Iggor</i> .....	251
Tabla 58. <i>Usos lingüísticos en la escuela reportados por Iggor</i> . .....	251
Tabla 59. <i>Distribución de turnos de Iggor dirigidos a hispanos de G. 1.0 y 1.25 y porcentaje de interlocutores potenciales de G1</i> . .....	269
Tabla 60. <i>Distribución de turnos de Iggor en virtud del tipo de interlocutor (una persona)</i> .....	282
Tabla 61. <i>Distribución de turnos de Iggor en virtud de el tipo de interlocutor (grupo)</i> .....	283
Tabla 62. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Iggor (una persona)</i> .....	284
Tabla 63. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Iggor (grupo)</i> ....	285
Tabla 64. <i>Distribución de turnos de Iggor en virtud del nivel de competencia lingüística del interlocutor</i> .....	286
Tabla 65. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y nivel de competencia lingüística del interlocutor para Iggor</i> .....	287
Tabla 66. <i>Distribución de turnos de Iggor en virtud de la generación del interlocutor</i> .....	288
Tabla 67. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y generación del interlocutor para Iggor</i> .....	289
Tabla 68. <i>Distribución de turnos de Iggor en virtud de la etnicidad del interlocutor</i> .....	290
Tabla 69. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y etnicidad del interlocutor para Iggor</i> .....	291

Tabla 70. <i>Distribución de turnos de Iggor en virtud del espacio</i> .....	291
Tabla 71. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y espacio para Iggor</i> .....	292
Tabla 72. <i>Distribución de turnos de Iggor en virtud del tema de conversación</i> .....	293
Tabla 73. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tema de conversación para Iggor</i> .....	294
Tabla 74. <i>Distribución de turnos de Iggor en virtud de la lengua del turno precedente</i> .....	295
Tabla 75. <i>Tabulación cruzada de usos lingüísticos y lengua del turno precedente para Iggor</i> ...	296
Tabla 76. <i>Factores que predicen mejor el uso del inglés, español y alternancia de lenguas en Iggor. Modelo logit acumulativo lineal</i> .....	297
Tabla 77. <i>Composición de la red social de Iggor</i> .....	302
Tabla 78. <i>Cálculo del promedio ponderado de uso del español a nivel global para Iggor</i> .....	325

**LISTA DE FIGURAS**

*Figura 1.* Escala para asignar el índice de competencia lingüística.....150

## CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

### 1.1. Antecedentes

Durante las últimas dos décadas el aumento poblacional de los latinos en numerosas áreas de los Estados Unidos es una realidad que se extiende a lo largo y ancho del país, pero que se ha hecho más notoria en las zonas con oleadas de inmigración hispana tradicionalmente poco pronunciadas. Minnesota, por ejemplo, ha acogido a inmigrantes latinos desde principios del siglo XX, pero para 1990 tenía tan sólo 54000 hispanos, cifra que representaban el 1.24% de su población. Sin embargo, entre 1990 y 2007, la presencia de esta población se incrementó en un 361%. Actualmente los hispanos constituyen el 4.9% del número total de residentes del estado (U.S. Census Bureau, 2012).

A la fecha, la cifra de residentes latinos en este estado es de 262898, de los cuales 80621 (aproximadamente el 30%) reside en el condado Hennepin (U.S. Census Bureau, 2012). Este evidente ascenso poblacional hace que muchos se pregunten si ha venido acompañado de un proceso de difusión del español y un incremento paralelo de su uso. Mientras Rumbaut et al. (2006) reportaron que el índice de retención del español entre los hispanos es mayor cuando se les compara con otros grupos de inmigrantes, un creciente número de estudios, incluyendo Silva-Corvalán (1994) y Bills, Hernández-Chávez y Hudson (1995, 2000) indica que el uso del español desvanece a medida que la generación asciende. Los resultados de estudios similares indican que el desplazamiento hacia el inglés en el suroeste ocurre frecuentemente en la segunda generación y algunas veces inclusive al interior de la misma generación inmigrante (Bills, Hernández-Chávez y Hudson, 1995, 2000). Adicionalmente, dadas las tendencias observadas se puede esperar que —entre los nietos de los inmigrantes recientes— apenas cinco de cada cien mantengan el español (Rumbaut et al., 2006).

Sin embargo, este camino innegable hacia el desplazamiento lingüístico es con frecuencia opacado por la llegada constante de inmigrantes hispanohablantes monolingües y su cohabitación con las comunidades bilingües establecidas tiempo atrás. Frecuentemente una interpretación errónea de esta realidad lleva a muchos a sentir pánico frente a la presencia del español y la supuesta ruptura que éste causa en la unidad nacional. La academia no ha escapado a estos temores y Huntington (2004) en cabeza de los más alarmados, afirma que "el persistente influjo de inmigrantes hispanos amenaza con dividir a los Estados Unidos en dos poblaciones, dos culturas y dos lenguas" (p. 1, mi traducción).

Si bien es cierto que el español sobrevive entre los hispanohablantes más generaciones que en el resto de las comunidades inmigrantes (Rumbaut et al., 2006), no se debe olvidar que de los 31 millones de hispanos en EE.UU. que se contaron para el Censo del 2000, el 40% son inmigrantes de primera generación (Otheguy, 2003). Así que resulta muy probable que más de la mitad del sector que se identifica como hispano y que posiblemente le dijo al Censo que en su casa se hablaba español, ya no lo hable en realidad. "Pan Hispánico para hoy, hambre anglófono [*sic*] para mañana" (Otheguy, 2003, p. 4).

Haciendo un poco peso al otro lado de la balanza, al comparar los censos de 1980 y 1990, Bills, Hernández-Chávez y Hudson (1995) encontraron que el español se mantiene mejor en los lugares donde la inmigración de países hispanohablantes es intensa, conclusión a la que también llegó Solé (1990). Otro aspecto que ha sido reconocido como actor en beneficio del

mantenimiento del español es la proximidad a la frontera con México (Bills et al., 1995), ya que está ligada con oportunidades de usar dicha lengua a diario tanto en la casa como en el trabajo (Lipski, 2004).<sup>1</sup>

Los primeros antecedentes expuestos arriba son desalentadores para el mantenimiento del español en todas las latitudes de E.E.U.U. Pero, en el caso de Minnesota, ¿qué decir de los presentados en el último párrafo? Nada benéfico resulta que, en términos de distancia, las Ciudades Gemelas estén a más de mil millas de la frontera con México. Con respecto a la inmigración reciente, las estadísticas parecieran divisar un panorama un poco más prometedor para el mantenimiento dado que muchos de los inmigrantes recientes se concentran en las áreas metropolitanas y conviven con la segunda generación de hispanos en los barrios, los lugares de trabajo y las instituciones educativas. No obstante, ¿se puede dar por sentado que el flujo constante de inmigrantes y el hecho de que tengan en común varios espacios desemboca automáticamente en un mayor índice de retención del español?

## **1.2. Propósito y significancia del estudio**

Responder a la pregunta anterior para un grupo de estudiantes de origen mexicano de generaciones 1.75 y 2.0 en las Ciudades Gemelas, constituye uno de los propósitos de este

---

<sup>1</sup> No obstante, Bills y sus colegas (1995) advierten que—incluso en el suroeste—la retención parece ser más susceptible a los rasgos de los padres como transmisores de la lengua y menos ligada al "apoyo de la comunidad que la distancia pareciera reflejar" (p. 26, mi traducción).



estudio. A éste se suma descubrir los factores que se correlacionan con sus usos del español, el inglés y la alternancia de lenguas en el ambiente escolar. Desafortunadamente, las pesquisas sobre el mantenimiento del español en esta zona específica del Medio Oeste se reducen a una sola: la de Cisneros y Leone (1983), que concluye que la revitalización del español en las Ciudades Gemelas es un fenómeno latente en la segunda y tercera generación gracias al *recontacto* de éstas con los inmigrantes recientes – que según los autores– "mantienen su bilingüismo" (p. 183, mi traducción). Aunque constituye un punto de referencia importante, el diseño metodológico de esta investigación deja ver falencias respecto a la consistencia de las herramientas y los procedimientos, que incluyen, (a) que los datos son reportados por los informantes (y no observados por los investigadores), pero sobre todo (b) que fueron recolectados por 13 entrevistadores distintos, quienes no usaron el mismo protocolo para las entrevistas. De esta forma, resulta muy importante llevar a cabo otro estudio que –utilizando una metodología homogénea y estadísticamente apropiada— pueda determinar si la conclusión de dichos autores encuentra eco entre los jóvenes participantes de esta investigación.

El presente estudio se diferencia del de Cisneros y Leone (1983) en los siguientes aspectos:

- Está basado en la observación de comportamientos lingüísticos naturales captados por medio de observaciones etnográficas trianguladas con entrevistas sociolingüísticas, cuestionarios e inventarios de redes sociales. La triangulación de los datos obtenidos con esta combinación de procedimientos metodológicos es crucial para determinar de manera más eficaz las dinámicas de retención o desplazamiento lingüístico y los factores influyentes en estos procesos.

- Se realiza en un contexto escolar ideal por dos razones. En primer lugar, la institución educativa es de reducido tamaño y su población estudiantil hispana supera el 70%. Al interior del alumnado latino, el 54.5% pertenece a las generaciones 1.0 y 1.23, el 39.7% a las generaciones 1.75, 2.0 y 2.5 y el 5.5% a las generaciones 3.0 y subsiguientes. Como las generaciones de interés (1.75 y 2.0) conviven claramente con aquéllas que han inmigrado recientemente en el ámbito escolar, el escenario es muy adecuado para examinar si —en verdad— hay *contacto* o no. En segundo lugar, en dicha escuela se respira un ambiente favorable respecto al uso del español entre sus estudiantes. Si bien es cierto que se incentiva a los alumnos a que utilicen el inglés, la mayoría de los profesores y el personal de la escuela entiende y/o habla español y recibe con beneplácito el extenso uso de esta lengua entre un número representativo de estudiantes hispanos. El español se escucha casi de manera tan pronunciada durante las clases como fuera de ellas; incluso los estudiantes monolingües en inglés lo usan ocasionalmente aunque su repertorio sea muy reducido. Los dos rasgos de la escuela descritos en este párrafo se combinan en la creación de —lo que pareciera ser— un ambiente institucional propicio para la retención del español entre las generaciones 1.75 y 2.0. De este modo, será interesante observar hasta qué punto un ambiente “benévolo” frente al uso del español como lengua minoritaria, tiene incidencia en los usos de las lenguas que se observen para cada participante.
- Incluye un procedimiento para medir lo que Cisneros y Leone (1983) denominan *recontacto* al interior de la escuela, de manera que se puedan establecer con

mayor certeza conclusiones acerca de los usos lingüísticos observados y esta variable, considerada por Hudson, Hernández Chávez y Bills (1995); Jaramillo (1995); Mendieta (1994) y Wherritt y González (1989) —entre otros— como de extrema relevancia en el estudio del mantenimiento. Como afirma Woolard (1992), cuando no solamente las funciones sino las relaciones personales ordenan el repertorio bilingüe y dictan el uso de una lengua particular, es que encontramos evidencia de mayor resistencia al cambio lingüístico.

- Incorpora la noción de *red social*. Definida como el conjunto de relaciones contraídas con otras personas (Milroy y Gordon, 2003, p. 117, mi traducción), la red social ha sido identificada como un factor que "permite comprender de qué manera los lazos de solidaridad pueden influenciar el comportamiento lingüístico de los individuos" (Milroy, 1987, p. 84, mi traducción). Así, es común que pertenecer a una red social densa conlleve el mantenimiento de la lengua minoritaria (o la adhesión a un dialecto vernacular) dada la presión que en su interior existe respecto al seguimiento de normas. Dependiendo de quiénes sean los miembros de la red social de los estudiantes y cuáles sean sus características, habrá más o menos posibilidades de que se retenga el español.
- El análisis se lleva a cabo considerando una amplia gama adicional de variables que incluye (a) el tipo de interlocutor (su generación, etnicidad y competencia en ambas lenguas); (b) el espacio (dentro y fuera de clase); (c) si el estudiante está o no inmiscuido en las actividades de la clase y (d) la lengua del turno precedente. De igual modo, se establecen relaciones en torno al nivel de competencia oral en español de cada uno de los hablantes.

- Indaga sobre (a) antecedentes familiares, (b) estatus socio-económico y educacional, (c) opiniones sobre la destreza propia en inglés y en español y (d) actitudes lingüísticas. La inclusión de éstas últimas obedece a su enorme importancia como "una manifestación de actitudes sociales, entramando lo verbal con lo sociopolítico y lo económico" (Lynch y Klee, 2005, p. 273). Si bien es cierto que las actitudes lingüísticas positivas no garantizan la supervivencia del español, actitudes negativas pueden hacer más corto su camino hacia la sepultura, confirmando la reputación de los EE.UU. como "cementerio de lenguas" (Rumbaut et al., 2006, p. 458, mi traducción).

Además de lo mencionado en el primer punto, los estudios etnográficos y de caso "tienen la ventaja de permitirnos crear explicaciones socio-teóricas más sofisticadas para comportamientos lingüísticos individuales" (Mendoza-Denton, 2008, p. 220, mi traducción). De acuerdo con Hakuta y D'Andrea (1992), la segunda generación bilingüe que asiste a la secundaria ya ha tenido suficiente oportunidad para el desarrollo de ambas lenguas, cuya interacción se ha estabilizado. Sin embargo, a la fecha, los estudios sobre usos lingüísticos en ambientes escolares parecen haberse concentrado principalmente en estudiantes de primaria o "middle school" y en contextos de inmersión.

Finalmente, es de amplio reconocimiento que la tasa de graduación de los estudiantes hispanos es menor que aquélla de otros grupos minoritarios. Este estudio suministra información relevante a la escuela donde fue realizado, la comunidad académica y las instituciones educativas acerca de los roles del inglés y el español en ámbitos escolares. Dado que la escuela donde se realizó esta investigación parece tener una experiencia positiva en

términos de la permisividad sobre el uso de ambas lenguas, los hallazgos podrían suministrar detalles sobre su posible impacto en el apego institucional y la retención escolar.

### 1.3. Preguntas de investigación

En el contexto de los Estados Unidos, los elementos que pueden entrar en juego en el mantenimiento de una lengua minoritaria o el desplazamiento hacia el inglés incluyen estructuras macro sociales y económicas, índices de escolaridad, identificación étnica y racial, además de —como vimos en la sección precedente— niveles de competencia, composición de redes sociales y el tipo de lazos que existen en su interior, nexos con inmigrantes recientes, actitudes lingüísticas y valores afectivos e instrumentales, entre otros. Para examinar los usos lingüísticos de jóvenes hispanos de generaciones 1.75 y 2.0 (a) en virtud de algunos de estos factores y (b) en relación con una gama de variables que atañen componentes contextuales, discursivos y relacionados con el interlocutor, esta investigación se basa en las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las tendencias de uso de español, inglés y alternancia de lenguas en los intercambios verbales espontáneos analizados para cada uno de los participantes? ¿Cómo se comparan con los usos lingüísticos auto reportados para el ámbito de la escuela?
2. ¿Existe *contacto* al interior de la escuela? De ser el caso, ¿qué conexiones se pueden establecer entre el nivel de contacto y los usos del inglés y el español exhibidos por los estudiantes?
3. ¿A quién, dónde y sobre qué tienden a hablar los participantes en el contexto escolar? ¿En qué proporción sus compañeros y profesores se dirigen a ellos en inglés, alternancia de lenguas y español? ¿Qué tendencias lingüísticas exhiben los participantes

vis-à-vis el tipo de interlocutor y sus características, el espacio, el tema de conversación y la lengua del turno precedente?

4. ¿Cuáles son las variables que mejor predicen el uso de inglés, español y alternancia de lenguas en las interacciones escolares? En otras palabras, ¿cuál/cuales de los siguientes factores afecta/n la selección lingüística de cada participante?

- El tipo de interlocutor, su competencia lingüística, la generación a la que pertenece y su etnicidad;
- el espacio donde ocurre la interacción;
- el tema de conversación y
- la lengua del turno precedente.

5. ¿Cuál es la composición de las redes sociales de los participantes, el índice de uso de español en su interior y su nivel de solidez y multiplicidad?

6. De qué forma puede la información obtenida por medio de las entrevistas sociolingüísticas, las observaciones etnográficas y el inventario de las redes sociales contribuir a comprender los comportamientos lingüísticos individuales observados?

#### **1.4. Organización de este estudio**

Este capítulo ha presentado información demográfica general sobre el contexto macro donde se realiza este estudio; antecedentes sobre algunos factores ampliamente reconocidos como determinantes en la retención del español en los Estados Unidos y el propósito, la relevancia y algunas posibles contribuciones de esta pesquisa. Finalmente, expuso las preguntas de investigación en torno a las cuales gira la recolección de datos y su análisis.

El Capítulo 2 presenta una revisión de la literatura relevante a este proyecto, que incluye:

- Estudios demográficos y sociolingüísticos sobre el mantenimiento del español en Norteamérica.
- Características de la segunda generación, incluyendo
  - conceptos sobre su asimilación,
  - el capital humano de sus padres,
  - la composición familiar, las relaciones padres-hijos y el sector de residencia en relación con el capital social
  - identidades étnicas y raciales,
  - desempeño escolar y acceso a la educación superior,
  - usos lingüísticos y
  - particularidades sobre la población de origen mexicano.
- Redes sociales en relación con usos lingüísticos y, en particular, en relación con el mantenimiento de lenguas minoritarias en situaciones bilingües,
- Usos lingüísticos en contextos escolares y, finalmente,
- Cambio de códigos en el aula de clase.

En el Capítulo 3 se describe la metodología utilizada. Comienza presentando información general sobre la escuela donde se realiza el estudio y la distribución racial/étnica<sup>2</sup> del alumnado, a la que sigue una reseña de los tres participantes de esta investigación. Luego se relatan las técnicas de recolección de datos durante las etapas exploratoria y sistemática, para más adelante hacer una descripción de los instrumentos, la unidad de análisis, las variables consideradas y los procedimientos estadísticos para llevar a cabo el análisis de los datos. La última sección habla sobre mi rol como investigadora.

El Capítulo 4 presenta los hallazgos sobre las preguntas de investigación para cada uno de los participantes.

Finalmente, el Capítulo 5 ofrece una discusión general de los resultados, las limitaciones del presente estudio y sus conclusiones.

### **1.5. Notas sobre la terminología utilizada**

A menos que se indique lo contrario, este estudio utiliza las siguientes definiciones de Rumbaut (2008) para identificar las generaciones:

- Generación 2.0: los nacidos en los Estados Unidos.
- Generación 1.75: los que nacieron fuera de los Estados Unidos, pero que inmigraron a este país entre los 0 y los 5 años.

---

<sup>2</sup> El uso de este término no obedece a que yo considere que estos vocablos sean equivalentes, sino a que los estudiantes utilizaron una combinación de "etiquetas" raciales y étnicas para identificarse a sí mismos.



- Generación 1.5: los que llegaron a los Estados Unidos entre los 6 y los 12 años.
- Generación 1.25: los que arribaron a los Estados Unidos entre los 13 y 17 años
- Generación 1.0: los que llegan a Norteamérica como adultos jóvenes; es decir con 18 años o más.

Los términos "hispano" y "latino" se usan de forma paralela para referirse a todas las personas con ancestros centro y sudamericanos que residen en los Estados Unidos. Del mismo modo, "español" y "castellano" se utilizan como sinónimos para designar la lengua materna de los participantes.

Por último, el vocablo *recontacto*, acuñado por Cisneros y Leone (1983) para referirse a “una relación continua entre los primeros pobladores, sus descendientes y los inmigrantes recién llegados que demuestra la posible influencia que un grupo puede tener sobre otro con respecto a la percepción de experiencias lingüísticas en la comunidad” (p. 185, mi traducción), será sustituido por el término *contacto*. Lo anterior obedece a que la primera opción implica que ha habido un contacto anterior, lo cual no es verídico para todos los casos. Tal peculiaridad fue advertida por Zentella (n.d.) y comentada por Potowski en una comunicación personal (septiembre, 2010).

## CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 2.1. El mantenimiento del español en los Estados Unidos

Definida por Ferguson (1959) como dos o más variedades usadas por los mismos hablantes bajo diferentes condiciones, la diglosia se ha erigido como condición sustancial para el mantenimiento de la lengua minoritaria en contextos bilingües. Aunque al proponer el término, el autor originalmente se refería a las variedades alta y baja de dos lenguas relacionadas históricamente como el árabe clásico y el vernáculo y sus funciones formales e informales respectivamente, fueron Fishman et al. (1971) quienes propusieron su aplicación a dos lenguas distintas utilizadas por hablantes bilingües. La idea de que el mantenimiento de ambas lenguas sólo es posible cuando su uso está claramente diferenciado en virtud de ámbitos particulares fue corroborado por *Bilingualism in the Barrio*, estudio pionero llevado a cabo por Fishman en conjunto con Cooper y Ma (1971). Con base en entrevistas a la comunidad puertorriqueña de Nueva York, los autores determinaron que las lenguas utilizadas por los hablantes correspondían a los dominios de familia, amistad, trabajo, religión y educación, de manera diferenciada en el 81% de los casos. En otras palabras, dicha comunidad experimentaba una situación diglósica, gracias a la cual el español se había mantenido. Estos usos del inglés en ámbitos formales y el español en los ámbitos familiares e informales es observado también en investigaciones más recientes como las de González (2001) y Valdés, Fishman, Chávez y Pérez (2006). No obstante, la tajante postura de Fishman et al. (1971) respecto a la imposibilidad de mantener el bilingüismo sin diglosia ha sido rebatida por otros estudios que han incorporado al análisis procesos históricos y culturales (Pedraza, Attinasi y Hoffman, 1980) y realidades socioeconómicas y dinámicas cambiantes de socialización (Zentella, 1990), entre otros. Al respecto, Silva-Corvalán (2001) y Klee y Lynch (2009) coinciden en cuán inapropiada resulta la

aplicación automática del modelo diglósico a cualquier comunidad bilingüe dado que "la continuidad generacional del español en los Estados Unidos es condicionada por múltiples y diversos factores, los cuales no se pueden reducir a simples cuestiones de ámbitos de uso, tal como lo propone un modelo diglósico"(Klee y Lynch, 2009, p. 212).

Afirma Zentella (1990) que "el pronóstico [*sic*] que el bilingüismo sin diglosia no puede sobrevivir ... ha sido cuestionado por la cantidad de chicanos de cuarta generación que todavía hablan español a través del suroeste y el oeste" (p. 157) gracias —en parte—al continuo influjo de inmigrantes y a la marginación de las comunidades hispanas. Pero anclada a esta percepción esperanzadora, surgen también posturas radicales como la de Huntington (2004a), quien cataloga justamente esta inmigración constante de latinoamericanos y —especialmente— mexicanos como "el más inmediato y serio reto a la identidad tradicional norteamericana" (p. 32). Según el autor, la amenaza de la presencia mexicana afecta tanto la dimensión política (que implica identificarse patrióticamente como norteamericano) como la cultural (que incorpora la adopción del "estilo de vida americano", la adhesión a la religión angloprotestante y el aprendizaje del inglés). Seguro de que las comunidades mexicanas no se han asimilado ni se asimilarán culturalmente dado que continúan llegando al país, su tasa de natalidad es alta, comparten la misma religión, se concentran en enclaves y hablan español, Huntington teme que los Estados Unidos termine dividido en dos naciones: un angloparlante "Anglo-America" y una hispanoparlante "Mexamerica" (2004b, p. 256). Su preocupación por la asimilación lingüística es clara al afirmar que "si la segunda generación no rechaza al español completamente, es probable que la tercera generación también sea bilingüe y el mantenimiento de la fluidez en ambas lenguas se institucionalice en la comunidad mexico-americana" (2004b, p. 232, mi traducción). Si bien es cierto que el "desasosiego lingüístico" de Huntington parece más bien

encubrir su ultraje a los grupos minoritarios y que la prensa de lengua española e inglesa repudió masivamente su postura calificándola de xenófoba y divisiva (Colombi, 2009), ¿hasta qué punto el temor de Huntington acerca del mantenimiento del español a través de las generaciones en los Estados Unidos tiene una base firme? Calificado de "una tumba para las lenguas" (Rumbaut, Massey y Bean, 2006; Rumbaut, 2009), este país ha adoptado una política de *asimilación sustractiva* para todos los inmigrantes que incluye una rápida transición hacia el inglés en la vasta mayoría de estos grupos (Portes y Rumbaut, 2006). El español no es la excepción.

### **2.1.1 Estudios demográficos sobre el mantenimiento del español**

Con base en el Censo de 2010, se estima que la población de los Estados Unidos es de 300.5 millones. De ella, 50.5 millones —o sea el 16%—son hispanos (United States Census Bureau, 2010). Si se considera que para 1990 el tamaño de esta población se estimó en 22.4 millones (US Census Bureau, 2001), es claro que el número de latinos en Norteamérica se ha más que duplicado en menos de 20 años y que Huntington tenía razón a este respecto. Si este aumento poblacional tiene paralelo en el mantenimiento generacional del español es lo que se pasa a examinar haciendo un recorrido por los estudios demográficos que se presentan a continuación.

Valiéndose de un cuestionario administrado a 1129 parejas de origen mexicano de primera, segunda y tercera generación en Los Angeles, López (1978) halló un claro y rápido desplazamiento hacia el inglés. El autor encontró que en el ámbito del hogar, 84% de las mujeres de la primera generación usaban sólo español, 14% utilizaba tanto inglés como español y sólo 2% utilizaba únicamente inglés. Interesantemente, para la tercera generación descubrió

un patrón totalmente opuesto: el 4% hablaba solamente español en casa, el 14% utilizaba ambas lenguas y el 84% declaró el uso único del inglés. Para los hombres, a pesar de que los comportamientos son similares, se observó un desplazamiento hacia el inglés más marcado entre la primera y la segunda generación. Después de examinar la posible relación de varios factores con este desplazamiento, López concluyó que la generación era el más relevante de todos.

En años más recientes, han surgido otros estudios que han examinado el cambio intergeneracional de modo transversal (*cross-sectional*). El primero de ellos, Hudson, Hernández-Chávez y Bills (1995), concluyó que el influjo constante de inmigrantes es un elemento importante en el mantenimiento del español. Los autores acudieron a los datos socioeconómicos y demográficos del censo de 1980 para 421 condados y las ciudades principales de Arizona, California, Colorado, Nuevo México y Texas para identificar los factores que influían en el mantenimiento del español y el cambio hacia el inglés. Como punto de partida, se identificaron cuatro índices para medir el mantenimiento del español: (a) el recuento (número de individuos que afirman hablar español en casa); (b) la densidad (el porcentaje de la población total de un condado que afirma hablar español en casa); (c) la lealtad lingüística (radio de mantenimiento del español en relación con el tamaño del grupo étnico en el condado) y (d) el grado de transmisión del español entre generaciones. Los resultados enfatizaron que las fluctuaciones en el número de individuos que reportaron usar el español obedecieron generalmente al impacto de las tasas de natalidad, mortalidad, inmigración y emigración y no a que los hablantes tuvieran el propósito de mantenerlo o transmitirlo a las generaciones subsiguientes. Por lo tanto, el mantenimiento del español, en términos del índice de recuento, depende de la migración del extranjero hacia los E.E.U.U. De este modo, si el flujo de

inmigrantes para o disminuye significativamente, llegará un punto en el que quienes actualmente mantienen la lengua minoritaria desaparecerán, y sin nadie que los reemplace, el español estará condenado a muerte o asimilación lingüística. En la misma línea, se reportó que la distancia del condado respecto a la frontera con México tiene una correlación positiva destacada con el nivel de densidad, y en menor grado con la lealtad lingüística y la retención del español. Se observó también una correlación entre el índice de densidad y la concentración de población de origen hispano y de origen mexicano. Por lo tanto, afirman los autores, la densidad constituye un contexto sociocultural que nutre la adquisición del español y provee oportunidades para su uso.

Ya en el presente siglo, la investigación de Alba, Logan, Lutz y Stults (2002) se concentró en niños entre 6 y 15 años con base en el censo de 2000. A pesar de que notaran algunas diferencias respecto al grado de desplazamiento lingüístico, los autores encontraron para todas las nacionalidades que (a) la mayoría de los inmigrantes de primera generación que arribó a Norteamérica durante la niñez hablaba bien inglés, (b) en la segunda generación el bilingüismo era más común y (c) en la tercera generación predominaba el uso exclusivo del inglés, lo cual concuerda con los resultados de López (1978). Para el español, aclaran —sin embargo— que los casos en que subsistía el bilingüismo en la tercera generación se encontraron únicamente en regiones fronterizas con México, como por ejemplo El Paso y Brownsville, Texas; o en áreas donde la densidad poblacional hispana es significativa, como Miami o Nueva York.

El National Survey of Latinos de 2002 incluyó un número considerable de preguntas sobre preferencias y habilidades lingüísticas con el fin de determinar la asimilación de las distintas generaciones hispanas en E.E.U.U. Analizando las respuestas de casi 3000 hispanos mayores de 18 años a este cuestionario telefónico, el Pew Hispanic Center (2004) reportó

hallazgos significativamente coincidentes con los de López (1978). De los adultos de primera generación, el 72% tenía al español como lengua dominante, el 24% era bilingüe y el 4% tenía al inglés como lengua preponderante. Para la segunda generación, 47% de los informantes reportó ser bilingüe y 46% dijo utilizar predominantemente inglés. Pero ya para la tercera generación, la balanza se inclinó hacia el lado opuesto con el 78% declarando al inglés como su lengua dominante, el 22% avalando su bilingüismo y sólo el 1% reportando un uso preeminente del español.

En el año 2005 se publicaron las conclusiones del cuestionario telefónico Immigration and Intergenerational Mobility in Metropolitan Los Angeles, IIMMLA (Rumbaut, Massey y Bean, 2006; Rumbaut, Bean, Brown, et al. citados por Rumbaut, 2009). Dicho estudio incluyó a 4780 residentes mexicanos, salvadoreños, guatemaltecos, filipinos, chinos y coreanos (entre otros) del área metropolitana de Los Angeles. Todos tenían entre 20 y 40 años y pertenecían a las generaciones 1.5, 2.0, y algunos inclusive a la generación 3.0.<sup>3</sup> También de tipo transversal, este estudio reveló una progresión generacional para cada una de las medidas relacionadas con las lenguas. De hecho, mientras que más del 90% de los inmigrantes de generación 1.5 y más del 80% de la segunda generación con dos padres extranjeros crecieron hablando una lengua

---

<sup>3</sup> Las generaciones para este estudio fueron definidas de la siguiente manera: a la generación 1.5 pertenecen quienes llegaron a los Estados Unidos antes de los 15 años; a la generación 2.0 pertenecen los que nacieron en Norteamérica y tienen por lo menos un padre hispano y a la generación 3.0 corresponden los individuos cuyos padres son norteamericanos de nacimiento pero que tienen por lo menos un abuelo hispano. Nótese que esta tipología presenta algunas modificaciones en Rumbaut (2008).

distinta al inglés en casa, estas proporciones disminuyeron a menos de la mitad entre la población nacida en Norteamérica con un solo padre nacido en el extranjero. Las cifras mostraron cambios más radicales para la tercera generación, con entre un 20% y un 33% de informantes que usaba el español en casa y solo un 10% de la cuarta generación que afirmó hablar también español en este contexto. A pesar de que —en comparación con los estudios sobre el español citados arriba —las proporciones de uso de una lengua diferente al inglés en casa para la generación 3.0 son superiores, este estudio reportó que esta misma generación exhibía una predilección por el inglés virtualmente universal. Este vuelco preferencial por el inglés es igualmente marcado en las generaciones 1.5 y 2.0, como lo manifestó el 90% de los informantes perteneciente a estos grupos.

La mayoría de los estudios demográficos existentes sobre el mantenimiento generacional de las lenguas, entre ellos todos los citados arriba además de los que se describirán en los siguientes párrafos, son transversales —como se indicó de antemano. Es claro que aunque nos ofrecen un panorama esclarecedor, están basados en datos recolectados en un punto específico y esto hace imposible medir directamente el impacto del tiempo; de este modo "no podemos estar seguros de cuál explicación es la correcta" (Chambliss y Schutt, 2006, p. 32, mi traducción). Rompiendo con esta práctica, el Children of Immigrants Longitudinal Study, CILS (Rumbaut, 2009; Rumbaut et al., 2006) utilizó un diseño longitudinal. Para él, se siguió por más de una década a jóvenes de múltiples nacionalidades en dos áreas de alta concentración de inmigrantes: San Diego, California y el área metropolitana de Miami y Fort Lauderdale en la Florida. Contó con tres rondas de entrevistas escritas y telefónicas, la primera realizada en 1992 con 2420 participantes, la segunda en 1995 con un 85.2% de los informantes incluidos tres años atrás y la tercera y última entre 2001 y 2003 con un 69% de los participantes originales. Para



1992 todos los entrevistados estaban en *junior high* (octavo y noveno grado), tenían 14 o 15 años y, o bien eran norteamericanos de nacimiento con por lo menos un padre nacido en el extranjero, o habían llegado a los Estados Unidos antes de cumplir 13 años. Para 1995, los estudiantes tenían entre 17 y 18 años y estaban matriculados en el último año de la secundaria o habían abandonado sus estudios. Finalmente, para los años 2001-2003, los informantes tenían entre 23 y 27 años. Teniendo como marco la división generacional de Rumbaut (2008), estos fueron los hallazgos para toda la población, sin importar su nacionalidad:

- Generación 1.5 (personas que llegaron a E.E.U.U. entre los 6 y los 12 años). Aunque exhibió el más bajo nivel de uso del inglés en comparación con los demás grupos, la incursión de esta lengua prevaleció a lo largo del tiempo: en 1992 el 42% lo hablaba bien, en 1995 este porcentaje subió al 77% y diez años más tarde se convirtió —por notoria mayoría— en la lengua de preferencia de los informantes en interacciones con los colegas de trabajo, los amigos cercanos y hasta los cónyuges.
- Generación 1.75 (personas que llegaron a E.E.U.U. antes de los 6 años). Su preferencia por el inglés escaló del 72% al 88% y finalmente al 97%. Tres de cada cinco informantes de esta generación reportó seguir utilizando la lengua de sus padres con sus padres mismos durante la última entrevista.
- Generación 2.0 (personas que nacieron en E.E.U.U. con padres nacidos en el extranjero). En las tres rondas de entrevistas y cuestionarios, 90% de ellos reportó hablar inglés muy bien. Sin embargo, su preferencia por el inglés incrementó de 81% en 1992, a 93% en 1995 y a 98% para 2002. En las interacciones con sus padres, un tercio de los participantes de esta generación

reportó utilizar solamente inglés y otro tercio afirmó hablar tanto inglés como la lengua de sus padres con ellos mismos.

- Generación 2.5 (personas que nacieron en E.E.U.U. con un padre norteamericano de nacimiento y el otro nacido en el extranjero). A lo largo de la década, más del 90% de los hablantes de generación 2.5 expresó su predilección por el inglés, incluyendo conversaciones con el cónyuge y amigos cercanos. Dos tercios manifestaron hablar exclusivamente inglés con sus padres y con sus hijos.

Más concretamente en relación con los hispanos, el estudio concluyó lo siguiente:

- Los latinos (incluyendo mexicanos, cubanos, colombianos, dominicanos y nicaragüenses) exhibían niveles de fluidez en español superiores a aquéllos de los grupos asiáticos en sus lenguas maternas. Estos niveles de fluidez incrementaban con el tiempo, pero a pesar de ello, su nivel de competencia oral, en lectura y en escritura fue siempre superior en inglés que en español.
- Aún entre los mexicanos y los cubanos se observó desplazamiento general hacia el inglés. Esto merece especial atención dado que de ellos se esperaba mayor lealtad hacia el español:

respectivamente los mexicanos en San Diego, una ciudad ... en la frontera mexicana con el cruce fronterizo más transitado del mundo y los cubanos en el corazón de Miami, donde más de tres de cada cuatro residentes es nacido en el extranjero o con padres nacidos fuera de los Estados Unidos y donde la mayoría reporta hablar

español hasta cierto nivel en casa (Rumbaut, 2009, p. 63, mi traducción).

- Se observó una preferencia por el inglés sobre la lengua materna del 93.4% en los mexicanos, del 98.3 en los cubanos y del 94.6% en los demás grupos de hispanos.

Con el fin de lograr un panorama más completo sobre las expectativas de supervivencia de las lenguas maternas en el sur de California, Rumbaut et al. (2006) combinaron los datos del IMMLA y del CILS, los dos estudios anteriores. Esta convergencia arrojó conclusiones especialmente relevantes al español dado que el enclave más grande de hispanohablantes con la mayor concentración de inmigrantes se localiza justamente en los condados de las áreas metropolitanas de San Diego y Los Angeles, al sur de California. A continuación algunos de los resultados más relevantes para el español.

- El español tiene una mayor longevidad generacional que cualquier lengua asiática o europea. Ratifica lo anterior el hecho de que para el rango de generaciones 1.5-2.5, la proporción del uso oral del español fue mayor que la proporción de uso de cualquier otra lengua. Incluso al interior de la generación 2.5, 35% de los mexicanos, 29% de los salvadoreños y guatemaltecos y 13% de otros latinoamericanos reportaron hablar español muy bien. La retención de lenguas europeas para la generación 2.5 apenas llegó al 3%.
- En la generación 3.0, únicamente el 17% de los mexicanos afirmó hablar español con fluidez y para la generación 3.5 se observó una caída significativa al 7%.
- Los porcentajes continuaron bajando para la generación 4.0: solamente el 5% de los mexicanos declaró esta misma fluidez en español; "los inmigrantes

mexicanos que lleguen hoy, podrán esperar solamente que cinco de cada 100 de sus bisnietos hablen español fluidamente" (Rumbaut et al., 2006, p. 455, mi traducción).

Lo anterior indica claramente que aún entre la población de origen mexicano, se observó una transición marcada hacia el inglés para la tercera generación. Mientras que todas las demás lenguas "mueren" entre la segunda y la tercera generación, el mantenimiento del español presenta tan solo una austera ventaja en cuanto a que su pronóstico de supervivencia es de 3.1 generaciones para los mexicanos, 2.8 para los guatemaltecos y 2.6 para otros latinoamericanos. En todo caso,

*aún entre estos hispanoparlantes —e inclusive en lugares como San Diego y Miami—su competencia en español, preferencia lingüística y patrones de uso evolucionan y se desplazan hacia el inglés a través del tiempo y las generaciones y tienden a convergir con el patrón históricamente observado para los europeos blancos antes de la tercera generación (Rumbaut, 2006, p. 64, mi traducción).*

En respuesta directa a Huntington (2004), Citrin, Lerman, Murakami y Pearson (2007) se propusieron someter a prueba su percepción de la inmigración hispana como amenazante para la identidad norteamericana. Para ello recurrieron a los resultados del General Social Survey (GSS) de 1994, los Los Angeles County Social Surveys (LACSS) 1994-2002, el Washington Post/Kaiser Family Foundation/Harvard University Latino Survey de 1999, los American National Election Studies (ANES), y los Latino Surveys del Pew Hispanic Center para los años 2002 y 2004. La conclusión principal de los autores es que la asimilación lingüística generacional de los hispanos es un hecho, independientemente de la edad, el nivel de educación o la composición étnica de su área residencial. Los miembros más jóvenes de la segunda generación no

emergieron en este estudio como "más bilingües" que otros hablantes mayores de esta misma generación, lo cual "contradice la idea de Huntington de que la retención del español va en aumento" (2007, p. 36). Si se trata de observar diferencias al interior de esta generación, los autores resaltan que el 24% de los hablantes que no terminaron la secundaria reconocieron al español como su lengua dominante en comparación con solo el 3% de aquéllos que tienen formación universitaria. No obstante, esta conexión entre el nivel de educación alcanzado y los usos lingüísticos se debilitó significativamente para la tercera generación. Respecto a la influencia que podría tener el residir en un sector con altos índices de población hispana sobre el mantenimiento del español, se encontró que —en efecto—40% de los hispanos de generación 3.0 que vivían en condados con una población hispana mayor al 50% eran bilingües en comparación con 13% de aquéllos que vivían en condados con menos del 10% de residentes hispanos. A pesar de ello, no encontraron los autores a ningún hablante de tercera generación cuya lengua dominante fuera el español.

Con el objetivo de verificar lo encontrado y escudriñar más detalles relacionados con la retención del español, los mismos autores (2007) hicieron un análisis multivariacional y adicionaron variables generacionales a la encuesta del Pew Hispanic Center 2002. Después del análisis, primero, corroboraron una vez más que el uso dominante del español decrece en virtud de las generaciones y que en este proceso no tienen ningún efecto la edad, el nivel de educación o el nivel de ingresos. Segundo, observaron que los hispanos de ascendencia mexicana son más propensos a mantener el español como lengua dominante que los latinos de otras nacionalidades pero que esto sucede principalmente en los condados donde los hispanos superan la mitad de la población total. No obstante, solamente el 13% de la población hispana nacional se ajusta a este caso (de acuerdo al censo de 2000). Con la dispersión creciente de la

comunidad latina a nivel nacional, la proporción de quienes tienen fluidez en español parece estar en descenso. Tercero, indicaron que el proceso de adquirir el inglés no se ve afectado por el número de hispanohablantes en el área donde se reside.

Por último, Citrin et al. (2007) presentaron algunos datos que revelaron las actitudes de los hispanos respecto a las actuales políticas lingüísticas y hacia los usos del inglés y el español por considerarlos relevantes para prever el futuro del estatus del inglés en la sociedad norteamericana. Reportaron que, de todos los grupos inmigrantes, son los hispanos quienes con más vehemencia se oponen a que se declare el inglés como lengua oficial de los Estados Unidos, quienes están a favor de la educación bilingüe y quienes creen que por lo menos algunas clases deberían ser enseñadas en la lengua nativa del estudiante. No obstante estas posturas provienen sobre todo de los miembros de la primera generación. Entre los miembros de tercera generación, las opiniones en relación a los aspectos mencionados arriba se parecen más a las de la población norteamericana blanca y negra.

*Es particularmente sorprendente que la tercera generación de hispanos sea ligeramente más propensa a oponerse a la educación bilingüe y a creer que todas las clases deben ser enseñadas en inglés que los negros sin ningún lazo con el español ni con ninguna otra lengua extranjera (Citrin et al., 2006, pp. 39-40, mi traducción).*

Otros resultados relevantes sobre los usos lingüísticos de la población hispana mayor de 18 años son los reportados por el Pew Hispanic Center (2007) con base en seis cuestionarios realizados entre 2002 y 2006. Combinando las respuestas de 14000 informantes, se encontraron los siguientes resultados: en la primera generación, solamente el 23% podía sostener una conversación en inglés y el 52% reportó que solo hablaba español en casa. En la

segunda generación, el porcentaje de aquéllos que tenían la habilidad de conversar en inglés subió al 88% y solo 11% afirmó utilizar únicamente el español en el hogar. Finalmente, en la tercera generación, 94% reportó tener muy buena habilidad para conversar en inglés y un muy modesto 6% declaró usar español en casa. "La mitad de los hijos de los inmigrantes latinos hablan un poco de español en casa. Antes de la tercera generación y subsiguientes, esta proporción se reduce a uno de cada cuatro" (2007, p. ii). Los autores del reporte añaden que casi la mitad (44%) de los adultos latinos (tanto nacidos en el extranjero como en E.E.U.U.) son bilingües y advierten que cuando los hispanos sufren discriminación, un 46% identifica aspectos relacionados con habilidades lingüísticas como el motivo principal.

También con base en el National Survey of Latinos, pero esta vez de 2009, el Pew Hispanic Center (2009) reportó los siguientes hallazgos sobre la población latina entre 16 y 25 años:

- Sobre la competencia en inglés y español

A medida que los hispanos jóvenes viven más tiempo en Norteamérica, se incrementa su competencia en inglés. En la primera generación, un 48% reportó tener la habilidad de conversar en inglés y 44% dijo poder leer en esta lengua. Para la segunda generación, los niveles de competencia aumentaron al 98% en comunicación oral y 96% en lectura y escritura. En la tercera generación, estas cifras cambiaron casi inadvertidamente a 97% y 98% respectivamente.

Respecto al español, alrededor del 90% de los hablantes de primera generación manifiestan hablarlo, leerlo y escribirlo muy bien. Esta proporción desciende al 79% para quienes lo hablan muy bien en la segunda generación y aún más –al

68% para quienes pueden leerlo y escribirlo. Pero el declive es notablemente pronunciado al pasar a la tercera generación, donde el 38% afirma hablar muy bien español y solo el 26% dice poderlo leer y escribir. Esta información se resume en el siguiente cuadro.

Tabla 1. *Competencia oral, en lectura y escritura para las generaciones 1.0, 2.0 y 3.0* (Pew Hispanic Center, 2009)

Generación	Competencia en inglés		Competencia en español	
	Competencia oral	Lectura y escritura	Competencia oral	Lectura y escritura
<b>Primera</b>	48%	44%	89%	90%
<b>Segunda</b>	98%	96%	79%	68%
<b>Tercera</b>	97%	98%	38%	26%

- Sobre la lengua dominante (a nivel oral, escrito y de lectura)

De toda la población de jóvenes, el 36% consideró al inglés como lengua dominante; el 41% se autodefinió bilingüe y el 23% restante reconoció al español como lengua preponderante. La siguiente tabla presenta la distribución porcentual respecto a las generaciones.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Téngase en cuenta que en este reporte se consideran de primera generación los individuos nacidos en el extranjero. La segunda generación cobija a quienes nacieron en los Estados Unidos y tienen por lo menos un padre de primera generación. La tercera generación y subsiguientes están compuestas por personas que nacieron en los Estados Unidos cuyos padres también nacieron en este país.



Tabla 2. *Lengua dominante para las generaciones 1.0, 2.0 y 3.0* (Pew Hispanic Center, 2009)

<b>Generación</b>	<b>Con inglés como lengua dominante</b>	<b>Bilingüe</b>	<b>Con español como lengua dominante</b>
<b>Primera</b>	7%	40%	53%
<b>Segunda</b>	44%	54%	2%
<b>Tercera</b>	80%	15%	5%

- Sobre el uso del "spanglish"

Definido por los autores del estudio como "un híbrido informal... que implica el uso intercambiable de palabras en inglés y español en una conversación o un escrito" (Pew Hispanic Center, 2009, p.33, mi traducción), el "spanglish" es utilizado por un 23% de los jóvenes la mayoría del tiempo y por el 47% algunas veces. Veamos la siguiente tabla con los porcentajes de uso encontrados para cada generación.

Tabla 3. *Uso del "Spanglish" para las generaciones 1.0, 2.0 y 3.0* (Pew Hispanic Center, 2009).

<b>Generación</b>	<b>Uso del Spanglish</b>	
	<b>la mayoría del tiempo</b>	<b>algunas veces</b>
<b>Primera</b>	22%	47%
<b>Segunda</b>	26%	53%
<b>Tercera</b>	20%	37%

- Sobre las preferencias lingüísticas al escuchar música y ver televisión

Después de analizar las respuestas globales de la encuesta, se encontró que al ver televisión, el 6% de los jóvenes veía únicamente programación en español, 17% veía televisión en español casi todo el tiempo, 20% veía televisión en inglés

y español igualmente, 32% veía casi toda la programación inglés y 24% prefería exclusivamente los programas en inglés. Respecto a las preferencias musicales, 8% reportó inclinarse únicamente por la música en español, 23% dijo que escuchaba música en español la mayor parte del tiempo, 29% reportó un balance entre la música que escuchaba en inglés y en español, 27% dijo que prefería escuchar casi toda la música en inglés y 13% manifestó su predilección única por la música en inglés. Las preferencias en virtud de las generaciones se pueden apreciar en las dos tablas siguientes.

Tabla 4. *Preferencias lingüísticas al ver televisión para las generaciones 1.0, 2.0 y 3.0* (Pew Hispanic Center, 2009)

Generación	Televisión		
	En español principalmente	En inglés y español igualmente	En inglés principalmente
Primera	48%	26%	26%
Segunda	9%	20%	70%
Tercera	2%	7%	91%

Tabla 5. *Preferencias lingüísticas al escuchar música para las generaciones 1.0, 2.0 y 3.0* (Pew Hispanic Center, 2009)

Generación	Música		
	En español principalmente	En inglés y español igualmente	En inglés principalmente
<b>Primera</b>	56%	26%	17%
<b>Segunda</b>	21%	31%	47%
<b>Tercera</b>	3%	27%	69%

A pesar de que el desplazamiento hacia el inglés es evidente en estas tablas, vale la pena notar que éste es mucho más gradual en cuanto a las preferencias musicales. Aunque los autores no ofrecen una explicación, es posible que este fenómeno entre los jóvenes se deba a que (a) en general, la producción musical en español es mucho más variada que la producción televisiva; (b) escuchar música es algo que se puede hacer a la par de muchas otras actividades y hoy en día la electrónica la ha hecho más portátil que la televisión; (c) alrededor de la música se crean intereses comunes y se realizan actividades sociales (como fiestas o conciertos), lo que no sucede tan frecuentemente en torno a la televisión y (d) la música sirve de lazo social y sentimental especialmente entre los jóvenes .

Al considerar los estudios previos no se deben desconocer algunas de sus desventajas: en primer lugar, están basados en información reportada por los mismos informantes y en segundo lugar, existe una probabilidad innegable de subjetividad a la hora de interpretar las preguntas de los cuestionarios. No obstante, las cifras reportadas por estas investigaciones se encuentran —en la mayoría de los casos— en los mismos rangos porcentuales para cada una de las generaciones.

La investigación de Citrin et al. (2007) fue la única que entreveró la edad, el nivel de educación y el nivel de ingresos y —aunque en primera instancia encontró que el nivel de educación tenía relación con la lengua dominante de los hablantes de segunda generación —en su análisis multivariacional concluyó que dichas variables no tenían ningún efecto global en el mantenimiento del español como lengua dominante. No obstante, otros factores como la continua inmigración hacia los Estados Unidos desde los países hispanoparlantes, la corta distancia a la frontera con México y la concentración demográfica hispana sí resultaron variables

que favorecen el mantenimiento de esta lengua, como lo demostró el estudio de Hudson et al. (1995).

Por otro lado, es interesante que el español se conserve por más tiempo en virtud de la generación como lo demuestra la alta competencia en español del 25% (en promedio) vs. 3% de en las lenguas europeas para la generación 2.5. A pesar de ello, estos números decrecen del modo muy semejante a menos del 10% en la generación 3.5 para todas las lenguas (Rumbaut et al., 2006). No casualmente encontró el estudio de Citrin et al. (2007) una clara resistencia a la educación bilingüe y a la posibilidad de recibir clases en español justamente entre los latinos de generación 3.0.

Si bien es cierto que las fuentes anteriores no son perfectamente comparables por – además de las razones ya expuestas—exhibir variabilidad en la terminología utilizada (por ejemplo, *hablar solamente español en casa* [López, 1978] vs. *usar el español en casa* [Rumbaut, 2009; Rumbaut et al., 2006] o *tener la habilidad de conversar en español* [Pew Hispanic Center, 2009]), todas parecen arrojar resultados en la misma dirección: un desplazamiento generacional incuestionable hacia el inglés que se dilata apenas tímidamente en las áreas de alta concentración poblacional hispana. De este modo, y como lo corroboran Rumbaut et al. (2006) y Citrin et al. (2007) los temores de Huntington (2004) respecto a que el español pudiera convertirse en una lengua paralela al inglés al interior de la comunidad mexico-americana generación tras generación no es más que un espejismo. "Los hispanos adquieren el inglés y pierden el español rápidamente comenzando con la segunda generación y no parecen ser más o menos religiosos o comprometidos con la ética laboral que los blancos nativos de Norteamérica" (Citrin et al., 2007, p. 31, mi traducción).

### **2.1.2 Estudios sociolingüísticos sobre el mantenimiento del español en el medio oeste**

A pesar de que la región del medio oeste de los Estados Unidos figura como la última en términos de densidad poblacional hispana con 4'661.678 millones (U.S. Census, 2011a), llama la atención que el crecimiento poblacional de la comunidad latina entre los años 2000 y 2010 fuera del 49%, ocupando el segundo lugar a nivel nacional después del sur (U.S. Census, 2011b). A propósito de este hecho, los estudios cuyo objetivo es determinar hasta qué punto existe retención del español en esta zona tan lejana a la frontera y los factores que entran en juego son de gran relevancia pero aún escasean. A continuación se presentan los más relevantes para este estudio,

Mendieta (1994) retoma los tres índices de mantenimiento del español identificados por Hudson et al. (1995) (mencionados en la sección anterior) y los combina con los datos del censo de 1990 para observar los patrones de uso y mantenimiento del español en una comunidad latina al noroeste de Indiana. Con respecto al recuento, encuentra que existe un elevado índice de correlación entre el mantenimiento del español dos variables: el tamaño de la población hispana y el número de hispanos nacidos fuera de los E.E.U.U., coincidiendo claramente con las observaciones de Hudson et al. (1995). Sin embargo, llama la atención sobre la latente tendencia a la dispersión de la población latina en el área estudiada, con lo cual los individuos se sumergen en ambientes culturales "con menor capacidad de contrarrestar la presión de la lengua" (p. 77). Respecto a la densidad, destaca el hecho de que, a medida que aumentan los ingresos y el nivel educacional en la población total, hay una disminución de la densidad poblacional hispana. Lo anterior se traduce en que la mayoría de los hispanos residen en áreas pobres, pero los que tienen mayores ingresos y un nivel educacional más alto tienden a vivir en zonas con menos población latina, aumentando la factibilidad de que se lleve a cabo un

desplazamiento lingüístico más rápido. Finalmente en lo referente a la lealtad lingüística, Mendieta encuentra de nuevo que el mantenimiento del español es mayor en los centros urbanos en los que hay más hispanos, donde hay más hispanos nacidos fuera de los EE.UU. y donde el nivel económico y educacional de la población es bajo. Debido al declive económico, político y social del noroeste de Indiana, no solamente el número de hispanohablantes nacidos fuera de EE.UU. ha disminuido considerablemente en el área, sino también la concentración demográfica hispana en general. Esto adicionado al hecho de que los hispanohablantes mayores de 65 años que aún residen en la zona ya han alcanzado el dominio del inglés ha conducido a que incluso en el contexto del hogar el español coexista con el inglés actualmente. Estos cambios hacen evidente el impacto de las variables demográficas en la composición de las redes sociales y se suman al impacto negativo que en el mantenimiento del español tiene el ascenso en la escala educacional y económica.

En Iowa, Wherritt y González (1989) hacen observaciones etnográficas en la iglesia católica, una tienda local, el Centro Unido (centro cultural mexicano), y varios eventos culturales de West Liberty. West Liberty es una población cuyo porcentaje de población proveniente del norte de México y Texas ascendió al 25% para los años 90 debido a la demanda de mano de obra de una procesadora de carne. Utilizando un cuestionario y entrevistas a 40 informantes, recolectan datos concernientes no solamente al uso de las lenguas sino a sus actitudes respecto a la comunidad. Entre sus conclusiones se destaca que el mantenimiento del español en esta localidad es prominente gracias a la inmigración constante de hispanohablantes provenientes de Texas o México. También contribuyen el aislamiento geográfico de la ciudad, lo común que resulta el uso del español en el ambiente de trabajo y la satisfacción con el estatus económico alcanzado (que resta razones para abandonar el español). Las autoras comparten interesantes

observaciones etnográficas particulares a cada una de las instituciones comunitarias mencionadas arriba que revelan un mantenimiento del español a niveles razonablemente altos. Afirman que son varios los factores que se conjugan en la ocurrencia de este fenómeno. Entre ellos se encuentran la lealtad étnica, la existencia de grupos culturales donde predomina el español porque sus miembros son "Spanish dominant", la presencia de un sacerdote hispanohablante y la primacía del español en los servicios religiosos, la existencia de una tienda local como centro de contacto social donde más del 70% de las interacciones se producen en español sin importar la edad de los participantes, y la presencia radio, TV y prensa en español.

Ahora bien, respecto a los usos del español y el inglés en relación con los ámbitos y la edad al momento de llegar a Norteamérica, González y Wherritt (1990), continúan su investigación en la localidad de West Liberty, Iowa con el nuevo propósito de identificar algunos de los patrones de los usos lingüísticos entre sus habitantes hispanos. Para determinar dichos patrones, las investigadoras entrevistan a 15 hombres y 15 mujeres entre 15 y 66 años. Las preguntas están relacionadas con sus antecedentes, sus preferencias lingüísticas en varias situaciones (rezar, vociferar, pensar y contar), su participación en la comunidad (amistades norteamericanas y/o mexicanas, clases ocasionales de inglés, participación en actividades de la iglesia católica y el "Centro Unido" [centro cultural mexicano]) y sus actitudes lingüísticas. Respecto a los dominios y el mantenimiento del español, las autoras concluyen que en las situaciones y entornos familiares como la casa, la iglesia, actividades en el "Centro Unido", las fiestas y en conversaciones con vecinos, prima el uso del español. Por el contrario, en situaciones ajenas a la cultura mexicana los informantes reportan un mayor uso del inglés, lo que pone en evidencia una situación diglósica. González y Wherritt incorporan también el tema de la educación y su relación con la adquisición del inglés. Aseveran que quienes tienen

escolaridad en los EE.UU. comenzando a los doce años o antes reportan una buena o excelente habilidad para hablar inglés. En oposición, los adultos que no asistieron a la escuela en los EE.UU. reportan poca o nula habilidad respecto al uso del inglés. El tiempo de residencia en este país no parece tener ninguna repercusión en la adquisición de esta lengua. En resumen, la edad temprana al momento de arribo a EE.UU. y la escolaridad en este país promueven la adquisición del inglés. Por su parte, trabajar para la compañía procesadora de carne (donde no es necesario hablar inglés) y participar en actividades culturales mexicanas parecen promover el mantenimiento del español.

Un poco más al norte, en Minnesota, Cisneros y Leone (1983) se propusieron determinar la naturaleza del contacto inglés-español en las Ciudades Gemelas (Minneapolis y St. Paul), especialmente el *recontacto* (término utilizado por los autores) que sucede gracias a los inmigrantes recientes. Parten de la siguiente definición de recontacto: "cuando, [en comunidades bilingües], hay un incremento en el uso de una de las dos lenguas, cuyo uso había declinado anteriormente" (p. 185, mi traducción). Siendo el único estudio publicado sobre los usos lingüísticos de la comunidad hispana en las Ciudades Gemelas, su metodología consistió en asignarle a trece estudiantes de pre-grado registrados en una clase de "Chicanos in Contemporary Society" la tarea de hacerle una entrevista a un miembro de la comunidad México-americana en las Twin Cities con el fin de averiguar "de qué formas habla[ban] ... acerca de sus experiencias de contacto – especialmente en términos de lengua e identificación cultural" (p. 188, mi traducción). Los entrevistadores recibieron una lista de tópicos generales que incluía la historia familiar y laboral entre otros, pero el diseño de las preguntas estuvo a cargo del criterio individual de cada estudiante. De este modo, se recopilaron dos entrevistas



con inmigrantes que llegaron al área en los años 20 y 30, tres con personas nacidas en EE.UU. con al menos un padre también nacido en este país y ocho con inmigrantes recientes.

Aunque los autores advierten que los hallazgos no se pueden generalizar al total de la población México-Americana, entre las conclusiones más sobresalientes se encontró que (a) las personas que se establecieron en las Ciudades Gemelas en los años 20 y 30 han mantenido su bilingüismo y su identidad cultural y (b) las personas de 2a o 3a generación –hijas o nietas de los primeros inmigrantes establecidos en el área– también han mantenido su bilingüismo y su identidad cultural pero en menor grado. Todos los entrevistados enfatizaron la importancia de la educación como manera de escape del modo de vida típico de los inmigrantes. De la misma forma, todos identificaron diferencias entre los valores de la comunidad México-Americana y de aquellos que no son mexicanos, incluyendo dificultades debidas a la lengua. En resumen, los autores concluyen que el recontacto de la comunidad México-Americana con nuevos inmigrantes se ha desarrollado en las Ciudades Gemelas. Según ellos, tanto los hispanohablantes que se establecieron en la ciudad en la primera parte del siglo (1a generación) como sus descendientes (2a y 3a generación) han experimentado una revitalización del español y la cultura mexicana.

Avanzando hacia Michigan, el estudio de Cashman (2001, 2003) combina cuestionarios, inventarios de redes sociales, entrevistas, grabaciones de interacciones espontáneas y observación etnográfica de 22 informantes en una comunidad bilingüe al suroeste de Detroit. Su investigación tiene dos objetivos principales, siendo el primero determinar en qué dominios y con qué interlocutores los hablantes utilizan inglés y/o español. Su intención es ver si a nivel de las generaciones hay mantenimiento del español o desplazamiento hacia el inglés. En esta parte también pretende identificar las variables que afectan el mantenimiento del español. Cashman

analiza el grupo de hablantes bilingües nacidos en el extranjero y nacidos en EE.UU. por separado. Para los primeros analizó 9 variables: (1) edad al momento de llegar a los EE.UU., (2) tiempo de residencia en EE.UU., (3) nivel educacional, (4) edad, (5) nivel de integración a la comunidad, (6) monolingüismo en español de la red social, (7) monolingüismo en inglés de la red social, (8) bilingüismo la red social y (9) "latinidad" de la red social. De los datos obtenidos en el cuestionario, las variables que exhiben la correlación positiva más alta con el mantenimiento del español para la generación nacida en el extranjero son la 1 y la 5. Así, entre más edad tiene la persona al momento de llegar a los EE.UU., mayor es también su uso del español. Igualmente usan más español aquéllos que exhiben niveles altos de integración a la comunidad hispana. Se encuentra una correlación negativa entre el nivel de educación y el mantenimiento del español; es decir, a menor nivel educativo, mayor uso del español. Para los hablantes nacidos en territorio norteamericano, analizó 7 variables: 1) edad, 2) nivel educacional, 3) nivel de integración a la comunidad, 4) monolingüismo en español de la red social, 5) monolingüismo en inglés de la red social, 6) bilingüismo de la red social y 7) "latinidad" de la red social. Para ellos encontró que en la medida en que los hablantes reportan un uso mayor del español, el porcentaje de hablantes monolingües en español de su red social es más alto. Similarmente, el uso frecuente del español presenta una correlación positiva con la presencia de latinos en la red social del individuo pero una correlación negativa con la presencia de monolingües en inglés en dicha red. El hecho de que se observen correlaciones positivas claras entre altos índices de uso del español y redes sociales monolingües en español y altos índices de uso del inglés y un desplazamiento hacia el inglés es una evidencia contundente de que las redes sociales de los hablantes bilingües tienen un impacto importante en el mantenimiento del español o el cambio al inglés. El segundo objetivo de la autora se concentra en el estudio de conversaciones

espontáneas y el uso de inglés y español por parte de los hablantes. Como resultado encuentra que los hablantes emplean el cambio de código por una parte para comunicar la competencia lingüística o preferencia por una u otra lengua, y por otra para coordinar los turnos, "repair organization, preference organization, and sequence organization" en la conversación.

Por su parte, Attinasi (1985) hizo una comparación de usos y actitudes lingüísticas entre 156 latinos residentes en el noreste de Indiana y Nueva York. Después de cotejar las respuestas, encontró que ambas comunidades estaban experimentando una "etapa de bilingüismo con mayor influencia del inglés" (1985, p. 54) más avanzada para Indiana que para Nueva York. Reconoce el autor el papel que para esta etapa tienen el valor que se le da a la educación bilingüe, el deseo de mantener el español y la ausencia de juicios negativos hacia la alternancia de códigos, entre otros. Sin embargo, concluye que el desplazamiento hacia el inglés en Indiana es más factible por el desvanecimiento paulatino del uso del español fuera de las aulas y por los bajos niveles de competencia en esta lengua que observó entre sus habitantes.

Tal desplazamiento hacia el inglés también es señalado por Potowski (2004) con base en una encuesta en la que participaron 815 estudiantes hispanos universitarios y de secundaria en Chicago. La autora encontró que en la medida que aumenta el tiempo de residencia en Norteamérica, menor es el uso del español por parte de los jóvenes, incluyendo las conversaciones con hermanos, primos y amigos. Esta correlación negativa también se observa en las interacciones entre padres e hijos, incluyendo aquéllos adultos que habían expresado su deseo de enseñarles español. Potowski cuestiona la factibilidad de que esta lengua se transmita aduciendo que los niños carecen suficiente "input" en español como para desarrollar las habilidades comunicativas necesarias. La autora identifica cuatro factores que parecen dilatar la transición completa hacia el inglés: (a) la lealtad hacia los artistas que producen música en

español, (b) altos niveles de competencia lingüística en español y bilingüismo reportados por los mismos informantes, (c) el uso del español con los padres y otros adultos y (d) la llegada continua de jóvenes hispanoparlantes a Chicago siempre y cuando se cree un verdadero contacto con ellos.

Al igual que en la sección anterior, las diferencias en el diseño de los estudios hace que no se pueda hacer una comparación impecable entre ellos. A pesar de esto, observarlos en conjunto permite reconocer algunos factores comunes que parecen desacelerar el desplazamiento hacia el inglés en las comunidades hispanas del medio oeste. Según Mendieta (1994), González y Wherritt (1990) y Cashman (2001, 2003), entre ellos se encuentran los bajos niveles de escolaridad. Otro elemento que parece retardar el cambio hacia la lengua mayoritaria, es la inmigración constante de hispanohablantes y el contacto con ellos –indicado por Wherritt y González (1989), Cisneros y Leone (1983) y Potowski (2004). Otros factores relevantes pero ya en estudios individuales fueron el nivel de ingresos (Mendieta, 1994); el aislamiento geográfico, la existencia de grupos donde la comunicación se entabla exclusivamente en español y el uso del español en el ámbito laboral (Wherritt y González, 1989) y –por último– el uso constante del español en ámbitos específicos (González y Wherritt, 1990).

## **2.2 La segunda generación en los Estados Unidos**

Recientes índices demográficos han puesto de manifiesto el rápido crecimiento de las comunidades inmigrantes en los Estados Unidos. En efecto, en la actualidad hay más de 30 millones de habitantes nacidos fuera de este país y éstos junto con sus hijos –es decir las generaciones 1 y 2– superan los 60 millones (el 24% de la población total) (U.S. Bureau of the Census citado por Portes y Rumbaut, 2005; Portes y Rumbaut, 2006). Los reportes demográficos

indican que esta tendencia es progresiva; de hecho, para el 2005 el Current Population Survey reportó que una de cada seis personas entre 18 y 32 años de edad, y uno de cada cuatro norteamericanos menores de 18 años pertenece a una comunidad inmigrante (Kasinitz, Mollenkopf, Waters y Holdaway, 2008). Además, se estima que los inmigrantes y sus hijos se concentran en un 90% en las áreas metropolitanas y que ya conforman la mayoría poblacional en ciudades como Los Angeles, Nueva York y Miami (Kasinitz et al., 2008; Portes y Rumbaut 2006). A diferencia de los inmigrantes europeos que llegaron a Norteamérica entre 1882 y 1924, la generación 2.0 y subsiguientes convive con inmigrantes recién llegados en las calles, escuelas y lugares de trabajo. Por todo lo anterior, la investigación sobre estas comunidades no solamente tiene especial relevancia para prever el futuro de las relaciones étnicas, raciales y sociales en Norteamérica (Kasinitz et al., 2008), sino para observar las dinámicas de retención o desplazamiento lingüístico y los factores influyentes en estos procesos.

### **2.2.1 Conceptos de asimilación de la segunda generación**

Los sociólogos que miraron de cerca la gran oleada inmigratoria procedente de Europa a finales de siglo XIX y comienzos del XX, adoptaron una visión clásica de asimilación que predecía un proceso uniforme y gradual de ascenso por medio de adopción de los patrones de comportamiento social de la mayoría (Kasinitz et al., 2008; Portes, Fernández-Kelly y Haller, 2005; Waldinger and Perlmann, 1998). Dicha visión es aún en nuestros días contemplada por algunos investigadores, pero ha perdido convicción entre otros por ignorar (a) las significativas transformaciones que la sociedad norteamericana experimentó durante el siglo XX y sus efectos en las clases sociales y los patrones de inmigración subsiguientes, (b) la inequidad de acceso a oportunidades entre inmigrantes de distintas nacionalidades y (c) los contextos de recepción

que éstos experimentan a su llegada. También se suman a estas críticas, (d) la asunción de que los inmigrantes se asimilan a una "cultura americana" que es de hecho superior, de clase media y unificada y (e) el ignorar la posibilidad de que los inmigrantes puedan ascender socialmente reteniendo su cultura inmigrante (Portes y Rumbaut, 2005).

No se puede dejar de reconocer que la teoría clásica de asimilación resultó adecuarse estupendamente a las condiciones laborales que dieron la bienvenida a la masiva inmigración europea. Como bien lo explican Portes, Fernández-Kelly y Haller (2005), durante las tres primeras décadas del siglo XX, Norteamérica se erguía como el más importante polo industrial con una marcada demanda de mano de obra. Las oportunidades en el sector manufacturero que permitieron el rápido ascenso económico de los inmigrantes europeos comenzarían a desaparecer ya para los años 60 y descenderían a menos del 15% para la década del 90 dando auge al sector de servicios. Surge entonces la necesidad de dos tipos de trabajadores en este nuevo escenario: por un lado, los que pueden realizar quehaceres "simples" sin necesidad de habilidades especiales y por otro lado, los profesionales y técnicos para tareas más especializadas. Al no tener entrenamiento alguno, muchos de los inmigrantes adultos más recientes ingresaron al mercado laboral menos riguroso en términos de formación ocupacional y —por lo tanto—el menos lucrativo. Hoy en día es apenas normal que las aspiraciones de sus hijos —la segunda generación—superen aquéllas de sus padres, lo cual se traduce en un rechazo generalizado a realizar las tan mal remuneradas tareas de sus progenitores. Pero actualmente ascender social y económicamente implica casi indispensablemente tener educación superior; un requisito que no tuvo que cumplir la segunda generación de europeos, pero que —eventualmente y sin prisa—alcanzarían las generaciones posteriores de estas comunidades. Así, solo el hecho de que el ascenso social y económico para la generación 2.0 de nuestros días

implique lograr en una generación lo que los europeos lograron en muchas, marca una diferencia enorme.

El proceso de asimilación de las oleadas de inmigrantes más recientes es sin duda uno en el que entran en juego múltiples factores y que no tiene siempre desenlaces positivos ni predecibles. En esta línea, Gans (1992) sugirió que algunos miembros de la segunda generación —especialmente aquéllos de familias sumidas en la pobreza— probablemente no podrían escapar de tan precario estado por su reticencia a aceptar trabajos similares a los de sus padres, y al mismo tiempo por carecer de las habilidades, las conexiones y las oportunidades que les proporcionarían mejores coyunturas laborales. Afirmó que en estos casos inclusive algunos podrían adoptar actitudes negativas hacia las instituciones y conductos que constituyen y/o representan el camino hacia el progreso, asimilándose a la cultura norteamericana pero en detrimento propio. Con base en esta propuesta, Portes y Zhou (citados por Kasinitz et al., 2008) plantearon el concepto de *asimilación segmentada* ("segmented assimilation"), ampliado posteriormente por Portes y Rumbaut (2001). Considerado probablemente el concepto más influyente en las investigaciones sobre la segunda generación (Kasinitz et al., 2008), el modelo de asimilación segmentada se postula en relación antagónica con el modelo de asimilación homogénea reconociendo que la segunda generación hereda de sus padres diferentes proporciones de capital humano y social que tienen incidencia en los procesos asimilativos. Más específicamente, entre los factores influyentes en el tipo de asimilación que adopta la segunda generación están:

- La historia y características de la primera generación. Compuesta por:
  - su edad, nivel de educación, nivel de ingresos y competencia en inglés;

- el ambiente social que los recibe en E.E.U.U. (incluyendo las políticas migratorias, las actitudes de los norteamericanos, la presencia y tamaño de una comunidad co-étnica y la elegibilidad para obtener asistencia social) y
- la estructura familiar (presencia o ausencia de los padres biológicos, padres casados vs. divorciados y composición multigeneracional [presencia de abuelos, tíos, etc.] vs. nuclear [sólo padres e hijos] en los hogares).
- El ritmo de aculturación entre los padres y sus hijos y la resistencia a la integración normativa. Hay tres posibles tipos de asimilación:
  - *Asimilación ascendente/Aculturación consonante* ("upward assimilation/consonant acculturation"). Ocurre cuando tanto los padres como los hijos se acogen gradualmente a la cultura norteamericana y abandonan su lengua y cultura propias al mismo tiempo. Los hijos logran la deseada movilidad social con el apoyo de sus padres. Este es el proceso de asimilación más parecido al de los inmigrantes europeos.
  - *Asimilación descendente/Aculturación disonante* ("downward assimilation/dissonant acculturation"). Sucede cuando los hijos aprenden inglés y se afilian a la cultura norteamericana más rápidamente que sus padres. Con frecuencia este evento viene acompañado de discriminación racial, posibilidades de trabajo en muy limitados sectores, adhesión a una subcultura de la negación y el rechazo a las instituciones sociales, ausencia de autoridad paternal y escasez de recursos y apoyo comunitario. Este es el proceso que experimentan los grupos inmigrantes con características similares a los afro-americanos.



- *Asimilación ascendente en combinación con biculturalismo/Aculturación selectiva* ("upward assimilation combined with biculturalism/Selective acculturation"). Ocurre cuando padres e hijos aprenden tanto inglés como las costumbres norteamericanas al mismo ritmo y cuando padres e hijos logran insertarse en la comunidad étnica. Se caracteriza por la preservación de la autoridad paternal, la escasez de conflictos inter-generacionales y un bilingüismo fluido en la segunda generación.
- Las barreras culturales y económicas que afronta la segunda generación en su búsqueda de una adaptación exitosa. Entre ellas se encuentran:
  - la raza y las prácticas de discriminación en virtud de ella,
  - la escasez de recursos y su impacto en la aspiración o el acceso a una educación superior y
  - la afiliación a subculturas de la negación y el rechazo a las instituciones sociales. Surgen en las escuelas y barrios marginales con base en la noción de que las dificultades de las minorías se deben a la hostilidad de las instituciones sociales. Se desarrolla entonces una aversión por las escuelas, su personal y la educación misma perdiendo su fe en ellas y creando una ideología contradictoria que refuerza el bloqueo de las únicas oportunidades que permitirían superar las condiciones sociales y económicas propias.
- Los recursos a los que se tenga acceso para confrontar estas barreras. Son de dos tipos:
  - Recursos familiares.

- De tipo económico. Los padres con mayores niveles de capital humano tienen mayor información sobre oportunidades para conseguir trabajo y pueden proveer a sus hijos con privilegios como educación en una escuela privada o viajes al país de origen para estrechar los lazos familiares.
- Relacionados con la composición familiar. Los jóvenes que crecen con sus dos padres biológicos tienen mejores recursos económicos y mayor atención y guía de adultos.
- Recursos comunitarios. El capital social que representan las comunidades étnicas es clave para superar los obstáculos en el camino de la adaptación porque:
  - pueden incrementar las oportunidades económicas para los padres dado que en ellas se pueden usar las habilidades aprendidas en el país de origen,
  - actúan como promotoras y vigías de la unión familiar, de manera que la posibilidad de divorcios y desunión familiar disminuye y
  - refuerzan la autoridad de los padres.

Con tantas consideraciones, el modelo anterior supera inclusive al de Alba y Nee (citados por Portes et al., 2005), que —aunque considera los roles del capital humano, social y cultural— afirma con optimismo que la gran mayoría de los inmigrantes terminará integrándose a la cultura norteamericana del mismo modo que ocurrió a comienzos del siglo pasado. Según los autores (2005) sólo una minoría experimentará un proceso de asimilación descendente. Como veremos en las siguientes secciones, éste no parece ser el caso.

### **2.2.2 La situación actual de la segunda generación**

Tres estudios son las fuentes principales de esta sección. Primero, ya mencionado en el numeral 2.1.1, el Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS) realizado en San Diego y Miami constituye uno de los más completos seguimientos longitudinales a los inmigrantes de segunda generación. Los resultados han sido publicados tanto en términos globales cubriendo principalmente la población cubana, haitiana, dominicana, jamaicana, nicaragüense, colombiana, venezolana, brasileña, mexicana, salvadoreña, guatemalteca, filipina, vietnamita, camboyana, china, japonesa y coreana (Portes y Rumbaut, 2001, Rumbaut, 2009; Rumbaut et al., 2006), como en términos particulares a algunos de estos subgrupos poblacionales (Feliciano y Rumbaut, 2005; Fernández-Kelly y Currán, 2001; Fernández-Kelly y Konczal, 2005; Haller y Landolt, 2005; López y Stanton-Salazar, 2001; Pérez, 2001, entre otros). Segundo, también de carácter longitudinal aunque en menor escala, enfocado en adultos de segunda generación entre 18 y 32 años, basado en entrevistas telefónicas y presenciales y con un número superior a tres mil informantes, se destaca el estudio de Kasinitz y sus colegas (2008). Éste se restringió a la ciudad de Nueva York e incluyó dominicanos, colombianos, ecuatorianos, peruanos y rusos de tradición judía. Por último, el estudio de Telles y Ortiz (2008), revisita los participantes mexicano-americanos originales de la investigación de Grebler, Moore y Guzmán (1970) e incorpora también a sus hijos, ya adultos. De este modo, logran una amplia visión intergeneracional (que incluye informantes hasta de la cuarta generación) de esta población en las ciudades de Los Angeles y San Antonio. Las siguientes secciones revelan las tendencias de integración de la segunda generación y las circunstancias que pudieron haber moldeado dichas tendencias. Se destaca la información pertinente a la población hispana y México-americana dado el enfoque del presente estudio.

### 2.2.2.1 Respeto al *capital humano* de los padres y su impacto

Sin importar las razones específicas que los motivaron a mudarse a Norteamérica, los inmigrantes y sus familias comparten la experiencia de sobrevivir en este nuevo contexto y el anhelo de "salir adelante", para lo cual deben encontrar "los mecanismos de apoyo (y) los caminos –tanto evidentes como ocultos—que hacen posible la movilidad " (Portes y Rumbaut, 2001, p. 71, mi traducción). Es común asumir que el ascenso para todos ellos puede hacerse más o menos fácil dependiendo del *capital humano* que posean los padres a su arribo. Por capital humano se entiende la educación y el entrenamiento con el que cuenta un individuo para crecer económicamente (Marshall, 1998). Se ha convertido en un axioma el hecho de que los padres más educados tengan mayores ingresos, los cuales les permiten educar a sus hijos en mejores instituciones o vivir en sectores donde las escuelas públicas son reconocidas por su calidad. Dichas condiciones hacen posible que los hijos repitan el patrón establecido por sus padres, avanzando educativamente a niveles superiores para –posteriormente—obtener altos ingresos. En general, se ha encontrado una correlación positiva entre el nivel de educación y el avance socioeconómico pero dicha concomitancia ha sido también puesta en tela de juicio (Marshall, 1998). Afianzando lo anterior, Portes y Rumbaut (2001) encontraron una asociación imperfecta entre el promedio de habilidades profesionales y los indicadores de estatus en la muestra de padres que participaron en el CILS, concluyendo que por más influyente que sea, el capital humano no es el único factor diferenciador entre los grupos de distintas nacionalidades.

Entre los padres participantes del CILS, el 20% dijo haber terminado una carrera universitaria y dos tercios haber finalizado la secundaria ("high school"). Portes y Rumbaut (2001) encontraron que la comunidad mexicana de primera generación sobresale por sus

bajos niveles de capital humano. Pero, si bien es cierto que apenas el 2.6% de los mexicanos dijo haber terminado la universidad, resulta paradójico que ni para esta minoría ni para sus iguales nicaragüenses o haitianos se hallara la posición social y económica esperada con base en su educación, conocimientos de inglés u ocupación. No fue tal el caso de los inmigrantes asiáticos, para quienes tener mayor capital humano sí significó disfrutar de mayores ventajas (Portes y Rumbaut, 2001). Los autores atribuyen estas diferencias a los distintos contextos que "reciben" a los inmigrantes. En efecto, los cubanos y varios de los grupos inmigrantes asiáticos llegan a los Estados Unidos en calidad de refugiados pero avanzan económicamente de manera apresurada gracias a que encuentran un inmediato apoyo de las instituciones norteamericanas y a una cierta simpatía social por las circunstancias que los rodearon previamente en sus países de origen. Estos grupos generalmente se concentran en determinadas áreas y crean en ellas enclaves económicos que —a su vez— producen oportunidades laborales y comerciales para quienes llegan posteriormente. Para ellos, la experiencia que se gana a través de los años repercute en el incremento de su remuneración, que —aunque modesto— es ascendente. No es ésta la situación para las poblaciones mexicana y nicaragüense, quienes —por el contrario— experimentan un estancamiento en su nivel de ingresos sin importar el paso del tiempo. Para ellas, tener un título universitario tiene un efecto mínimo en sus salarios, con excepción de los casos en los que dicho título sea de post grado. Lo anterior indica cuán alto el nivel de educación de un inmigrante mexicano o nicaragüense debe ser para superar las desventajas del contexto que lo recibe a su llegada (Portes y Rumbaut, 2001).

Por otro lado, Telles y Ortiz (2008) encontraron para la población México-estadounidense una correlación positiva entre el nivel de educación de los padres y su nivel de

ingresos. A su vez, afirman que los recursos con los que cuentan los padres tienen un impacto significativo en los logros educativos que puedan tener sus hijos, pero señalan que el sector más favorecido en esta comunidad es uno de reducido tamaño. No proveen los autores más información sobre el capital humano de los inmigrantes de primera generación dado que su investigación se centra más concretamente entre aquéllos que nacieron en los Estados Unidos.

Kasinitz et al. (2008) reportan datos referentes al nivel de ingresos de la primera generación en Nueva York y a su nivel de educación. Afirman que, de todas las comunidades, la rusa de tradición judía es la más altamente educada. Más de la mitad terminó una carrera universitaria y más de un cuarto tiene un post grado, incluyendo las mujeres. Para la mayoría de los padres inmigrantes fue posible convalidar sus títulos y practicar sus profesiones en los Estados Unidos, con lo cual se consolidan como el sector de población inmigrante con más altos ingresos familiares, mayor índice de auto-empleo y mejores activos. Por su parte, sólo un tercio de los padres chinos reportó contar con educación universitaria, mientras que otro tercio no alcanzó a terminar ni la secundaria. Sin embargo, en Nueva York los acogió una comunidad compatriota poderosa y estable económicamente que les proveyó tanto oportunidades de trabajo como acceso a créditos para la compra de vivienda propia. A pesar de que muchos chinos trabajan en sectores que les reportan bajos ingresos, su presencia en la fuerza trabajadora es la más alta. De alguna forma, esto parece haberles permitido reunir los recursos para alcanzar niveles extraordinarios de acumulación de activos, coincidiendo con lo que también reportaron Portes y Rumbaut (2001) para los asiáticos. Desafortunadamente el panorama que Kasinitz y sus colegas (2008) presentan para los padres de la segunda generación hispana no es

igualmente positivo. Los dominicanos fueron quienes presentaron los menores índices de educación formal y formación universitaria (sólo dos quintos terminaron la secundaria). Fueron además quienes tuvieron la menor participación en el mercado laboral, y los salarios promedio e ingresos familiares más bajos. Los padres puertorriqueños<sup>5</sup> se posicionaron casi al mismo nivel de los dominicanos en virtud de su nivel de ingresos y su participación en el mercado laboral. Respecto a su formación educacional, sólo el 10% dijo haberse graduado de la universidad y más del 42% no finalizó la secundaria. Por su parte, los padres ecuatorianos, colombianos y peruanos pertenecen en su gran mayoría a la clase media. Casi todos tienen niveles de educación superiores a aquéllos de los dominicanos, con lo cual "se espera que se desempeñen mejor que los demás grupos hispanos" (Kasinitz, 2008, p. 64, mi traducción). No obstante, solo el 68% de los hombres y el 52% de las mujeres sudamericanas están involucrados en el mercado laboral, superando apenas un poco a los puertorriqueños (60% para los hombres y 44% para las mujeres) y dominicanos (58% para los hombres y 43% para las mujeres). Esta menor participación en el mercado de trabajo junto con los bajos salarios (siendo \$27000 anuales el promedio general tanto para los sudamericanos como para todos los hispanos) hacen que los latinos se ubiquen en la

---

<sup>5</sup> Téngase en cuenta que parte de los datos presentados por los autores proviene de la comunidad puertorriqueña, pero no porque la consideren como parte de la población inmigrante. La incluyen porque —entre la población norteamericana— es el grupo más parecido racialmente a los inmigrantes hispanos y, por lo tanto, lo consideran un importante punto de referencia en su proceso de asimilación.

parte inferior de la distribución laboral correspondiente a la comunidad inmigrante estudiada en Nueva York.

Finalmente, un factor adicional que impacta el capital humano de las familias es el envío de dinero a los países de origen para sostener a otros familiares. Como una práctica extendida en los hogares dominicanos (Kasinitz et al., 2008) y en los México-americanos (Portes y Rumbaut, 2001), ésta recorta considerablemente el presupuesto para la manutención de quienes residen en Norteamérica. No es este el caso de los chinos ni de los rusos de tradición judía ya que las dos comunidades arribaron con la decisión definitiva de quedarse, tenían el objetivo claro de triunfar en Nueva York y parecen haber hecho un corte más tajante con sus familias en China y Rusia. Los chinos se beneficiaron adicionalmente de la política de reunificación familiar, la cual hizo posible que padre y madre estuvieran juntos y que inclusive vinieran otros familiares con ellos. Un claro ejemplo del impacto de estas diferencias lo constituye el hecho de que —a diferencia de muchos latinos— los inmigrantes chinos logren ahorrar dinero con el propósito concreto de invertir en la educación de sus hijos de segunda generación y no para sostener a otras personas en China (Kasinitz et al., 2008). Sin embargo, aunque los puertorriqueños se asemejan a estas comunidades en que raras veces envían dinero a la isla, no alcanzan los mismos niveles socio-económicos ni educacionales (Kasinitz et al., 2008).

La mayoría de los resultados sobre el capital humano de los padres que reportan los tres estudios coinciden. No obstante, la correlación imperfecta entre este capital y los indicadores de estatus socioeconómico que observan Portes y Rumbaut (2001) para los México-americanos y Kasinitz y sus colegas (2008) para los sudamericanos indica —como afirman los primeros autores— el efecto que otros factores pueden tener en este panorama



y el de sus hijos. Al describir distintos rasgos de la segunda generación, las siguientes secciones hacen referencia a dichos factores.

#### **2.2.2.2 Respeto a la composición familiar, las relaciones entre padres e hijos y el sector de residencia en relación con el *capital social***

El capital humano con el que llegan los padres a Norteamérica y que se transforma de una forma u otra a través de los años tiene un impacto en sus hijos dependiendo de las "estrategias familiares para (su) transmisión ... generacional" (Kasinitz et al., 2008, p. 95, mi traducción). Dichas estrategias (deliberadas o no) cobijan (a) la unidad de la familia nuclear, (b) la proporción de figuras paternas respecto al número de niños, su aporte económico y apoyo para la crianza, (c) las relaciones entre padres e hijos y (d) el barrio donde se resida y las posibilidades que ofrece para construir capital social.

Aunque la presencia de ambos padres biológicos no garantiza el éxito del devenir de la segunda generación, la unidad familiar sí parece tener una influencia positiva en las aspiraciones, autoestima y desempeño escolar de los jóvenes. "La estabilidad familiar provee un fuerte anclaje psicológico y social a los niños que se crían en una nueva cultura" (Portes y Rumbaut, 2001, p. 86, mi traducción). Según Kasinitz et al. (2008), los jóvenes rusos y chinos de segunda generación crecieron en su gran mayoría con ambos padres. Pero los mismos autores reportan que esta proporción desciende al 70% para los sudamericanos, al 60% para los dominicanos y al 40% para los puertorriqueños, concordando –grosso modo— con los porcentajes globales reportados por Portes y Rumbaut (2001), quienes añaden a esta lista un 60% de los mexicanos y aproximadamente un 59% de los cubanos. Dichas tasas disminuyen aún más con el tiempo porque una

porción considerable de las parejas que permanecieron juntas mientras criaban a sus hijos, se separaron posteriormente (Kasinitz et al., 2008). Se reportó la presencia de un sólo padre durante la crianza para uno de cada ocho sudamericanos y uno de cada seis puertorriqueños y dominicanos. La parte ausente fue —por mayoría—el padre, quien especialmente en el caso de los dominicanos, no inmigró a los Estados Unidos con el resto de la familia. Para esta población también encontraron los autores (2008) que una de cada diez personas de generación 2.0 creció sin la presencia de ninguno de sus padres, lo cual implicó la carencia de modelos a seguir y fuentes de sustento y apoyo. Portes y Rumbaut (2001) indican que la edad de ambos padres interviene en la estabilidad familiar, siendo las familias con padres mayores las que exhiben más posibilidades de permanecer juntas. También influye el nivel de educación de los padres, siendo aquéllos con estudios universitarios los que más tienden a conservar sus familias intactas. Pero, siguiendo en la línea de los resultados reportados al inicio de este párrafo, los autores afirman que la cohesión familiar tiene una relación mucho más estrecha con la nacionalidad y que ésta a su vez se beneficia en mayor o menor grado los diferentes contextos de recepción.

Por razones tanto materiales como no materiales, criarse en una familia donde la proporción de adultos es igual o superior a la de los niños presenta ventajas (Kasinitz et al., 2008). El beneficio principal consiste en la atención y los cuidados que se les pueden brindar a estos niños y puede extenderse incluso a mayores ingresos familiares dependiendo del número de adultos que trabaje. En las comunidades chinas y rusas, la proporción adulto-niño es de uno a uno; con 0.8, esta proporción también es alta para los sudamericanos. Juega un rol importante en esta situación no solamente el hecho de que en estas tres comunidades los padres tienden a permanecer unidos, sino que

frecuentemente a ellos se integran otros familiares que proveen apoyo. Como esta práctica no es tan extendida entre los dominicanos ni los puertorriqueños, y debido a que en estas poblaciones se registran los índices más altos de ausencia de uno de los padres, la proporción adulto-niño oscila entre 0.6 y 0.7 para ellas. Los efectos negativos son latentes para estos menores, como lo demuestra la siguiente cita:

Los niños que son criados lejos de uno de sus padres biológicos enfrentan muchas desventajas. En comparación con los niños que crecen con ambos padres, para ellos son más altas las probabilidades de abandonar los estudios de secundaria y menores las expectativas de ir a la universidad y de obtener un título universitario. Las niñas que crecen en familias donde el padre está ausente se inclinan a ser sexualmente activas a una edad más temprana y a tener un hijo fuera del matrimonio. Los niños que crecen sin sus padres tienden a enfrentar dificultades para conseguir un trabajo y para conservarlo en la primera etapa de su adultez (McLanahan citada por Kasinitz et al., 2008).

En algunas comunidades los niños son atendidos por vecinos muy cercanos o algunos familiares que residen en el mismo sector. Aunque este hecho sopesa en parte el rol del padre ausente, parece más una práctica característica de residir en ciertos lugares (con frecuencia subsidiados por el estado) que el resultado de una decisión expresa para proporcionarle mejores cuidados a los menores (Kasinitz et al., 2008).

Es evidente que las proporciones adulto-niño se ven afectadas también por la cantidad de hijos. Al respecto, Telles y Ortiz (2008) reportan que el número aproximado de hijos para la primera generación de México-americanos era de cinco y que esta cifra declinó a dos o menos para la segunda generación. A ellos se asemejan en este sentido los

sudamericanos también con dos hijos o menos de generación 2.0. Los puertorriqueños y dominicanos se ubican en la parte más alta de la escala con entre 2.2 y 2.3 hijos. La diferencia de la población hispana respecto a la china y la rusa de tradición judía es amplia, siendo 1.5 el promedio de descendientes para ellos.

Pasando a las relaciones entre padres e hijos, Portes y Rumbaut (2001) exploran cuatro dimensiones, a saber: la cohesión familiar, la existencia o no de conflictos, el sentirse o no avergonzado/a de los padres y la obligación que sienten los jóvenes hacia sus familias. Identifican los investigadores a los latinoamericanos como (a) aquéllos que más valoran y practican la cercanía y convivencia con sus familias, (b) los que menos conflictos tienen con sus padres, (c) los que menos avergonzados se sienten de sus padres (con los menores índices entre mexicanos y dominicanos), y (d) los que se sienten más comprometidos con las obligaciones tradicionales con sus familias (con los méxico-americanos liderando el grupo).

Respecto al lugar de residencia, es natural que éste varíe de acuerdo al capital humano de los padres: entre más representativo sea, mayores son las posibilidades de vivir en un sector seguro, con escuelas de calidad y en una vivienda en buen estado (Kasinitz et al., 2008). Para los jóvenes, el impacto que tiene el barrio donde crecen es contundente. En los barrios con altos niveles de organización cívica y espacios públicos donde se socializa frecuentemente es alta la probabilidad de que se establezcan relaciones entre los residentes, sirviendo como terreno productivo para el cultivo del *capital social*. Conforman el capital social las relaciones que existen entre las personas tanto a nivel intrafamiliar como comunitario (Marshall, 1998b). Según Coleman y Hoffer (citados por Marshall, 1998b), el capital social esencial para el desarrollo de los jóvenes reside en (a) las

relaciones sociales que existen entre los padres, (b) la solidez de éstas y (c) los lazos de los padres con instituciones dentro de la comunidad. Así, quienes carecen de estos factores tienden a formar parte de redes sociales débiles, a tener deficiencias en cuanto a la comunicación, a rechazar e incumplir las normas y —por tanto— a desconocer la autoridad de la familia. Todo lo anterior reduce drásticamente las posibilidades de construir capital humano y es terreno fértil para comportamientos contraproducentes. Si se tienen en cuenta los índices de capital humano y la composición familiar indicados arriba para cada grupo inmigrante, no por casualidad tanto dominicanos como puertorriqueños habitan en las zonas más pobres, con mayor criminalidad y el menor índice de apoyo familiar (Kasinitz et al., 2008).

A pesar de que los investigadores (2008) hallaron que la mayoría de las personas de generaciones 1.5 y 2.0 crecieron en áreas hostiles de Nueva York, notan diferencias importantes en virtud de su origen. Por ejemplo, los sudamericanos se concentran en barrios de clase media hacia el norte de Queens, particularmente en Jackson Heights y East Elmhurst. En una etapa inicial, los chinos se ubicaron masivamente en Chinatown, pero con el tiempo han ido poblando barrios al norte de Queens y el sur de Brooklyn, tradicionalmente habitados por blancos, con escuelas de calidad y sin mucho crimen. También en el sur de Brooklyn, ciertos sectores de Queens y algunos suburbios de Long Island, principalmente, se han concentrado los rusos de tradición judía. Por su parte, dominicanos y puertorriqueños habitan los barrios de más alta densidad poblacional y mayor subsidio estatal, que —como ya se mencionó— son también los más pobres, donde se ubican las escuelas con peores niveles de rendimiento y donde la criminalidad (incluyendo el tráfico de drogas) es notoria. Su presencia se concentra en diversos sectores de Harlem y

el Bronx (Kasinitz et al., 2008). Sobre los México-americanos, Tellez y Ortiz (2008) observan un patrón de segregación residencial creciente en Los Angeles y San Antonio que no se aparta de su curso ni con la movilidad social de algunos de ellos. La mayoría de México-americanos continúan viviendo en enclaves étnicos, y aquéllos que se han mudado, tienden a residir en suburbios de clase media baja. La inclinación de esta comunidad a seguir viviendo en las mismas áreas (conviviendo con el mismo número de connacionales o hasta uno mayor) se extiende a la segunda, tercera e incluso cuarta generación; dicho fenómeno es interpretado por los investigadores como un indicio de *desasimilación*. Las posibles razones que explican esta situación incluyen (a) la preferencia por vivir cerca de los padres o en el sector donde las personas se criaron; (b) el deseo de residir cerca a lugares emblemáticos de la cultura México-americana (como iglesias o puntos comerciales); (c) la imposibilidad de adquirir finca raíz en otro sector dado su precio; (d) el hecho de que las viviendas en los barrios latinos no han acumulado los valores de interés variable esperados, lo que complica la movilidad residencial y (e) prácticas discriminatorias por parte del sector inmobiliario.

Regresando al tema del capital social, los chinos son los más aventajados por múltiples razones. En primer lugar, sus enclaves étnicos en Nueva York exhiben residentes de múltiples clases sociales a diferencia de la prevalencia homogénea de la clase pobre que habita la mayoría de los sectores de residencia hispanos.

Aunque muchos padres chinos eran pobres y tenían poca o ninguna educación, su familia y redes sociales usualmente los conectaban con otros [connacionales] con altos niveles educativos y fuertes aspiraciones profesionales

para sus hijos. “Estos (...) lazos (...) ayudaron incluso a los niños pobres con padres sin educación” (Kasinitz et al., 2008, p. 34, mi traducción).

Como se mencionó antes, los rusos de tradición judía sobresalen por sus elevados niveles educativos, pero su éxito no obedece solamente a esto, sino a su combinación con el apoyo de sus redes sociales. Esta población se benefició de conexiones cercanas con los inmigrantes que llegaron en décadas anteriores y que ya se habían erigido como uno de las comunidades económicamente más poderosas de Nueva York y como fundadores de importantes instituciones sociales y religiosas. Dichas instituciones recibieron con los brazos abiertos a los nuevos inmigrantes, proporcionando a más de la mitad de toda una gama de servicios sociales y ayuda económica. Incluso las escuelas judías ofrecían becas para que los hijos de los inmigrantes de escasos recursos pudieran cursar sus estudios en ellas (Kasinitz et al., 2008).

En contraste, los enclaves dominicanos están dominados por una población connacional de escasos recursos y baja educación que tiene dificultades para sustentar sus propias familias. De este modo, los familiares que también residen en Nueva York, raramente están en condiciones de ofrecer soporte económico a sus parientes. Este es también el caso de los puertorriqueños, quienes conviven en los sectores más humildes junto con la comunidad afro-americana. A su vez, los sudamericanos residen en las zonas consideradas étnicamente las más diversas a nivel mundial. Así, los nexos sociales con personas de la misma etnicidad son más débiles. Se diferencian de los anteriores grupos en que recientemente cuentan con organizaciones cívicas y comerciales que les prestan distintos servicios (Kasinitz et al., 2008).

Para los mexicanos y los nicaragüenses la situación es análoga. Según Portes y Rumbaut (2001) ambos grupos residen en comunidades co-étnicas, pero son quienes reportan los menores índices de apoyo por parte de sus vecinos de la misma nacionalidad. De este modo la escasez de logros socioeconómicos no consigue contrarrestarse con el soporte de redes comunitarias, engendrando así una acumulación de desventajas (Portes y Rumbaut, 2001). Uno de los entrevistadores del CILS incluyó el siguiente segmento en sus notas sobre la conversación con una de las participantes mexicanas de este estudio:

Las lágrimas caían de sus ojos al expresar su contrariedad sobre el hecho de que a los mexicanos como grupo no los unen lazos fuertes como sí ocurre con los otros inmigrantes, quienes trabajan juntos y se ayudan mutuamente. Hizo referencia a la presencia de envidia y egoísmo entre las personas de su propio grupo, quienes se alienaban unos a otros. "Si ellos no pueden tener algo, tampoco quieren que nadie más lo tenga" (Portes y Rumbaut, 2001, p. 111, mi traducción).

En conclusión, las redes sociales sólidas y solidarias pueden equilibrar las desventajas educacionales y económicas de los inmigrantes más desfavorecidos. Dichas redes pueden ser útiles inclusive si algunos de sus miembros no residen en el enclave cuando –por ejemplo—permiten que los hijos de sus familiares o colegas utilicen sus direcciones para así tener acceso a mejores escuelas. Aquellas redes compuestas por miembros de distintas clases sociales cuentan con modelos a seguir, aún cuando se carezca de ellos al interior de la familia inmediata. Del mismo modo, las relaciones de los padres con diversas instituciones y sus miembros (como profesores, consejeros y empleadores) es crucial para tener acceso a información y oportunidades clave para el progreso y estímulos para alcanzarlo (Kasinitz, 2008).



Los grupos inmigrantes no son uniformes ni en sus logros económicos ni en su solidaridad y apoyo a nivel interno. Heredar un fuerte capital humano y un contexto favorable de recepción ha proveído a algunos grupos de los medios para avanzar en los caminos sociales y económicos establecidos. El éxito colectivo es —subsecuentemente—transmitido a los jóvenes en forma de orgullo étnico y valoración de la autoridad paterna. Otros grupos no han tenido tan buenas experiencias pero, en algunos casos, esa imposibilidad de alcanzar el éxito económico se experimenta como un destino colectivo y es contrarrestado por la solidaridad a nivel interno. En otros se sobrelleva como una calamidad individual con poco apoyo externo (Portes y Rumbaut, 2001, p.108, mi traducción).

### **2.2.2.3 Respeto a las identidades étnicas y raciales**

Según Portes y Rumbaut (2001), identificarse étnicamente es más problemático para la segunda generación que para la primera, pues implica lidiar con sentimientos de lealtad y apego que entran en conflicto. Como estos individuos se ubican en dos mundos culturales, su definición deben hacerse en relación a múltiples grupos de referencia (como su lengua de herencia y el inglés además del país de sus padres y Norteamérica), y a "clasificaciones en las que son encasillados por sus compañeros estadounidenses, las escuelas, su comunidad étnica y la sociedad en general" (Portes y Rumbaut, 2001, p. 150, mi traducción). Las minorías son —por lo general—más conscientes de los rasgos raciales y sociales que caracterizan al grupo al que pertenecen. Las etiquetas que seleccionan para identificarse pueden reflejar (a) un deseo de reducir los posibles conflictos que éstos representan en el proceso de asimilación o (b) una reafirmación de solidaridad étnica (Portes y Rumbaut, 2001).

Al pedirles a sus informantes que identificaran su etnicidad utilizando sus propias palabras, Portes y Rumbaut (2001) encontraron cuatro tendencias diferenciadas a saber:

1. una identidad ligada al país extranjero de origen, como "mexicano" o "ecuatoriano";
2. una identidad que combina el país extranjero de origen y la filiación con los Estados Unidos, por ejemplo, "méxico-americano" o "cubano-americano";
3. una identidad clara y únicamente estadounidense, como "norteamericano" y
4. una identidad pan-étnica que cobija a varias minorías, por ejemplo "hispano", "latino" o "chicano".

Al contactar a los participantes del estudio en un período de diez años, los autores (2001) observaron variación en las etiquetas étnicas con las que los miembros de la segunda generación se identifican, lo cual demuestra el carácter maleable de la etnicidad (Portes y Rumbaut, 2001; Telles y Ortiz, 2008). Tiene lógica esperar que con el paso del tiempo los participantes del estudio se asimilen mejor a la cultura norteamericana y —consecuentemente— se identifiquen mayoritariamente con las opciones 2 y 3 (arriba). Pero este no es el caso para varias de las poblaciones estudiadas, lo cual resulta llamativo. Entre los mexicanos y filipinos en California y los nicaragüenses y haitianos en Florida, se observó que la etnicidad tiende a mutar de una identidad claramente norteamericana o pan-étnica (numerales 3 y 4) a otra ligada al país extranjero o con éste acompañado de los Estados Unidos (numerales 1 y 2). La propensión a identificarse únicamente con la nacionalidad extranjera es teóricamente esperable para quienes pertenecen a grupos de precarias condiciones socioeconómicas y se sienten menos asimilados. Esta tendencia, junto con la estabilidad de la identificación étnica —es decir, cuando la misma identidad fue reportada en las dos encuestas del estudio— muestran altos índices de relación

con (a) poblaciones menos aculturadas (por ejemplo, aquéllas con menos preferencia por el inglés y "el modo americano" de hacer las cosas); (b) quienes perciben altos índices de discriminación (en virtud de su etnicidad o raza) y (c) los jóvenes cuyos padre y madre provienen del mismo país y que hablan su lengua nativa en casa. De todos los informantes, fueron los mexicanos de segunda generación quienes –por mayoría—modificaron su clasificación étnica por una que solo exhibía el término "mexicano"; la mayoría de quienes hicieron la transición se habían identificado como chicanos, latinos o hispanos en 1992 (Portes y Rumbaut, 2001). Lo anterior es catalogado por los autores (2001) como *etnicidad reactiva*, entendida como "el producto de una confrontación con los modos de comportamiento establecidos por las personas oriundas del lugar donde se reside y el surgimiento de identidades defensivas y solidaridad para contraponerse a ellos" (Portes y Rumbaut, 2001, p. 284, mi traducción). Esta preferencia por el término "mexicano" también es observada por Telles y Ortiz (2008) en la generación 2.0, pero sobre todo en la generación 1.5 ya que sus miembros de hecho nacieron en México. Los investigadores también encontraron que la identidad como "mexicano" o "norteamericano" dependía en buena parte en la medida en que se hablara español en el hogar. Así, quienes aprendieron el español en casa se identificaron más como "mexicanos" que como "norteamericanos" pero esto no tuvo ningún efecto en los sentimientos de patriotismo desplegados hacia uno u otro grupo –lo que parece contraponerse a la interpretación de etnicidad reactiva de Portes y Rumbaut (2008). Telles y Ortiz (2008) también reportaron una correlación positiva entre el nivel de educación e identificarse como norteamericano; es decir, a mayor nivel de educación, superiores son las posibilidades de considerarse étnicamente como estadounidense. Para finalizar, cabe adicionar que una el 25% de la segunda generación se identificó como "hispana" según los mismos autores (2008).

Sin duda, uno de los factores que juega un rol importante en la identificación étnica es la discriminación. Los grupos con experiencias de extrema exclusión y menosprecio de su origen extranjero son los que característicamente exhiben etnicidad reactiva. En otras palabras, ellos son generalmente quienes se distancian de todo cuanto consideran norteamericano para reforzar de manera extrema identidades relacionadas con su nacionalidad extranjera (Portes y Rumbaut, 2001). Kasinitz y sus colegas (2008) afirman que las prácticas discriminatorias afectan de manera más incisiva a quienes tienen la piel más oscura, de modo que —entre sus informantes— quienes más sufren mayor marginación son los dominicanos seguidos de los puertorriqueños y los sudamericanos más morenos. Como la tonalidad de piel es generalmente más clara entre los sudamericanos, éstos no experimentan tanta exclusión. No obstante, Telles y Ortiz (2008) no encontraron que esta particularidad marcara una diferencia al interior de las comunidades mexicanas en Los Angeles y San Antonio. Aducen lo anterior al hecho de que en estas ciudades ser mexicano o tener ascendencia mexicana de por sí acarrea un estigma, a diferencia de otras localidades con menor población de este origen, donde es más fácil "pasar por blanco" al tener un color de piel claro. La discriminación se da —entonces— no solo en virtud de la tonalidad de la piel sino de otras características asociadas con "ser mexicano" como el apellido, la lengua, el acento, el tipo de amistades o el sector de residencia.

En materia de identificación racial, al solicitarle a los participantes de su estudio que respondieran las preguntas sobre raza que figuran en el censo, Kasinitz et al. (2008) encontraron gran consistencia en las respuestas de los inmigrantes rusos y los niveles más altos de inconsistencia entre aquéllas de los latinos. Lo anterior no resulta sorprendente dada la diversidad de la composición racial hispana, que engloba un histórico mestizaje entre blancos, negros e indígenas. A lo anterior se suma que las divisiones raciales tienen diferentes interpretaciones

dependiendo del contexto. Por ejemplo, en Norteamérica las categorías de raza son rotundas, mutuamente excluyentes y basadas primordialmente en el color de la piel, la apariencia física y el origen ancestral (Kasinitz et al., 2008). Por su parte, Omi y Winant (2010) alegan que en este país se tiende a ver la raza como una esencia fija e inmutable que desconoce el contexto histórico, político e ideológico que la moldea. En contraste, las categorías raciales en Latinoamérica no son binarias sino graduales; evidencia de ello es el uso de variados términos para nombrar toda una gama de tonalidades de piel entre blancos y negros (Kasinitz et al., 2008) e incluso texturas del cabello y otros rasgos físicos. A esto se suman las diferentes lecturas que sobre la raza existen en los países de origen y su innegable influencia en la identificación étnica de los miembros de la segunda generación. Ejemplo de ello es la categorización fenotípica en relación con la escala social y el estigma (más que con el color real de la piel) característica de la República Dominicana. Bailey (1999) describe cómo el término "negro" es comúnmente evitado en este país —de amplia herencia africana— para identificarse en términos de raza por tener una connotación denigrante. A ello atribuye que los dominicanos de segunda generación (aunque sean de piel notoriamente oscura) se nieguen vehementemente a adoptar la misma etiqueta que sus iguales afro-americanos y recurran a su lengua de herencia —el español— para reclamar la etiqueta de "españoles". Resulta interesante que, al tenerse que identificar racialmente en el censo de 2000, los hispanos no contaron con más opciones que "blanco" y "otra raza", según Tafoya (2010). Esta autora reporta que los hispanos que se reconocen como blancos tienen consistentemente niveles más altos de educación, ingresos, estatus social y participación cívica que quienes seleccionaron "otra raza". Este hallazgo tiene paralelo en la preferencia de las personas con las mismas ventajas por una etnicidad norteamericana, reportada por Telles y Ortiz (2008) y mencionada en el párrafo precedente. En el mismo párrafo también se hizo

referencia al fuerte estigma asociado con los hispanos en Los Angeles y San Antonio. Quizás el motivo por el que en Texas el 63% de los hispanos nacidos en Norteamérica se cataloguen como "blancos" (como lo reportan Tafoya, 2010), refleje un esfuerzo intencional por transgredir este estigma.

Las desventajas latentes y generalizadas que enfrentan la gran mayoría de las comunidades hispanas obedecen —según Telles y Ortiz (2008)— a la presencia de *racialización*.<sup>6</sup> Muestra de ello son las malas experiencias que tienen que enfrentar las personas de ascendencia mexicana a cuenta de estereotipos negativos que incluyen (a) una supuesta inferioridad cultural, (b) escasa agudeza mental y (b) una inherente ineptitud, las cuales impiden su asimilación completa a la sociedad norteamericana aún cuando ya no compartan las características culturales de su comunidad. En la siguiente sección veremos cómo la amplia presencia de estos estereotipos en los centros escolares hacen de la educación un reto colosal para los miembros latinos de la segunda generación.

#### **2.2.2.4 Respecto al desempeño escolar y la educación superior**

Es un hecho que la segunda generación ha superado globalmente el nivel educacional de sus predecesores (Kasinitz et al., 2008). Incluso entre las generaciones 1.5 y 2.0 se observa ya una marcada movilidad hasta entre los latinoamericanos, según Rumbaut

---

<sup>6</sup> Omi y Winant (2010) definen *racialización* como la construcción de ideologías raciales a partir de conceptos pre-existentes.

(2005). Sin embargo, este es un fenómeno que no ocurre de manera homogénea para todas las nacionalidades. El patrón de ascenso continúa siendo superior –como en todas las áreas descritas previamente—para los asiáticos y los rusos, lo cual no es de extrañar dados los altos coeficientes de correlación que existen entre tener padres con altos niveles de educación y terminar con éxito la secundaria y una carrera universitaria (Feliciano y Rumbaut, 2005; Kasinitz et al., 2008; Portes y Rumbaut, 2001, entre otros). Como vimos antes, alcanzar estas metas resulta más fácil cuando el contexto de recepción de las comunidades inmigrantes es uno de redes sociales caracterizadas por su cohesión, solidez y solidaridad. Respecto a la educación, la comunidad china se destaca no solo por su apoyo a los jóvenes, sino porque todos sus medios de comunicación proporcionan información clave acerca de cómo navegar el sistema de educación norteamericano para tener acceso a las escuelas de más alta categoría académica (Zhou citado por Kasinitz et al., 2008). Y es que el inequívoco valor que todos los padres inculcan a sus los jóvenes sobre la importancia de la educación no es suficiente. Al desconocer los diferentes pasos para guiar a sus hijos en la preparación para entrar a la universidad y terminar una carrera, transformar este valor en un apoyo tangible es imposible y alcanzar las metas educacionales en las que tanto insisten puede ser casi una utopía. Esta es justamente la situación que viven muchas familias mexicanas, según López y Stanton-Salazar (2001). Aunque los padres abogan con ahínco para que en el futuro sus hijos no tengan que ganarse la vida realizando arduas tareas por jornadas extendidas, contradictoriamente los instan a que se ocupen del cuidado de otros menores, se hagan cargo de tareas del hogar o les sirvan como intermediarios en diferentes contextos (López y Stanton-Salazar, 2001). A

esta paradoja se suma que entre los latinos de generación 1.5 existe un sector indocumentado, lo cual hace el acceso a la universidad aún más difícil.

Ahora bien, el tipo de instituciones educativas a los que se tenga acceso – incluyendo las escuelas de primaria—marca una diferencia innegable en la movilidad educacional. Kasinitz et al. (2008) declaran que en Nueva York los peores distritos escolares tienen un alumnado principalmente compuesto por dominicanos, puertorriqueños y afro-americanos. Ya se ha descrito anteriormente cómo los quebrantos económicos en los sectores donde habitan estas comunidades se extienden a muchas dimensiones. Completando el panorama, Telles y Ortiz (2008) afirman que las escuelas públicas con estudiantes mayoritariamente de ascendencia mexicana reciben fondos por debajo de los requeridos para su mantenimiento. Regresando a Nueva York, dado que los sudamericanos habitan en mejores sectores –aún cuando sean consideradas zonas en decadencia antiguamente habitadas por blancos—éstos tienen acceso a escuelas públicas de rendimiento medio. En búsqueda de una mejor calidad educativa, muchos envían a sus hijos a escuelas católicas, pero son pocos quienes pueden mantenerlos allí hasta que finalicen la secundaria dados los obstáculos financieros que se presentan a lo largo de los años. Las tasas de deserción escolar son altas entre dominicanos, puertorriqueños y mexicanos (Kasinitz et al., 2008; Telles y Ortiz, 2008), lo cual no es novedad al considerar la discriminación que sufren y las bajas expectativas que de ellos tienen sus educadores. Al respecto, vale la pena mencionar que –a diferencia de los hispanos—los chinos no sufren marginación a nivel residencial (aunque se distinguen por sus rasgos físicos) ni educacional (pues el estereotipo de ser "inteligentes" los rodea de altas expectativas y gran apoyo en sus escuelas). En contraste, los latinos de piel más oscura no pueden trasladarse a sectores



más prósperos (con mejores escuelas) sin pasar desapercibidos y son frecuentemente juzgados por sus profesores y consejeros como perezosos e inferiores, lo cual fija sus expectativas a un nivel bajo (Kasinitz et al, 2008; Telles y Ortiz, 2008).

El panorama de los hispanos en la educación superior no parece ser muy diferente del de la educación primaria y secundaria en Nueva York, descrito arriba. Según Kasinitz et al., (2008), más de la mitad de los dominicanos y puertorriqueños que logran cursar estudios universitarios se matriculan en instituciones de tercer y cuarto rango, comparados con sólo el 12% de los sudamericanos, los rusos y los chinos. En contraste, la población estudiantil de segunda generación que asiste a universidades de primero y segundo rango es avasalladoramente china, y muy modestamente latina (con menos del 20%). Explica en buena medida lo anterior la deficiente preparación que reciben la mayoría de los estudiantes latinos en la primaria y la secundaria. Sin la exigencia adecuada, no desarrollan las habilidades básicas para responder a los deberes académicos, con lo cual no obtienen los promedios requeridos para ingresar a las mejores instituciones educativas de nivel superior (Kasinitz et al, 2008). Otro factor que contribuye al éxito o al fracaso universitario son las necesidades económicas al momento de cursar los estudios. Mientras más de la mitad de los chinos y los rusos no tenía que trabajar durante este período, la mayoría de los hispanos estudiaba y trabajaba al mismo tiempo; el impacto de este hecho en el rendimiento académico y el tiempo para terminar la carrera resulta obvio. Finalmente, otro factor que marca la diferencia para los latinos es tener hijos a edad muy temprana o acabando de cumplir 20 años. Entre sus informantes, Kasinitz y sus colegas (2008) reportan una cifra abrumadora del 30% para los puertorriqueños y dominicanos, mientras que Rumbaut (2005) reconoce a los mexicanos entre los grupos con más tendencia a tener hijos

a temprana edad. Dado que lo más común es que las madres críen a sus hijos sin el apoyo de su pareja, balancear el trabajo y las responsabilidades de tener un niño con los estudios resulta un desafío nada fácil de superar.

La siguiente es la conclusión a la que llegan Kasinitz y sus colegas (2008):

*[R]especto a los logros educativos, ... el impacto negativo ... de pertenecer a un grupo minoritario no es tanto el producto de una reacción adversa hacia la educación sino el resultado de la manera como profundos patrones de desigualdad racial y de clase encauzan a ciertos miembros de la segunda generación a escuelas de bajo nivel, en las cuáles ... no rinden tan bien como otros (Kasinitz et al., 2008, p. 171, mi traducción).*

#### **2.2.2.5 Respecto a la lengua**

Las secciones 2.1.1 y 2.1.2 se enfocaron en los estudios sobre el mantenimiento global del español en los Estados Unidos. Este apartado amplía la información ya presentada con detalles acerca de los usos lingüísticos entre los hablantes de segunda generación.

Retomando lo expuesto anteriormente, no hay otro país donde la transición hacia al monolingüismo sea tan marcada como en los Estados Unidos (Lieberson et al citados por Portes y Rumbaut, 2001). Sin embargo, se reporta que la retención del español es mayor en comparación con otras lenguas. A esto contribuye una combinación de factores como que el español (a) es una lengua occidental que tiene afinidades gramaticales y fonéticas con el inglés, (b) es hablada por una población de gran tamaño y (c) es reforzada por algunos medios de comunicación en la radio y la televisión (Portes y Rumbaut, 2001). Pero aunque se reporta que el español es más hablado en casa que otras lenguas, las habilidades comunicativas de los

hablantes declinan ya para la segunda generación por múltiples razones que incluyen (a) que los padres deciden no transmitir el español a sus hijos por temor a que éstos sean discriminados, (b) el uso casi exclusivo del inglés en el ambiente escolar, (c) el crecimiento de los medios de comunicación masivos en inglés (Telles y Ortiz, 2008) y (d) la falta de una educación bilingüe que tenga el objetivo verdadero de preservar la fluidez en la segunda lengua y no de servir de fase temporal y remedial en la transición hacia el inglés (Portes y Rumbaut, 2001). Estos hechos parecen opacar el supuesto efecto positivo que para el mantenimiento del español tiene la inmigración constante desde México hasta en ciudades como San Antonio y Los Angeles.

Kasinitz y sus colegas (2008) opinan que en Norteamérica la presión por la asimilación lingüística es más marcada porque el país no cuenta con casi ningún otro elemento que exprese un sentimiento de identidad nacional. Entre los mexicanos, Portes y Rumbaut (2001) encontraron una preferencia inicial por el español, pero ésta cambiaría radicalmente favoreciendo al inglés sólo cuatro años más tarde. Aducen esto a su necesidad imperiosa de encontrar trabajos y su asociación del inglés con un deseado mayor estatus socioeconómico, aunque la mayoría de ellos reportó continuar usando español para comunicarse con sus padres. De cualquier forma, son los mexicanos quienes admiten más homogéneamente su preferencia por el español, característica acentuada entre aquéllos que asisten a escuelas con una alta concentración co-étnica y quienes no se sienten avergonzados por sus padres. De este modo, la preferencia lingüística parece reflejar una reafirmación de sus raíces (Portes y Rumbaut, 2010). Se suman a ellos los dominicanos y sudamericanos en Nueva York (Kasinitz et al., 2008). Sin embargo, hay que recordar que inclinarse por una lengua no implica necesariamente que se tenga fluidez bilingüe. Los hablantes de segunda generación que verdaderamente la tienen, constituyen una minoría (Portes y Rumbaut, 2001). La única excepción parecen ser los cubanos que asisten a

escuelas privadas en Miami, muy posiblemente como resultado del privilegiado contexto en el que se educan y viven (Portes y Rumbaut, 2001). Y sin embargo, al examinar el mantenimiento del español en este gran centro financiero para Latinoamérica desde una perspectiva más general, se observa que muchos retienen sus habilidades orales pero su español no es lo suficientemente fluido como para llevar a cabo simples transacciones de negocios (Fradd y Mears citados por Portes y Rumbaut, 2001). Las habilidades lingüísticas también resultan ser insuficientes entre los miembros de la generación 2.0 al servir de traductores para sus padres. Los contextos de traducción son generalmente de transacciones financieras y visitas médicas y los jóvenes carecen tanto del vocabulario como de los conocimientos para hacer efectiva su labor. Por otro lado, quienes exhiben los menores índices de retención de la lengua de herencia son los puertorriqueños, situándose al mismo nivel de los rusos. 47% de ellos reportó hablar inglés en casa la mayoría del tiempo, 61% dijo que prefería el inglés frente al español y 19% declaró haber hablado solamente inglés durante la crianza. No obstante, muchos manifestaron que sus recientes relaciones laborales o sentimentales con inmigrantes de segunda generación de otras nacionalidades les estaba ayudando a "recuperar" su español (Kasinitz et al., 2008).

Portes y Rumbaut (2001) identifican los siguientes factores como los más influyentes en la retención de las lenguas de herencia en la segunda generación:

- tener origen hispano,
- la composición familiar (tener un padre nacido en los Estados Unidos disminuye la probabilidad de tener fluidez bilingüe),
- el uso de la lengua de herencia en casa,
- el estatus socioeconómico de los padres (a mayor estatus, mayores posibilidades de retener la lengua), y

- pertenecer al sexo femenino (dado que las mujeres son generalmente más protegidas y pasan más tiempo en casa que los hombres).

También juegan un papel importante sentir al español como un lazo emocional con la familia. A pesar de las grandes presiones por el uso exclusivo del inglés, no se puede negar que la segunda generación de hoy día aprecia y se inclina más por retener la lengua de sus padres en comparación con sus iguales a comienzos del siglo pasado. Pero "este cambio de actitud no significa que el bilingüismo prevalezca" (Kasinitz et al., 2008, p. 254, mi traducción). De hecho, Portes y Rumbaut (2001) auguran que la futura segunda generación estará compuesta por (a) una minoría de bilingües que logrará preservar su lengua de herencia gracias a la creación de fuertes lazos con su familia y la comunidad y (b) una mayoría de monolingües en inglés con conocimientos residuales y en declive de las lenguas de sus padres. (Portes y Rumbaut, 2001, p.146, mi traducción).

#### **2.2.2.6 Particularidades sobre la población mexicana de primera y segunda generación**

El tamaño de la población de origen mexicano de primera y segunda generación supera por un margen muy amplio a las demás comunidades inmigrantes en los Estados Unidos. Con base en los datos del CILS, se calcula que el número de mexicanos de generación 1.0 es de 9.3 millones, con una edad promedio de 31 años. Otros 8 millones de personas conforman la generación 2.0, siendo apenas 12 años el promedio de su edad, una de las más jóvenes a nivel nacional (Rumbaut, 2005). Respecto a esta población, Portes y Rumbaut (2001) resaltan tres características que la diferencian de todas las demás comunidades inmigrantes:

- Es el producto de un flujo ininterrumpido por más de un siglo. Es el único grupo que ha experimentado dos períodos de inmigración masiva: el de comienzos del siglo XX y el actual.
- Viene del único país subdesarrollado que tiene frontera con los Estados Unidos, lo que ha facilitado el reclutamiento de mano de obra y una movilidad colectiva de personas con bajo capital humano.
- Debido a su notoria visibilidad y pobreza, los inmigrantes mexicanos fueron blanco de varias oleadas de hostilidad nativista durante el siglo XX. Estas experiencias han creado un marco de asimilación negativo por más de 100 años.

Los mismos autores (2001) destacan los siguientes como los principales hallazgos de su estudio para la comunidad mexicana de primera generación:

- Los adultos reciben bajos salarios. Su desventaja económica persiste aun en los casos en que el capital humano es aceptable.
- Su tiempo de residencia en los Estados Unidos no representa un aumento en sus ingresos.
- Carece de lazos fuertes de solidaridad y apoyo en su interior. Las aspiraciones que tiene para sus hijos suelen ser más bajas que aquéllas de otros grupos.

Para los miembros de la segunda generación, los investigadores (2001) reportan lo siguiente:

- Son quienes tienen los más bajos niveles de autoestima.
- Su ascendencia latina no parece tener ningún efecto en alcanzar un bilingüismo fluido.

- Tienen a adoptar etiquetas que resaltan su origen mexicano para identificarse. Esto parece reflejar un proceso de formación reactiva como respuesta a la hostilidad que perciben.
- Tienen expectativas educacionales menores que los demás grupos inmigrantes que participaron en el CILS. En comparación con los otros latinos, son 10% menos optimistas respecto a alcanzar una educación universitaria.
- Como resultado de la acumulación de tantas desventajas, son quienes tienen los niveles académicos más bajos, evidenciado por sus bajos promedios y resultados en distintas pruebas.

Todo lo anterior refleja las dificultades que la comunidad mexicana ha enfrentado en su intento por adaptarse a la sociedad norteamericana. Además, conduce a pensar que —en muchos casos— está enfrentando una asimilación descendente. La segunda generación mexicana sobresale solamente cuando se le compara con sus padres (a quienes superan a nivel escolar) y con la tercera generación y subsiguientes (que parecen tener aún peores niveles de escolaridad y capital humano que sus predecesores) (Portes y Rumbaut, 2001; Telles y Ortiz, 2008). Con una preparación inferior respecto a los miembros de otras comunidades inmigrantes, los miembros mexicanos de la segunda generación no podrán tener acceso a los mejores trabajos. De este modo, según López y Stanton-Salazar (2001), ocuparán un estatus medio entre las clases altas y los futuros inmigrantes, quienes —por necesidad— se ocuparán de la mano de obra pesada recibiendo bajas remuneraciones.

Este no es un panorama alentador. De hecho si tales trabajos decentes de estatus medio no existen, lo más seguro es que la situación se ponga fea. En la ausencia de un cambio milagroso en la dinámica social que atañe a los

mexicanos que están creciendo en Norteamérica, este resultado parece crudamente inevitable (López y Stanton-Salazar, 2001, p. 86, mi traducción).

### 2.3 Las redes sociales y los usos lingüísticos

Milroy & Milroy (1992) afirman que mientras la clase social es un concepto diseñado fundamentalmente para lidiar con estructuras y procesos sociales, políticos y económicos a gran escala, el concepto de la red social permite acercarse a la comunidad y al nivel interpersonal de la organización social, dando cabida al análisis del comportamiento variable de los individuos. Reconociendo el hecho de que existe una relación innegable entre las configuraciones particulares de las redes sociales y la composición social, política y económica de la clase en la que están enmarcadas, los autores proponen un modelo que integra las dos variables en una especie de continuo.

De este modo, retoman a Granovetter (1982) y establecen una diferencia entre redes sociales con lazos internos fuertes y débiles. Caracteriza a las primeras la *densidad* ("density") y la *multiplicidad* ("multiplexity"). Cuando una persona tiene una red social densa, la mayoría de los miembros que la conforman también están relacionados entre sí (por ejemplo, pueden ser vecinos); cuando la red es múltiple, los miembros están unidos por diferentes lazos (por ejemplo, pueden ser amigos y a la vez colegas) (Milroy, 1987). A las redes sociales con lazos internos fuertes también las caracteriza la cohesión local y el consenso respecto a las normas lingüísticas, siendo las clases trabajadoras en las que dicho tipo de red suele prevalecer. Por el contrario, a las redes sociales con lazos internos débiles las identifica la fragmentación y el conflicto; son los grupos de clase media y alta los que mejor exhiben este tipo de lazos. Este continuo permite, entonces, explicar tanto



fenómenos de estabilidad local y cohesión como casos de cambio y conflicto de normas. Usando este modelo, el investigador puede determinar las condiciones bajo las cuales las normas lingüísticas del grupo se retienen o difuminan y se hacen resistentes o abiertas al cambio.

Motivadas por la necesidad de encontrar parámetros para calcular objetivamente la medida en la que una red social es o no densa y múltiple (en otras palabras, si es fuerte o débil), Milroy y Margrain (1980) crearon y sometieron a prueba la *escala de solidez de la red social* ("Network Strength Scale"). Ésta funciona asignándole al hablante un puntaje de 1 a 5 dependiendo de las características de su red social en cuanto a (a) su membresía a una red de alta densidad con ubicación geográfica específica, (b) el número de relaciones familiares dentro de la red, (c) el compartir el espacio de trabajo con habitantes de su área de residencia, (d) el trabajar con personas del mismo sexo que residan en la misma área y (e) el tiempo compartido con compañeros de trabajo durante momentos de esparcimiento. El puntaje resultante constituye el *nivel de solidez de la red social* ("Network Strength Score").

Complementando las nociones de redes sociales con lazos fuertes y débiles, Milardo (1988) diferencia las redes sociales de *intercambio* ("exchange") de las redes sociales *interactivas* ("interactive"). Mientras las redes sociales de intercambio están conformadas por amigos cercanos y familiares con quienes se interactúa frecuentemente y en las que hay canje de consejos, críticas, apoyo y ayuda, las redes sociales interactivas tienen como miembros personas con las que también se interactúa regularmente y a veces por periodos prolongados pero con quienes no ocurren los intercambios que se acaban de describir. Ya en 1994, Li Wei reconoce que en las redes sociales de inmigrantes o

poblaciones móviles existen lo que denomina *lazos pasivos* ("passive ties"), que son los que se establecen con personas que residen en lugares distantes (usualmente en el extranjero). Aunque con estos individuos el contacto no es permanente, son valorados y pueden representar apoyo moral. Generalmente están constituidas por familiares y amigos.

Las nociones anteriores se hacen tangibles en áreas urbanas en los estudios de Cashman (2001; 2003), Hulsen, De Bot y Weltens (2002), Raschka, Li Wei y Lee (2002) y Gibbons y Ramírez (2004), como veremos a continuación.

El estudio de Cashman (2001; 2003) tuvo como escenario la ciudad de Detroit. Aunque la información más relevante de esta investigación ya se incorporó en la sección 2.1.2, vale la pena reiterar que la autora quiso determinar si existía correlación entre el uso del español y las siguientes variables de la red social: (a) su nivel de "latinidad" (es decir, el porcentaje de vínculos hispanos al interior de la red); (b) sus niveles de monolingüismo en español, bilingüismo y monolingüismo en inglés (o sea, el porcentaje de miembros de esta red que hablaban sólo español, las dos lenguas y únicamente inglés, respectivamente); y (c) el nivel de integración comunitaria calculado para cada individuo (en otras palabras, hasta qué punto el hablante está realmente involucrado en la comunidad y en qué medida su actitud hacia ella es positiva). A diferencia de los hispanos de generaciones 1.0 y 1.5, el uso del español entre aquéllos de generación 1.75 y 2.0 se vio especialmente afectado por las variables de la red social. Se halló una correlación negativa significativa con el nivel de monolingüismo en inglés; en otras palabras, una persona tiende a hablar más español en cuanto menos hablantes monolingües de inglés hagan parte de su red social. También se hallaron correlaciones positivas significativas con el nivel de latinidad y el nivel de monolingüismo en español de la red social, lo que quiere decir

que el uso del español aumenta en un hablante en la medida en que su red social esté compuesta por una alta proporción de latinos y de miembros que sólo hablen español.

La cantidad de miembros de la red social que hablan la lengua de herencia también presentó una correlación positiva con actitudes favorables hacia el mantenimiento de ésta en el estudio de Hulsen, De Bot y Weltens (2002) sobre el mantenimiento del holandés en tres generaciones de inmigrantes holandeses en Nueva Zelanda. Los investigadores se interesaron por descubrir de qué manera los usos lingüísticos al interior de las redes de inmigrantes se relacionaban con el *desplazamiento de lenguas* ("language shift") y el *procesamiento lingüístico* ("language processing"). Particular a este estudio es la distinción entre *redes sociales primarias* y *secundarias*: mientras las redes primarias están constituidas por los contactos más importantes, las secundarias las conforman personas menos relevantes en la vida de los hablantes. Hulse, De Bot y Weltens reclutaron a 90 informantes distribuidos equitativamente respecto a la generación y el género. Los participantes tuvieron que responder dos cuestionarios escritos: uno sociolingüístico y demográfico y otro sobre la composición de sus redes sociales. Además realizaron dos tareas experimentales; la primera consistió en nombrar el objeto que figuraba en una foto y la segunda en emparejar palabras con imágenes. A nivel global, encontraron los autores que la producción oral en holandés decrece en virtud de la generación, equiparándose con lo observado en muchas otras comunidades de inmigrantes. Como se mencionó al comienzo, reportaron una correlación positiva entre la proporción de miembros de las redes sociales que hablan holandés y el desarrollo de actitudes positivas hacia el mantenimiento de dicha lengua. También hallaron que la proporción de hablantes del holandés en las redes sociales tiene relación con la rapidez de reacción al desarrollar las tareas experimentales pero no con la precisión de las respuestas. Adicionalmente, y contrario a lo que

habían pronosticado, descubrieron que el mantenimiento de la lengua minoritaria tiene más relación con el número de hablantes de holandés que forman parte de la red social primaria que con aquel de la red social secundaria. Por último, advirtieron que tener como miembros de las redes sociales a personas que todavía residen en el país de origen (que Li Wei [1994] denomina *lazos pasivos*) tiene una correlación positiva con la importancia que los hablantes le dan al mantenimiento de la lengua minoritaria. Comparten este hallazgo Hakuta y D'Andrea (1992) para la comunidad inmigrante de origen mexicano que estudiaron en una zona rural del norte de California. De este modo, mantener el contacto con los hablantes nativos en el país de procedencia juega un papel clave en el mantenimiento lingüístico según ambas fuentes.

También en 2002, Raschka, Li Wei y Lee publicaron los resultados de su estudio en Tyneside, Inglaterra sobre el contacto con los miembros de la red social y su efecto en el mantenimiento del cantonés entre 34 niños chinos de segunda generación. Comienzan alegando que –al igual que en el estudio anterior– en la comunidad china se está presentando un patrón generacional de desplazamiento hacia el inglés que es paralelo a un cambio en la composición de las redes sociales para cada generación. Mientras la generación de los abuelos ha mantenido una red social virtualmente china, aquélla de la generación de los padres es mixta, aunque predominan los lazos con miembros chinos. Ya para la generación de niños, las redes sociales exhiben una gran variedad de lazos étnicos, pero tienden a incorporar más compañeros y amigos que familiares, los cuales prefieren hablar inglés. Los autores derivan sus datos de grabaciones de conversación espontánea, observación participante, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas. También diseñan y utilizan una prueba para determinar el nivel de competencia comunicativa de los niños. La conclusión general a la que llegan, es que el

ambiente social tiene una influencia inmediata en el mantenimiento de la competencia en chino. Los siguientes son otros hallazgos más específicos:

- Los niños cuyos padres usan exclusivamente chino tienen por lo general un buen nivel de competencia en esta lengua. Por el contrario, los niños cuyos padres usan tanto inglés como chino en sus conversaciones, tienden a tener niveles de competencia mucho más bajos.
- Los niños que exhiben un buen nivel de competencia en chino se inclinan por un uso exclusivo del cantonés con todos los miembros mayores de su red social (como padres, tíos, padres de sus amigos, etc.). Con personas de su mismo grupo etario usan alternancia de códigos. En contraste, los que tienen bajos niveles de competencia en su lengua de herencia usan predominantemente inglés con miembros de la red social que tienen aproximadamente su misma edad (como primos, hermanos, compañeros y amigos). Con los demás interlocutores a veces usan inglés y a veces chino.
- Los hablantes mayores de chino que componen las redes sociales ejercen influencia en la selección lingüística de los más jóvenes, ya que cuando los niños los tienen por interlocutores, se inclinan por hablarles únicamente en chino.

Todo lo anterior lleva a Raschka, Li Wei y Lee a finalizar su artículo haciendo alusión a la gran importancia de que los adultos mantengan una comunicación constante y amplia con las generaciones más jóvenes con el fin de promover el mantenimiento de las lenguas minoritarias.

Justamente el efecto de los lazos entre padres y jóvenes en la retención del español en Sídney es uno de los intereses de Gibbons y Ramírez (2004). Su estudio se enfoca en 106 hispanos entre 12 y 19 años pertenecientes a las generaciones 1.75 y 2.0 en su mayoría. Los

procedimientos de recolección de datos incluyeron entrevistas orales, grabaciones de conversaciones, cuestionarios y pruebas de competencia comunicativa. Los autores circunscriben su enfoque únicamente a las redes sociales caracterizadas por *lazos fuertes*. Según Granovetter (1982), la diferencia entre éstas y las *débiles* reside en la cualidad y calidad del contacto; ejemplo de un lazo fuerte es el que une al individuo con sus familiares dado el valor que tienen, la fuerza emocional que las identifica y la seriedad con que se asumen.

La primera sección se ocupa de determinar el inventario de las redes sociales con lazos fuertes. Con base en las respuestas, los padres se erigen como los miembros más importantes de este tipo de red. También la componen hermanos, amigos cercanos, abuelos y parejas sentimentales. Respecto al uso del español, se encontró que es mayor cuando los interlocutores son de una generación mayor (especialmente con los abuelos que no hablan inglés), se reduce a la mitad con los hermanos y disminuye también con interlocutores de la misma edad y más jóvenes. El inglés se erige como *lingua franca* con los amigos cercanos de la escuela. Lo anterior constituye una prueba más del común desplazamiento hacia el inglés a través de las generaciones.

En la segunda sección se examina la relación de los miembros de la red social que exhiben lazos fuertes y la calidad y frecuencia del contacto con ellos con (a) la lengua preferida por los entrevistados, (b) su competencia en español, (c) la calidad de su ortografía y acentuación, (d) el desarrollo de un registro académico en español, y (e) su dominio de la gramática y el vocabulario en español. Los resultados incluyen lo siguiente:

- Como se mencionó arriba, existe una preferencia por el uso del español con los abuelos que disminuye para con los padres y sigue un marcado descenso en el que se ubican los hermanos y —en último lugar— las parejas sentimentales. Con

los primos se habla más español; una posible explicación es que probablemente residen en países hispanos.

- Se observó una tendencia reducida a usar más español con los hermanos mayores que con los menores, pero prácticamente una tercera parte de los informantes reportó usar solamente o casi siempre inglés con ellos.
- Con los hombres se tiende a hablar menos español. Es posible que esto se deba a que son ellos quienes están involucrados en el mercado de trabajo, lo cual les obliga a tener niveles de competencia en inglés más altos en comparación con las mujeres.
- Se encontró una correlación alta entre usar español en casa y tener un alto nivel de competencia en español. Parece que el uso del español en el hogar aumenta la confianza para utilizarlo. Sin embargo, la relación contraria no se da: un alto nivel de competencia en esta lengua no implica que se use más.
- La combinación de una alta calidad del contacto con los familiares más íntimos con la preferencia por el español se correlaciona positivamente con el nivel de competencia en español.
- No se encontró ninguna influencia de los abuelos en el nivel de competencia de los entrevistados, a diferencia de lo que se ha observado en otras comunidades inmigrantes. Sin embargo, es posible que esto se deba a la falta de contacto con ellos en este contexto particular.
- Los hermanos mayores parecen liderar el desplazamiento hacia el inglés en casa. Algunas explicaciones podrían ser (a) que éstos son completamente escolarizados en inglés, (b) que por este motivo les resulta más fácil utilizar esta

lengua en cualquier tema relacionado con la educación y (c) que el inglés es la lengua de la cultura joven en Sídney.

Para completar el panorama, los investigadores anexaron a su estudio el efecto de las redes sociales con lazos débiles, algunas de las cuales identificaron en términos de los ámbitos donde se establece el contacto. De este modo, se encuentran entre ellas los clubes, las tiendas y la iglesia, así como los compañeros de la escuela, los profesores, los amigos de la familia, los doctores y los vecinos. Con base en las pruebas estadísticas, los únicos lazos que demuestran tener influencia en el uso del español, la gramática, el vocabulario, la ortografía y la acentuación son aquéllos con los amigos de la familia y los relacionados con el ámbito de la escuela. En general, la influencia de las redes sociales con lazos débiles en el uso del español es mínima. Al contrario, las redes sociales con lazos fuertes tienen peso en la retención global de esta lengua minoritaria.

Para finalizar, aunque los autores no exploran el rol de los lazos pasivos, es decir los vínculos con personas distantes, no descartan la posibilidad de que mantener vivos los contactos con la familia que continúa residiendo en el país de origen constituya un motivo para retener el español.



## 2.4 Usos lingüísticos en contextos escolares

Entre los estudios sobre los usos lingüísticos llevados a cabo en ambientes escolares, los de Eckert (1988; 1989; 2000) y Mendoza-Denton (2008) se destacan. Aunque las autoras utilizan el concepto de *comunidad de práctica*<sup>7</sup> y no el de *red social*, reseñar brevemente sus investigaciones es perentorio para el presente estudio dado que –según Mendoza Denton (2008)—las comunidades de práctica se asemejan a redes sociales densas y de lazos múltiples.

En múltiples escuelas de Detroit, Eckert (1988; 1989; 2000) realiza tres años de observación participante y entrevistas con estudiantes de secundaria. Dichas escuelas se caracterizan por tener una población homogéneamente blanca que presenta distinciones a su interior en virtud de la clase socioeconómica de los padres. La autora nota que al momento de ingresar al *junior high*, los jóvenes se asocian a uno de dos grupos: los *jocks* o los *burnouts*. Los "jocks" están conformados en su mayoría por estudiantes de clase media con distintos vínculos institucionales que integran redes suburbanas. Se destacan por su desempeño académico y mantienen su interés por la escuela y las actividades relacionadas con ella. Por el contrario, los "burnouts" vinculan a los estudiantes cuyos padres pertenecen a la clase trabajadora y en su mayoría integran redes urbanas locales. No desean estar sujetos a la escuela como institución, con lo cual desarrollan una actitud de oposición y desconocimiento de la autoridad. En la

---

<sup>7</sup> La comunidad de práctica está compuesta por individuos unidos en torno a una iniciativa o un interés común, bien sea formal o informal (Mendoza-Denton, 2008). Las comunidades de práctica desarrollan y comparten "formas de hacer las cosas, maneras de hablar, creencias, valores [y] relaciones de poder" (Eckert y McConnell-Ginet, 1992 citadas por Mendoza-Denton, 2008, p. 211 mi traducción).

construcción de su identidad, los dos grupos exhiben prácticas lingüísticas que los distinguen claramente y que encarnan algunas diferencias en virtud del género y en cuanto al vocabulario, las expresiones rutinarias y la innovación fonológica, entre otros. De especial interés para la autora son los patrones diferenciales de pronunciación vocálica entre los dos grupos a la luz del cambio fonológico que está ocurriendo a nivel global en los centros urbanos de los Estados Unidos como Detroit, Buffalo, Cleveland y Chicago (Eckert, 1988). Dicho cambio consiste en que el punto de articulación de la vocal media central no redondeada /ʌ/ tiende a ser más posterior y —en ocasiones— a descender en el tracto vocal. En los contextos escolares observados, los "burnouts" son quienes se caracterizan por exhibir esta pronunciación vocálica. Pero más enfáticos aún son los cambios fonológicos que se notan entre los "burned-out burnouts", una sub-conglomerado que se caracteriza por adoptar la identidad de su comunidad de práctica con mucha más radicalidad. De hecho son sus miembros quienes exhiben los índices más altos de innovación fonológica, incluyendo una particular pronunciación posterior del núcleo en el diptongo /aɪ/ (Eckert, 2000). Aunque la autora reconoce que estas realizaciones pueden derivarse del deseo enfático por diferenciarse de los "jocks", no considera que esta sea la única razón. Su explicación abarca, primero, que al tener un contacto temprano y prolongado con miembros de las redes sociales urbanas, los "burnouts" están más expuestos a estos innovadores patrones de pronunciación. Segundo, que su interés por incorporarse a la comunidad urbana y desempeñarse en ella, los lleva a adoptar los rasgos que identifican a dicha comunidad. Por el contrario, los "jocks", en su deseo de trascender profesionalmente en la comunidad, se adhieren a instituciones y redes que los abstraen del contexto local, creando distancia con los hablantes urbanos que exhiben este proceso de cambio fonológico.

Por su parte, Mendoza-Denton (2008) realiza su estudio en una escuela localizada al norte de California, centrándose en las pandillas latinas *Norteña* y *Sureña* y sus correspondientes miembros de sexo femenino de ascendencia mexicana. Mientras que las sureñas suelen ser inmigrantes recientes de México y se afilian con una identidad mexicana, las norteñas son por lo general norteamericanas de nacimiento y adoptan una identidad chicana bilingüe y bicultural. Aunque asisten a la escuela tanto blancos (de clase media alta y alta) como hispanos (de clases poco favorecidas), el contacto entre los dos grupos es apenas esporádico y las relaciones al interior de los estudiantes latinos presentan fragmentación en virtud de la afiliación con una u otra pandilla. Desde una perspectiva lingüística, Mendoza-Denton (2008) provee valiosa información sobre —entre otros— la lengua de preferencia entre los miembros de cada una de las pandillas y rasgos de tipo fonológico como veremos a continuación.

El uso del español predomina entre las sureñas, incluyendo aquéllas que son hablantes nativas de inglés. Su preferencia por el español se correlaciona con altos niveles de fluidez en esta lengua y con el orgullo de ser mexicanas. En general, evitan el uso del inglés por considerarlo un símbolo de americanización, asimilación y pérdida de la identidad autóctona. Por el contrario, el inglés es de amplio uso entre las norteñas, a pesar de que consideran el componente bilingüe y bicultural de su identidad como uno muy importante. Se caracterizan por hablar la variedad chicana de esta lengua, que exhibe marcadas diferencias fonológicas y léxicas respecto al estándar.

A nivel fonológico, la producción de la vocal alta anterior no redondeada /i/ del inglés entre las miembros de ambas pandillas recibe especial atención. Mientras que en la variedad estándar la pronunciación más frecuente de dicho fonema es el alófono relajado [ɪ], en el inglés chicano es común que el punto de articulación ascienda, produciéndose el alófono tenso [i].

Entre sus hallazgos está que la pertenencia a los grupos "norteñas" y "sureñas" es la condición que mejor pronostica la realización de [i]. Como los valores encontrados para estos dos grupos fueron prácticamente idénticos, la investigadora conjetura que la elevación de [ɪ] es un fenómeno que caracteriza filiación con la población latina de modo general. Dado que las dos pandillas son esencialmente latinas y —de una manera u otra— buscan realzar esta identidad, no es sorprendente que ambas produjeran el alófono tenso casi en la misma proporción. En contraste, no se encontró una correlación significativa entre la producción de /i/ y pertenecer al grupo de "jocks".

A nivel global, los hallazgos de ambas autoras sacan a la luz los mecanismos lingüísticos que, aunque estigmatizados por la sociedad en general, sirven como marcadores de identidad en contextos particulares.

El número de estudios sobre los usos lingüísticos llevados a cabo en ambientes escolares es considerable desde una perspectiva global. Aunque —como los anteriores— hay otros estudios que también se han hecho en entornos con estudiantes que tienen al español por lengua materna o lengua de herencia, casi todos se han enfocado en (a) los alumnos de primaria y "middle school" y (b) en *programas de inmersión de dos vías* ("two-way programs"). En ausencia de investigaciones que —como la presente— se concentren en los usos del inglés y el español entre estudiantes de generaciones 1.75 y subsiguientes que asistan a una "high school", los puntos de referencia más cercanos y pertinentes a esta investigación los constituyen las investigaciones que paso a reseñar.

#### 2.4.1 Estudios en programas de inmersión de dos vías

A pesar de que varias investigaciones demuestran que los estudiantes en las escuelas de inmersión se destacan por su rendimiento académico y los niveles de competencia tanto en inglés como en la segunda lengua, casi nada se ha documentado sobre los usos lingüísticos de estos alumnos en el aula, según reporta Potowski (2002) con base en Genesee (1991).

Resarcido esta insuficiencia y motivada por sus observaciones exploratorias, Potowski (2002, 2007) realiza un estudio en sobre los patrones reales de uso de inglés y español entre estudiantes en "Inter-American Magnet School", una escuela de preescolar hasta grado octavo situada en Chicago y con una excelente reputación académica. Con una población estudiantil hispana del 65%, esta institución fue escenario de una exhaustiva observación etnográfica que se enfocó en cuatro estudiantes: una niña y un niño cuya lengua nativa era el inglés más otra niña y un niño con el español como lengua nativa. La recolección de datos se extendió por más de dos años. En una primera etapa, Potowski se concentró en dichos estudiantes mientras cursaban quinto grado, dado que investigaciones anteriores (Tarone y Swain, 1995 y Blanco-Iglesias, Broner y Tarone, 1995, entre otras) indicaban que los patrones de uso lingüístico en ambientes de inmersión comienzan a cambiar a este nivel escolar. En una segunda etapa, la autora revisó los mismos estudiantes durante su último año de "middle school", es decir, octavo grado.

Durante la primera etapa, la autora utilizó una combinación de técnicas de recolección de datos que incluyeron grabaciones de video, observación participante, toma de notas de campo, percepciones sobre el nivel de competencia reportadas por los mismos estudiantes, un cuestionario (que incluía actitudes lingüísticas y opiniones respecto al español enseñado en la escuela) y entrevistas semi estructuradas con alumnos, la profesora a cargo de la clase y los

padres de los participantes. Después de analizar cualitativa y cuantitativamente 12 horas y media de grabaciones utilizando al turno como unidad de análisis y en virtud de las variables, lengua, clase, estructura de participación ("participant structure"), interlocutor, tópico ("on task" versus "off task"), ser seleccionado o no por el instructor para hablar en voz alta ("selectedness"), duración del turno, género y lengua nativa, Potowski llegó a las siguientes conclusiones:

- Aunque en las clases de "Spanish Language Arts" y de sociales se esperaba que los estudiantes hablaran el 100% del tiempo en español, sólo lo hicieron con una frecuencia del 56%. Este uso del castellano se recudece aún más al descubrir que se limita a una serie de funciones y tópicos que incluyen (a) estar trabajando en actividades estrictamente relacionadas con la asignatura, (b) tener a la profesora como interlocutora y (c) cuando el liderazgo de la clase es claramente de la profesora. A su vez, un menor uso del español se presenta cuando los alumnos (a) están conversando sobre temas no vinculados con el tema de la clase, (b) cuando tienen a sus compañeros como interlocutores y (c) cuando trabajan en grupos. Respecto al inglés, lo usan en considerable proporción cuando conversan de temas no académicos en clase y al hablar con sus compañeros. No lo utilizan casi para nada cuando son seleccionados por el profesor para hablar frente a todos. La autora encuentra posibles explicaciones a estos hallazgos en los siguientes hechos: primero, el 45% de los estudiantes latinos llegaron a la escuela sabiendo inglés. Segundo, los intercambios verbales entre la profesora y los alumnos se caracterizaban por su bilingüismo; es decir, había una ausencia de una relación monolingüe en español entre estos

interlocutores. Por último, la profesora no asignaba los turnos de participación en clase de manera equitativa. Los estudiantes cuya lengua nativa era el inglés tenían más oportunidades de hablar que los hispanohablantes nativos.

- Para cada uno de los estudiantes, el uso del español está estrictamente ligado con la *inversión* ("investment")<sup>8</sup> que tengan en ella. A la luz de esta noción, las siguientes son las interpretaciones que hace la autora de los usos lingüísticos para cada uno de los participantes del estudio:
  - El deseo de Carolina por proyectarse como una buena hablante del español se evidencia en su uso de esta lengua con la profesora en una proporción del 91%. Sin embargo, le resulta incómodo asumir esa misma posición de superioridad como hispanohablante con sus compañeros. Aduce que —por tener una familia hispanoparlante—la mayoría de las personas asumen que "sabe mucho español", lo cual no considera cierto porque al hablar tanto inglés en Norteamérica, a veces el castellano "se empieza a olvidar" (Potowski, 2007, p. 103, mi traducción).

---

<sup>8</sup> La autora toma esta noción en la interpretación de Norton (2000). Según este autor, las construcciones de identidad son relevantes a los usos lingüísticos. El concepto de inversión "enfatisa que cuando las personas hablan, no están solamente intercambiando información; están reorganizando constantemente el sentido de quiénes son y cómo se relacionan con el funcionamiento social" (Norton, citado por Potowski, 2002, p. 67, mi traducción). Este concepto reconoce que la inversión cambia en virtud del tiempo y el espacio dependiendo de las condiciones momentáneas de identidad y poder.

- Melissa, en su calidad de hablante no nativa del español, se precia por hablarlo y tiene mucho respeto por esta lengua y su cultura. Como es dedicada al estudio, le interesa proyectarse como una alumna destacada y sus padres valoran notoriamente su bilingüismo, es quien usa la mayor proporción de español con sus compañeros (50%). Sin embargo, Melissa dice que tiene que recurrir al inglés porque no está acostumbrada a hablar realmente español en las conversaciones.
- Matt, quien usa español con sus abuelos y bisabuela en casa, se delinea como un estudiante consciente y colaborador en clase, lo cual constatan su frecuente participación y ayuda a la profesora. Aunque Matt es inteligente y con frecuencia ayuda a sus compañeros a aclarar instrucciones o verificar respuestas, una vez terminada la asignación en clase, asume una posición anti-académica tangible en (a) sus bromas constantes y (b) su elusión del español, las cuales contribuyen a su identidad como estudiante popular.
- Por último, Otto se place en gozar de una amplia aceptación social de sus compañeros y en ser reconocido como alguien que posee buenos conocimientos, de modo que su identidad gira alrededor de mantener estos rasgos al punto que se consolida como el que más habla inglés con su profesora. Varios factores se suman a su bajo desarrollo de competencia en español: (a) que —de hecho—su nivel de competencia en esta lengua es reducido y (b) que, en concordancia con su deseo de popularidad frecuentemente bromea, "toma del pelo", conversa con sus



compañeros y se apresura a dar respuestas sin preocuparse mucho por su precisión durante la clase.

Durante la segunda etapa, Potowski (2007) regresó al curso de octavo grado donde estaban los mismos cuatro estudiantes. Esta vez —en vez de enfocarse en ellos— observó el desarrollo global de 48 clases en el aula de 52 estudiantes. A diferencia del anterior, su procedimiento consistió en calcular el porcentaje de turnos del profesor y las respuestas de los estudiantes en cada lengua para determinar los patrones de usos lingüísticos. Combinó lo anterior con notas de campo y entrevistas a los cuatro participantes originales, ocho compañeros más, profesores y personal administrativo de la escuela. Además, con el fin de determinar las habilidades comunicativas en español de los estudiantes en su último año en esta escuela, la autora dirigió una serie de actividades de oralidad, comprensión, lectura y escritura, al igual que algunas pruebas de precisión gramatical y adecuación sociolingüística. Los siguientes fueron los hallazgos principales:

- Respecto a los usos lingüísticos de los interlocutores, descubrió que la profesora (distinta a la anterior) utilizaba español casi exclusivamente durante clase. Los estudiantes, por su parte, revelaron un dramático descenso en su uso durante los turnos frente a todos los compañeros; mientras que en quinto grado éste era del 84%, en octavo grado fue tan solo del 40%. Potowski arguye que dicha reducción refleja la resistencia hacia la autoridad como rasgo común entre los jóvenes de 13 y 14 años. Asimismo contribuye a ello, el hecho de que usar español no sea un requisito en "high school".

- En relación con el nivel de competencia en español, la autora descubrió que la competencia en la comprensión supera la de producción; más específicamente encontró lo siguiente:
  - Los hablantes del español como segunda lengua tienen niveles de competencia menores a aquéllos de los que tienen al español como lengua de herencia. En lo gramatical, exhiben fallas en los usos del subjuntivo presente y el condicional que no corresponden a lo que se esperaría después de haber pasado un poco menos de 9 años en un ambiente de inmersión. En lo que toca a la adecuación sociolingüística, se nota su deficiencia en cuanto al logro de una alta competencia pragmática tanto a nivel oral como escrito. La autora hace notar la paradoja de que esto suceda en un ambiente donde estos aprendices conviven con quienes hablan español en casa, pero argumenta que —de hecho—estos últimos pasan por un proceso de transición hacia el inglés como lengua dominante al vivir en el contexto norteamericano.
  - Los hablantes de español como lengua de herencia producen más formas que los no nativos, aunque sus producciones gramaticales (particularmente en el uso del presente del subjuntivo) son menos precisas que las de los inmigrantes recién llegados. No obstante, añade que esto puede deberse a que la tendencia al desuso del subjuntivo sea de hecho una prueba de un cambio lingüístico en progreso o a errores en el diseño de los tests.

- Para terminar, la autora señala que para el octavo grado disminuyó grandemente el énfasis de uso del español en clase, lo que representó un vuelco en los beneficios que representaba usar dicha lengua a manera de inversión y como forma de construir la identidad propia. En ausencia de la presión por usar español, las razones que solían motivar a los estudiantes a usarla cuando estaban en quinto grado perdieron su importancia, al punto que la clase llegó a asemejarse más a una de lengua extranjera que a una de inmersión.

Freeman (1998) se interesa por exponer cómo la construcción de una identidad social en que la lengua minoritaria sea tan válida como la mayoritaria tiene un impacto positivo en los estudiantes que asisten a una escuela de inmersión, especialmente de aquéllos que pertenecen a las minorías (tradicionalmente discriminadas en el sistema educativo norteamericano). Realizada en "Oyster Bilingual School", una escuela elemental en el distrito de Columbia, esta pesquisa intercaló entrevistas, observaciones en las clases y notas de campo. Se centró primordialmente en varias interacciones en el aula desde la perspectiva del análisis crítico del discurso y no de observaciones sistemáticas y cuantificación de usos lingüísticos como el estudio de Potowski (2002, 2007). Parte de la convicción de que:

*[L]os estudiantes son socializados por medio de su participación en actividades mediadas por la lengua para desarrollar un entendimiento de sus derechos y obligaciones de participar en el orden macro social de la escuela y en la sociedad por medio de su actual posicionamiento en las interacciones cara a cara, las cuales pertenecen a un nivel micro (Freeman, 1998, p. 190, mi traducción).*

Asevera la autora que "Oyster Bilingual School" se diferencia marcadamente de cualquier otra escuela pública en virtud del énfasis multicultural de su currículo y su realce de la

inclusión y legitimación de las tradiciones históricas, literarias, artísticas, etc. de los grupos a los que pertenecen cada uno de los estudiantes, oponiéndose al ideal de unidad y uniformidad que promueven la gran mayoría de los programas educativos en los Estados Unidos. Así, ofrece a los estudiantes (a) modelos de personas que —a pesar de haber sufrido discriminación— perseveraron hasta alcanzar sus metas; (b) énfasis en las similitudes de las experiencias y luchas de los individuos, de manera que los estudiantes aprendan a procurar lo que las personas tienen en común en vez de lo que los divide y (c) diferentes perspectivas sobre un mismo tema, de modo que los alumnos son impulsados a pensar críticamente sobre todo cuanto ven y escuchan y a dictaminar por sí mismos sus maneras de pensar y actuar. Lo mencionado arriba repercute en una redefinición de la relación entre el inglés y el español en este contexto, pasando de la tradicional inequidad que la caracteriza, a una en que ambas lenguas son igualmente legítimas y valoradas. Gracias a todo lo que se acaba de exponer, los estudiantes de esta escuela son capaces de crear su propia identidad de manera proactiva y no pasiva.

Los alumnos de esta escuela tienen también normas de interacción en el aula muy específicas que incluyen (a) hablar sólo español tanto entre ellos mismos como con sus profesores en las clases de contenido en español y viceversa para las clases de contenido en inglés; (b) respetar la diversidad y participar de manera balanceada y (c) reaccionar críticamente a los comentarios de los compañeros. Los profesores de español por su parte tienen que (a) presentarse en todo momento como modelos de esta lengua a nivel nativo, (b) animar a los estudiantes a hablar español y (c) motivarlos al presentar materiales y perspectivas de los países hispanohablantes. La de hecho organización cooperativa de las interacciones en esta escuela se beneficia además de un liderazgo moderado por parte de los profesores, quienes actúan como

"árbitros" en el control de turnos, dan muestras de que están prestando atención a lo que el estudiante dice y hacen cumplir las normas de interacción expuestas arriba.

Todo lo anterior contribuye, como se dijo antes, a que los estudiantes latinos sean capaces de adoptar una identidad social positiva desde su pertenencia a un grupo inmigrante. En consecuencia, su lengua nativa o de herencia se posiciona al mismo nivel que aquélla de sus compañeros anglohablantes. Esto contrasta con lo que observó Potowski (2007) para los estudiantes de octavo grado en "Inter-American Magnet School".

#### **2.4.2 Estudios en programas regulares**

Las investigaciones a continuación se centran únicamente en hablantes nativos o de herencia del español en programas regulares.

Valdés (2001) y su asistente siguen a dos niñas y dos niños de origen mexicano y hondureño recién llegados a los Estados Unidos y matriculados en "Garden Middle School",<sup>9</sup> una escuela ubicada al norte de California de pobre prestigio académico. Lilian, Elisa, Manolo y Bernardo son remitidos al programa de inglés como segunda lengua ("ESL" por sus siglas y referido como tal en adelante) caracterizado por una instrucción (a) descontextualizada, (b) basada en el aprendizaje de la gramática y el vocabulario, (c) con escasez de actividades

---

<sup>9</sup> Nombre ficticio.

comunicativas para practicar el inglés a nivel oral y (d) carente de contenidos relevantes a los estudiantes.

La recolección de datos duró dos años y se realizó en varias instituciones dado que Manolo se transfirió a otra escuela durante este período. Cobijó observación de interacciones en el aula de clases, entrevistas con el personal de la escuela y pruebas de competencia en inglés para medir los niveles de producción y comprensión oral y escrita de los estudiantes al comienzo y final de cada año. Los siguientes fueron los hallazgos más destacados para cada uno de los participantes.

- Elisa siempre manifestó un fuerte deseo por aprender inglés, que se materializaba en su dedicación por el estudio. Fruto de sus esfuerzos incansables por aprender esta segunda lengua, complacer a su mamá con ello y utilizarla intencionalmente con su padrastro y jóvenes de su iglesia de origen latino y europeo, sus habilidades lingüísticas progresaron de manera extraordinaria en tan solo un año. Sin embargo, en vez de reclasificarla como estudiante de *competencia limitada en inglés* ("Limited English Proficient"), su profesora la mantuvo un año más en la misma clase a la que ingresó a su arribo, bajo la etiqueta *competencia nula en inglés* ("Non English Proficient"). De este modo, nunca fue expuesta a actividades retadoras que le permitieran desarrollar las habilidades de lectura y expresión indispensables para tener éxito en las otras materias. Después de algunos tropiezos logró ser admitida en clases regulares durante "high school", manteniendo un promedio de C+. Después de pasar un tiempo en Miami y regresar a California, hizo los trámites para ingresar a un colegio comunitario y se encontró con la mala noticia de que tendría que

tomar clases de escritura en el programa de ESL antes de ser elegible para tomar las clases regulares. Así, su vida ingresaría de nuevo al círculo vicioso del que ya pensaba haber salido durante los últimos años de secundaria.

- Lilian nunca se graduó. Asistió durante algún tiempo a una "high school" y —en calidad de estudiante de ESL— encontró allí las mismas prácticas pedagógicas ineficaces que había experimentado en "Garden Middle School". Nunca tuvo exposición continua a contenidos ni registros académicos dado que las clases que debía que tomar por obligación eran de tipo remedial y enseñadas con un inglés simplificado y lento. Sus siguientes meses fueron enmarcados por el hastío y su membresía a una pandilla hasta que dio por terminados sus estudios de manera prematura. En poco tiempo tuvo dos niños de dos padres diferentes y su nivel de inglés le permitió trabajar en un restaurante de comida rápida. Planea regresar a la escuela algún día y convertirse en esteticista.
- Manolo también se transfirió a otra escuela, pero —a diferencia de la de Lilian— ésta estaba ubicada en un barrio opulento y con un alumnado de altos recursos económicos. Nunca logró registrarse en clases para estudiantes distinguidos ("honor classes"); siempre asistió a las clases generales destinadas a estudiantes "menos motivados". Tampoco logró integrarse a sus compañeros. Al contrario, solía apartarse de y burlarse de ellos por sus modales y vestuario característicos de una clase social acomodada y su obsesión por obtener buenas notas. Sus compañeros reportaron que después de terminar la secundaria trabajó por dos años como técnico en una firma de electrónicos hasta que hubo un recorte de

personal. Luego decidió trabajar en una pequeña tienda de abarrotes de propiedad de su familia

- Por último, Bernardo llegó a Norteamérica con un bagaje académico fuerte en su lengua nativa y siempre tuvo el objetivo de continuar estudiando consagradamente. Fue clasificado como estudiante de *competencia limitada en inglés* ("Limited English Proficient") durante su primer año en "middle school". Ya en "high school", tomó los cuatro niveles del programa de ESL pero las clases de contenido en las que tuvo que registrarse siempre fueron las destinadas exclusivamente a aprendices del inglés como segunda lengua, de modo que su acceso a otros jóvenes angloparlantes era muy limitado. Las únicas clases regulares que logró tomar eran señaladas como de bajo nivel y a ellas tenía acceso todo el estudiantado. La seriedad de Bernardo siempre lo mantuvo alejado de las pandillas y comprometido con su trabajo de tiempo completo durante "high school". Pero su dedicación no se vio retribuida por un acceso real a los contenidos académicos indispensables para avanzar. Bernardo se siente seguro de que el inglés que aprendió es suficiente para comunicarse con sus empleadores y colegas, pero no tiene planes de hacer una carrera universitaria.

Valdés (2001) arguye que las instituciones educativas a las que asistieron los cuatro participantes les negaron un acceso equitativo no sólo a los conocimientos que se esperan de alguien que se gradúa de la secundaria, sino a las habilidades indispensables para alcanzar el éxito académico tales como el parafraseo y la circunlocución para una buena redacción, la identificación de cognados, secciones e ideas principales en textos, y la organización de una



presentación oral , entre muchas otras. Termina su libro presentando una serie de recomendaciones para los educadores de aprendices del inglés como segunda lengua y los programas que los amparan.

Pease-Álvarez y Winsler (1994) se enfocan en Sebastián, Cristina y Raúl, tres estudiantes hispanos de segunda generación que asisten a la misma clase de cuarto grado, la cual está a cargo de un profesor con apenas un nivel de competencia mínimo en español. Los participantes del estudio aprendieron primero el español en sus hogares, pero han estado en clases enseñadas por profesores bilingües durante los tres o cuatro años anteriores y aprendieron a leer y escribir primero en castellano. La metodología incluyó observaciones de clase durante 14 meses grabadas en audio, entrevistas con los tres estudiantes y toma de notas de campo. Las variables consideradas fueron (a) lengua utilizada, (b) interlocutor, (c) lugar, (d) estructura de participación (individual y en grupos pequeños o grandes) y (e) actividad ("on task", "off task", juego y "otra"). El propósito principal del estudio fue responder la pregunta ¿cómo usan los estudiantes el inglés y el español en una clase donde el profesor utiliza prácticamente sólo el inglés (a pesar de su apertura y apoyo al español) y donde el desarrollo del español no es una meta de enseñanza explícita?

Los investigadores encontraron que, como grupo, los estudiantes utilizaron exclusivamente el inglés el 67% del tiempo, el español el 17% y ambas lenguas el 14%. Afirman que "el hecho de que los niños hayan hablado español o ambas lenguas el 31% del tiempo resulta un poco sorprendente dado que la clase a la que pertenecían estaba clasificada como una de uso exclusivo del inglés ("English-only) y no de tipo bilingüe" (Pease-Álvarez y Winsler, 1994, p. 518, mi traducción).

La siguiente tabla presenta los hallazgos grupales más destacados para las variables consideradas

Tabla 6. *Usos lingüísticos en relación con las variables (Pease-Álvarez y Winsler, 1994).*

Variable	Español	Inglés
<b>Interlocutor y estructura de participación</b>	<p>Utilizado con compañeros en grupos pequeños. El 41% de las conversaciones entre estos niños incluyó por lo menos algo de español (incorporando alternancia de códigos)</p> <p>Cuando se hablan a sí mismos, los estudiantes usan español sólo el 9% de las veces.</p> <p>15% de las interacciones verbales que los estudiantes tuvieron con su profesor incluyó español, lo que revela que los niños en esta clase se sienten cómodos usando castellano</p>	<p>85% de los niños se hablan a sí mismos en inglés, con lo cual ésta se consolida como la lengua del pensamiento y la comunicación consigo mismos.</p> <p>Esta lengua se utilizó con el profesor en una proporción del 85%. Hubo también presencia de alternancia de códigos con este interlocutor, pero solamente el 11% del tiempo y en una ocasión específica.</p> <p>El inglés fue utilizado en un 92% cuando los estudiantes se dirigían a la clase entera.</p>
<b>Lugar y actividad</b>	<p>Durante el almuerzo en la cafetería los tres niños hablaron una cantidad considerable de español: 39% del tiempo sólo en esta lengua y 22% alternándola con inglés, sumando un total de 61%. Lo anterior contrasta con un uso del castellano un tanto menor en las aulas: 43% en español y 6% correspondiente al cambio de códigos. Los autores piensan que esto se puede deber a dos razones: (a) que en la cafetería estos estudiantes se encuentran con sus hermanos menores (también hispanohablantes) y</p>	<p>Durante el almuerzo los estudiantes usan exclusivamente inglés el 39% del tiempo.</p>

	(b) que posiblemente los estudiantes asocian "sentarse a comer" más con el contexto familiar –donde se habla español—y menos con el contexto escolar.	
--	---	--

Los autores también señalaron características distintivas a nivel individual. Éstas se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 7. Usos lingüísticos distintivos de los tres estudiantes (Pease-Álvarez y Winsler, 1994).

Estudiante	Español	Inglés	Alternancia de códigos	Comentarios adicionales
<b>Sebastián</b>	1% Para mantener el contacto con amigos y familiares en México	95% Para comunicarse con el profesor y hacer las tareas. Lo usa casi exclusivamente al leer y escribir	2%	
<b>Raúl</b>	10% (aunque a comienzo del año la proporción era del 20%)  Más utilizado en actividades "on-task" quizás porque tendía a pedirle ayuda a sus compañeros hispanohablantes.  Usado para escribir historias y reportes de manera exclusiva durante la primera mitad del año.	79% Lengua de preferencia durante la segunda mitad del año al punto de llegar a convertirse en su lengua exclusiva de lectura.  Lo prefiere porque en la escuela "pocos hablan español" y porque lo ve como la lengua que le permitirá lograr su sueño de convertirse en escritor	9%	Como habló pocas veces, hay que interpretar los resultados con precaución.

<b>Cristina</b>	29% Durante juegos con amigos dentro y fuera de clase  Con amigas para el desarrollo de problemas matemáticos (aunque cambia al inglés para decir los números).	48% en general, pero 90% para hablar con el profesor  Lo prefiere para escribir y leer.	23% Al alternar entre actividades "on-task" y "off-task" y durante actividades únicamente académicas, como una composición (aunque ésta tuviera que escribirse en inglés)	Mientras dice que el inglés le permite funcionar en la escuela y le posibilitará conseguir un buen trabajo, el español es la única lengua que hablan muchos de sus familiares.
-----------------	--	---	--	--

Pease-Álvarez y Winsler (1994) adicionan que en la mayoría de los casos los niños que llegan al cuarto grado ya forman parte de un contexto de instrucción monolingüe en inglés, pero el ambiente sociolingüístico creado por el profesor de esta clase hizo que —de cierta manera— este proceso no sucediera aquí con la misma contundencia que ocurre normalmente. En general, el español se utiliza para hablar de temas no académicos y al trabajar en grupos pequeños a pesar de las limitaciones del profesor en cuanto a su competencia en castellano. De hecho, independientemente de las prácticas lingüísticas en los hogares de los estudiantes, la mayoría reportó actitudes positivas hacia el español y el bilingüismo.

Los autores encontraron las siguientes diferencias a nivel de género:

- Las niñas
  - tendieron a usar más español,
  - usaron más alternancia de códigos y ambas lenguas en sus conversaciones con otros bilingües. Quizás lo anterior obedezca a la composición de sus redes sociales, dado que ocho de las nueve niñas de

la clase eran hispanohablantes y los autores las identifican como miembros de ellas. También podría reflejar una asociación del uso del español con el género femenino ya que las estudiantes usan el español para comunicarse con sus madres.

- Los niños
  - tendieron a usar menos español, lo que también pudiera explicarse al considerar que sus redes sociales incorporan miembros que no tienen competencia alguna en castellano. Igualmente es posible que el género masculino del profesor anglohablante haya influenciado sus preferencias lingüísticas.
  - Además parecen exhibir un patrón diglósico más claro que el de las niñas, asociando cada lengua con diferentes ámbitos, interlocutores o funciones.

En términos generales, se observó un cambio del español hacia el inglés a lo largo del año escolar. Sin embargo, algunos de los aspectos de esta clase que pudieron haber contribuido a que los estudiantes hubieran mantenido vivo el uso del español en una buena medida incluyen que el profesor (a) tenía una perspectiva pedagógica centrada en el estudiante; los estudiantes se sentían libres de utilizar su lengua nativa espontáneamente y (b) el hecho de que supiera al menos un poco de español, lo cual los hacía sentirse libres de compartir con él sus escritos en castellano. Aunque no contaba con los conocimientos para proveerles una retroalimentación respecto a la gramática o el estilo, sí comprendía lo suficiente como para hacerles comentarios sobre las historias mismas.

Los autores terminan dando sugerencias sobre cómo el ejercicio de ciertas prácticas pudiera hacer más exitoso el mantenimiento del español en la segunda generación.

También de cuarto grado fueron los estudiantes nacidos en México observados por Fuller (2007) en un programa de transición, cuyo objetivo era que los estudiantes alcanzaran el nivel de competencia en inglés requerido para registrarse en las clases regulares. Dora, Lucía, Antonio y Miguel llegaron a una población rural al sur de Illinois en edad preescolar o antes de cumplir 6 años y por tener al español como lengua materna, fueron clasificados como estudiantes de competencia limitada en inglés ("Limited English proficiency"). Durante un año, la autora recolectó datos sobre usos lingüísticos por medio de observación participante y grabaciones de estudiantes interactuando en grupos pequeños tanto en la porción del día dedicada al inglés como en aquella dedicada al español. Su estudio gira alrededor de un análisis cuantitativo de una conversación grabada durante una clase de español hacia el final del año escolar. Sus resultados son analizados de manera cualitativa a la luz de lo ocurrido en otras interacciones grabadas más temprano.

La clase analizada tenía como centro la lectura de un texto en español, con lo cual era consecuente esperar un alto uso de esta lengua; la actividad fue dirigida por KS —el asistente de Fuller— quien, a pesar de no ser hablante nativo del español, tenía una competencia superior y había sido anteriormente percibido por los estudiantes como hispanohablante, de modo que siempre le hablaban en castellano. Los siguientes fueron los resultados: primero, las niñas se dirigieron a KS en inglés el 79% y 70% de las veces, respectivamente. Segundo, los niños le hablaron a KS en inglés el 23% y 7% del tiempo, lo que indica aparentemente que cumplieron mejor con el uso de la lengua que supuestamente deberían usar dada la actividad. Tercero, las niñas se dirigieron a sus compañeros (hombres y mujeres) en inglés el 67% y 69% de las

ocasiones. Finalmente, al dirigirse a sus compañeros/as, uno de los niños no usó inglés para nada y el otro solamente acudió a el 4% de las veces. Al interior del grupo de participantes, cada pareja de géneros exhibe una tendencia en cuanto a los usos lingüísticos: mientras que Dora y Lucía se comunican en inglés entre sí, Antonio y Miguel se hablan mutuamente en español. Sin embargo, este patrón pierde uniformidad cuando hay comunicación inter-género. La siguiente es la interpretación de la autora.

Para las niñas, (a) haber llegado a Norteamérica en edad preescolar (consolidándose en quienes habían residido en el país por más tiempo); (b) tener hermanos mayores que hablan inglés fluidamente (sirviéndoles de modelos lingüísticos y de asimilación) y (c) tener familias con lazos fuertes entre la comunidad México-americana (permitiendo asociaciones positivas con el uso de ambas lenguas), se erigen como factores comunes que pudieron haberlas motivado a crear una identidad bilingüe. Además, es muy posible que su relación como mejores amigas también haya contribuido a la proyección de dicha identidad bilingüe para marcar diferencias con sus demás compañeros. Prueba de ello son algunos rasgos particulares de sus conversaciones tales como el uso del inglés para describir casi todos los contenidos y del español para elaborar ideas expresadas anteriormente en inglés o hacer comentarios tangenciales y la alternancia de lenguas (un rasgo muy característico que no exhiben los otros niños). Se diferencian en que Dora toma con mucha seriedad sus objetivos académicos y tiene una meta profesional en su futuro. Lucía, por su parte, tiene mejores habilidades en inglés que Dora y también está motivada académicamente pero en menor grado. Quizás el hecho de que alcanzar un nivel alto de competencia en inglés esté relacionado con tener acceso a las clases monolingües regulares y –por consiguiente– al primer escalón del ascenso académico, sea una de las razones por las que especialmente Dora se incline por hablar inglés. Por otro lado, si bien

es cierto que las niñas hablan fluidamente las dos lenguas, no exhiben los niveles de competencia más altos de la clase. Por lo tanto, la autora señala que una alta competencia en ambas lenguas no constituye el único factor que pueda explicar totalmente su comportamiento lingüístico.

Antonio y Miguel no exhiben tantas similitudes entre sí como las niñas. Antonio llegó a Estados Unidos al final de kínder, con lo cual había residido aquí menos tiempo que Dora y Lucía pero más tiempo que Miguel. De todos los estudiantes de cuarto grado, es el más exitoso académicamente; le gusta comparar sus logros con los de otros compañeros y se ubica en una especie de punto central entre las niñas (quienes prefieren el inglés) y Miguel, quien tiene una clara predilección por el español. Antonio ve en el uso de ambas lenguas una oportunidad para establecer sus capacidades como bilingüe y afianzar su reputación como un estudiante inteligente. Los comportamientos lingüísticos que exhibe su habla para proyectar esta identidad de bilingüismo y destreza se reflejan en su uso de una lengua u otra en virtud del interlocutor, utilizando aquélla que crea de su preferencia. De este modo, utiliza exclusivamente castellano con la profesora de español, sólo inglés con Miguel y con la investigadora (pues su competencia en español es casi nula) y cambio de códigos cuando se dirige a sus compañeros. Especialmente cambia al inglés cuando desea hacer énfasis, incluso en respuesta a una pregunta en español. Por último, Miguel es el que más se identifica como mexicano. De todos, es quien llegó más tarde a Norteamérica, e incluso después de su arribo, pasó algunos períodos de primero y segundo grado en México. Es el mayor de sus hermanos, en su casa parece estar rodeado de un ambiente predominantemente hispanohablante y con frecuencia viaja a su país de origen. Como la lengua dominante de Miguel es el español, propende por proyectar una identidad en virtud de ella y de su identidad. Así, claramente prefiere el castellano en interacciones con sus



compañeros y en contextos casuales, contrariando el uso predominante del inglés. Sin embargo, sus compañeros parecen contribuir a la construcción de dicha identidad ya que la mayoría de turnos que le dirigen son en español. Fuller enfatiza que —en su caso— el evitar el inglés no está asociado de ninguna manera con un bajo rendimiento académico ya que su desempeño es muy similar al de Dora y se destaca entre los demás por trabajar dedicadamente en las actividades de clase. De todos modos, Miguel se inclinó por utilizar el inglés en interacciones frente al profesor, pero a lo largo del año escolar no se observó un crecimiento paulatino en su uso de dicha lengua.

Resumiendo, las niñas utilizaron las lenguas para construir su identidad como mejores amigas, alinearse con los beneficios de tener fluidez en la lengua mayoritaria y presentarse como personas competentes en la clase y candidatas viables para avanzar académicamente. Usaron cambio de códigos como forma de construir su identidad bilingüe, expresando un deseo de participar de la cultura de la mayoría sin perder la mexicana. Utilizaron el español en interacciones casuales con compañeros especialmente con los que tenían baja competencia en inglés. Antonio cambió de lengua dependiendo del interlocutor y demostró una identidad bilingüe que es menos el reflejo de sus redes sociales (como en el caso de las niñas) y más una expresión de sus virtuosismo lingüístico y su rol como buen estudiante. Por último, Miguel hizo uso del inglés en las lecciones de inglés y utilizó el español para construir una identidad mexicana fuerte. Se posiciona en términos de identidad étnica (al usar español) y su rol de estudiante (al usar inglés). Para concluir, las diferencias de usos lingüísticos entre Dora, Lucía, Antonio y Miguel no tienen que ver con su competencia sino con la preferencia basada en la identidad social que les interesa proyectar.

## 2.5 Cambios de código en el aula de clase

Según Martin-Jones (1995),

*[n]ecesitamos mostrar cómo el cambio de códigos en el discurso bilingüe está moldeado por las condiciones sociales que operan en diferentes tipos de aulas y por la forma como distintas visiones sobre el valor y el propósito de la educación bilingüe se manifiestan en prácticas discursivas bilingües (p. 108, mi traducción).*

El estudio de la alternancia de lenguas como manifestación de prácticas comunicativas ha sido realizado desde toda una gama de perspectivas que incluye los estilos de habla del profesor, la pragmática, el análisis de la conversación, y la etnografía de la comunicación (Martin-Jones, 1995). La autora afirma que mientras en una primera etapa la investigación en esta área se centró en identificar los actos de habla asociados con cada una de las lenguas, más recientemente se ha enfocado en describir el flujo secuencial del discurso y en cómo la alternancia de lenguas contribuye a la interacción que se desarrolla entre profesores y estudiantes en las clases bilingües. Las pesquisas presentadas a continuación tienen como escenario programas bilingües y como protagonistas a hablantes del español como lengua nativa o de herencia.

Por medio de observaciones etnográficas durante cuatro meses, Zentella (1981) se acercó a dos clases bilingües de tercero y sexto grado en Nueva York, donde tanto profesores

como alumnos eran de origen puertorriqueño. Primero, las interacciones entre éstos fueron analizadas en virtud de las *secuencias de Iniciación-Respuesta-Evaluación* ("Initiation-Response-Evaluation", IRE en adelante).<sup>10</sup> Esta tabla presenta los patrones recurrentes observados. T

Tabla 1. *Patrones recurrentes de alternancia de lenguas en las secuencias IRE.*

Tabla 8. *Patrones recurrentes de alternancia de lenguas en las secuencias IRE (Zentella, 1981).*

Reglas que rigen las selecciones lingüísticas	Lengua en la que ...		
	el profesor inicia la conversación	el estudiante responde a la pregunta del profesor	el profesor evalúa la respuesta del estudiante
Profesor y estudiante: "hable la lengua en la que se dirijan a Ud." o "siga al líder".	inglés	inglés	inglés
	español	español	español
Profesor: "siga al estudiante".	inglés	español	español
	español	inglés	inglés
Profesor: "incluya tanto la lengua de preferencia del estudiante como la suya.	inglés	español	alternancia de lenguas
	español	inglés	alternancia de lenguas

<sup>10</sup> Esta estructura es identificada por Cazden (1988) como característica de los intercambios verbales en clase y consiste en que generalmente (a) el profesor inicia la conversación con una pregunta, solicitando que los estudiantes la contesten, (b) el estudiante responde a dicha pregunta y (c) el profesor evalúa si la respuesta del estudiante es correcta o no para luego formular de nuevo otra pregunta.

La autora hace énfasis sobre el hecho de que las dos profesoras observadas exhibieron diferencias en cuanto a la frecuencia con que usaron alternancia de lenguas. Mientras que la primera cambió de código 127 veces, la segunda lo hizo sólo en 26 ocasiones. Zentella argumenta que estas discrepancias están relacionadas con los antecedentes educativos, experiencias lingüísticas, valores y actitudes hacia la comunicación bilingüe de cada una.

Más de una década después, Reyes (2004) observó los patrones de cambio de código entre 20 parejas de niños y niñas con edades de siete y diez años, de ascendencia mexicana y centroamericana, con español como su lengua materna y registrados en segundo y quinto grado de una escuela con un programa de transición bilingüe. Los estudiantes fueron grabados mientras realizaban un taller científico siguiendo las instrucciones de una guía y mientras esperaban que se finalizara un experimento también de carácter científico. La autora reportó los siguientes resultados:

- Los estudiantes tendieron a usar español durante las dos actividades. Reyes dice que una posible explicación es que —como la carga cognitiva requerida para realizar las tareas era significativa y la premura de realizarlas era evidente— a los estudiantes les resultaba más fácil utilizar su lengua materna para hacer más efectivos los procedimientos. Los estudiantes utilizaron tanto español como alternancia de lenguas para negociar su involucramiento en la actividad.
- Los niños de segundo grado (con una edad promedio de 7 años), fueron quienes exhibieron la mayor frecuencia de alternancia de lenguas en los tres contextos observados: (a) conversaciones de tipo social, (b) intercambios sobre la actividad científica y (c) intercambios durante la actividad científica no relacionados con ella. Sin embargo, al observar los comportamientos

lingüísticos de los grupos a través de los contextos, no se observaron diferencias, lo cual indica que —en general— el contexto no tuvo efecto en una mayor o menor presencia de cambio de códigos en el habla de los alumnos.

- A diferencia de los más jóvenes, los niños de quinto grado (con edad promedio de diez años) parecen haber desarrollado mejor la capacidad de reconocer las habilidades lingüísticas de sus interlocutores y alternar las lenguas en virtud de dichas habilidades.
- Al realizar la actividad científica ("on-task"), los estudiantes recurrieron a la alternancia para añadir énfasis a un enunciado o para aclarar información cuando otro alumno les hacía preguntas. Así, los niños manipulaban las dos lenguas para asegurarse de que su compañero entendiera bien lo que querían comunicarle.
- La alternancia de lenguas también fue común entre todos los estudiantes para indicar cambio de tema.
- Los hablantes con mayores niveles de competencia comunicativa son los que con mayor frecuencia recurren a la alternancia como estrategia para conseguir sus objetivos conversacionales y para comunicarse con sus compañeros. Lo anterior confirma la noción de que el cambio de código es evidencia de un alto nivel de competencia lingüística y no de una carencia de habilidades en una de las lenguas.
- A medida que los niños crecen, aprenden a alternar las lenguas para propósitos cada vez más sofisticados. Quizás esto se deba a que —con su creciente exposición a la segunda lengua— aumenta su facilidad para cambiar de un

código a otro y su capacidad para identificar cuándo es apropiado alternarlos y cuándo mantenerlos separados.

Finalmente, Cashman (2005) realizó un estudio en una escuela de inmersión dual en Phoenix, Arizona desde la perspectiva del análisis de la conversación y enfocada en el desacuerdo. Los participantes del estudio fueron tres niños méxico-americanos de segundo grado, bilingües, que hablaban español en casa y que se involucraron en una disputa mientras jugaban en el parque de su escuela. Cashman observó en la interacción que, al manifestar su desacuerdo, los estudiantes recurrieron a la *agravación* ("aggravation") y el cambio de códigos para acentuar su efecto. Muestras del primero fueron la falta de preámbulos a los turnos, un incremento del volumen de voz y el uso de "no" como *marcador de polaridad* ("polarity marker"). A su vez, la alternancia de lenguas constituyó un recurso muy importante de interacción ya que fue usado para contextualizar cambios de postura respecto al interlocutor y el contexto ("footing"). Ejemplos de ello fueron: (a) pasar de manifestar un desacuerdo a emitir una justificación o un mandato y (b) afiliarse con uno de los interlocutores cuando anteriormente el hablante estaba claramente afiliado con otro.

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, el mantenimiento del español ha sido una preocupación estudiada ampliamente a nivel global y en territorio estadounidense tanto (a) a nivel macro —con base en índices demográficos, encuestas, e incluso entrevistas sociolingüísticas— como (b) a nivel micro—a través de la inserción del investigador en una comunidad de práctica, donde los resultados emanan de una combinación de observaciones etnográficas, entrevistas sociolingüísticas e inventarios de redes sociales.

En el contexto escolar, los estudios de Pease-Álvarez (1994) en California, y Fuller (2007) en Illinois, identifican ciertos contextos y propósitos comunicativos en asociación con cada una

de las lenguas, que –grosso modo—son los siguientes: el inglés se utiliza sobre todo en el aula y otros entornos académicos y cuando –al desarrollar una actividad en clase—se habla de ella en sí o del tema que suscita. El español es de uso común durante actividades no académicas, al jugar y cuando –estando en clase—se habla de un tema que se desvía del propósito académico que se esté persiguiendo. Estos estudios y el de Potowski (2007) identificaron además toda una serie de rasgos y trayectorias sobre los comportamientos lingüísticos de Sebastián, Raúl, Cristina, Dora, Lucía, Antonio, Miguel, Carolina, Melissa, Matt y Otto que –de una manera u otra—responden no solamente a las particularidades de sus contextos hogareños y escolares inmediatos sino al escenario global que los cobija. Por ejemplo, sería difícil interpretar por qué quienes quieren ser –o son—más populares evitan utilizar español en la medida de lo posible sin recurrir al marco de las presiones que las mayorías ejercen sobre las minorías para que se asimilen a los "modos de obrar, de pensar y de hablar norteamericanos". También resultaría inexplicable que, a pesar de los nombrados beneficios cognitivos que conlleva ser bilingüe, casi todos los participantes de los estudios se inclinan por el uso del inglés, dejando el desarrollo de su competencia oral, escrita y pragmática en español a la deriva o como una opción eventual. Por otro lado, aún a una edad tan temprana, niños como Dora, Sebastián y Raúl han heredado de la sociedad que los rodea la idea de que el inglés es el peldaño fundamental y único para el ascenso académico y profesional. Si bien es cierto que en el contexto norteamericano hace falta ser proficiente en inglés para avanzar económica y socialmente en la mayoría de las regiones, no tendría por qué perseguirse este objetivo a costa de una renuncia a la lengua materna o de herencia. Por otro lado, resultaría un enigma que, aunque Sebastián haya manifestado actitudes muy positivas hacia el bilingüismo, use el inglés el 95% del tiempo. Por último, ¿de qué manera descifrar por qué en la clase de inmersión analizada por Potowski (2007) los

estudiantes que son hablantes nativos del inglés tienen más oportunidades de participar en la clase de español sin evocar que en los Estados Unidos existe un patrón contradictorio que valora el bilingüismo en los norteamericanos pero lo subestima en los inmigrantes (como lo reconoce King, [2009]).

Después de hacer referencia a lo anterior, no cabe duda que son múltiples y de toda índole los factores que intervienen en el mantenimiento del español o el desplazamiento hacia el inglés, en particular, en el contexto escolar. Esta pesquisa pretende contribuir a la literatura que examina las dinámicas de retención o desplazamiento lingüístico (a) adhiriéndose al limitado número de estudios que combinan metodologías tanto sociolingüísticas como etnográficas; (b) incorporando la composición de las redes sociales y su nivel de densidad y multiplicidad a este tipo de estudios en el contexto escolar; (c) proponiendo diferentes procedimientos para determinar el nivel de contacto entre las generaciones 1.75 y 2.0 con los inmigrantes recientes que tienen al español como lengua dominante, para calcular un índice global de uso de la lengua minoritaria al interior de la red social y para identificar los factores más influyentes en los usos lingüísticos observados; y finalmente (d) contextualizando análisis cuantitativos con observaciones cualitativas.



### CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

Esta sección presenta una explicación detallada del contexto del estudio, sus participantes, la recolección de datos en sus etapas exploratoria y sistemática, los instrumentos y el proceso de recolección de datos, las variables independientes analizadas y los procedimientos para el análisis de la información recolectada, incluyendo una descripción de las herramientas estadísticas utilizadas.

#### 3.1 Las “escuelas charter”

Minnesota fue el primer estado en aprobar que los distritos escolares patrocinaran un número limitado de “escuelas charter” en los Estados Unidos en 1991. Un año más tarde, el número de estudiantes matriculados en la primera escuela de este tipo—establecida en Saint Paul— contaba con menos de 100 estudiantes. Para el año escolar 2009-2010 el número aumentó a más de 35000 en (Center for School Change, n.d.).

Pero ¿qué son las “escuelas charter”? Son un tipo de escuelas alternativas generalmente fundadas por un grupo de particulares que funcionan paralelamente a las escuelas públicas. La ley de Minnesota obliga a los fundadores a contar con el apoyo de una institución —como una entidad de educación superior, un grupo de distritos escolares, una fundación o una organización sin ánimo de lucro—, para que (a) verifique que la propuesta de la nueva escuela cumpla con los criterios estatales y federales en vigencia, (b) brinde el apoyo acordado según un contrato con ella pre-establecido y (c) vigile el funcionamiento de la escuela en cuanto al cumplimiento de reglas tanto del contrato como de la ley estatal (MN Association of Charter Schools, 2009). Después de ser aprobadas por la junta de educación local y estatal, estas escuelas entran en funcionamiento en virtud de un contrato susceptible de renovación en

el futuro (Urahn & Stewart, 1994). Inicialmente, la base económica de las “escuelas charter” proviene de becas. En la actualidad hay recursos federales disponibles para financiar los primeros tres años de funcionamiento y el estado de Minnesota aporta un presupuesto promedio por cada estudiante matriculado en la escuela (Center for School Change, n.d.). Del mismo modo, las “escuelas charter” pueden solicitar otros fondos federales destinados al apoyo de poblaciones estudiantiles en riesgo (generalmente también de bajos recursos), a los programas de enseñanza del inglés como segunda lengua y a los alumnos que requieran educación especial (MN Association of Charter Schools, n.d.).

Quienes promovieron la creación de las “escuelas charter” tenían como propósito mejorar el desempeño de aquellos estudiantes que –de otro modo– no tendrían otra opción que asistir a escuelas públicas tradicionales. Los impulsores de la idea argumentaban que las familias solventes económicamente siempre tenían la opción de matricular a sus hijos en escuelas privadas o de mudarse a vecindarios mejores donde hubiera escuelas públicas de mejor calidad. No siendo este el caso de las familias de bajos recursos o de personas de color, se estaba creando un vínculo de segregación entre determinadas áreas de la ciudad y escuelas de bajo perfil. La creación de “escuelas charter” rompería entonces con este problema al consolidarse en instituciones educativas oficiales que ampliarían la gama de opciones para aquellos padres en búsqueda de una escuela para sus hijos (Institute on Race and Poverty, 2008).

Si bien es cierto que estas instituciones deben seguir los parámetros educativos de la legislación federal –incluyendo *No Child Left Behind*, *Education for all*, *Handicapped*, etc.– y además administran los mismos exámenes estatales que las escuelas públicas, las “escuelas charter” tienen un alto nivel de autonomía en cuanto al delineamiento de sus objetivos, el

manejo de sus fondos y su administración. Cada escuela tiene su propia junta directiva, y es a discreción de sus miembros y sus profesores que se establecen las metas pedagógicas con base en la orientación educacional de la institución. De hecho, la mayoría de las escuelas se enfoca en áreas específicas como el aprendizaje experimental, el aprendizaje con base en proyectos, el arte o la tecnología, entre otros (Urahn & Stewart, 1994; Center for School Change, 2009).

### **3.2 La escuela secundaria**

La escuela secundaria donde se realiza este estudio está localizada en las Ciudades Gemelas. Su creación fue aprobada por La Junta de Educación de Minnesota bajo la supervisión de una institución de educación superior local, y poco tiempo después fue inaugurada con una población de 65 estudiantes bajo una visión artística e interdisciplinaria de la enseñanza y el aprendizaje. Entre sus fundadores se cuentan maestros y artistas que previamente habían trabajado en el sistema tradicional de escuelas públicas y que tuvieron experiencias exitosas apoyando a alumnos particularmente en conflicto con dicho sistema o desvinculados de él. La misión institucional de esta escuela abarca cultivar la creatividad, promover la adquisición de una base cultural fuerte tanto bilingüe como bicultural y preparar a los estudiantes para continuar su educación universitaria, trabajar o ser líderes comunitarios. Sus directivas resaltan el protagonismo de la cultura y tradiciones latinas en su visión educacional, que incluye las siguientes premisas: (a) que los estudiantes tengan competencia en inglés y español, (b) que aprendan técnicas de arte y las pongan en práctica de manera creativa, (c) que exploren la cultura y su impacto tanto en el aprendizaje como en la vida y (d) que tengan acceso a una atención personalizada. Adicionalmente se proponen (e) implementar metodologías de

enseñanza que hayan demostrado ser exitosas y (f) mantener los valores de la cultura latina en un ambiente seguro, respetuoso y diverso.

Estar ubicada en un sector de significativa concentración poblacional hispana impregna esta institución de una atmósfera acogedora para alumnos y familias de todas las culturas, según sus directivas. Su planta física es frecuente escenario de encuentros artísticos, educativos y culturales de interés no solamente para los latinos, sino para los ciudadanos en general. La institución es reconocida por su contribución artística en eventos comunitarios y en el espacio público.

El tamaño de la población estudiantil pocas veces ha rebasado un centenar. Una mini entrevista (Apéndice E) a todo el alumnado con excepción de una persona, reveló la distribución étnica que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 9. *Distribución étnica de la población estudiantil.*

<b>Identificación étnica (Términos suministrados por los estudiantes)</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Hispano / latino / gentilicio de un país centro o sudamericano / mexico-americano / chicano / combinación de cualquiera de las anteriores	55	71.4%
Nativo americano	10	13%
Blanco / caucásico / americano	5	6.5%
Afro americano	2	2.6%
Dos o más etnicidades (por ejemplo, nativo americano y afro americano)	4	5.2%
"De todas partes"	1	1.3%
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100%</b>

La tabla arriba deja en claro que casi las tres cuartas partes del alumnado de esta institución son de origen hispano. Sin embargo, es bien sabido que hay diferencias generacionales al interior de este grupo, cuya delimitación resultó esencial para propósitos del reclutamiento de informantes, diseño del estudio y análisis de los datos. En la investigación con poblaciones inmigrantes, tradicionalmente se ha hecho una diferenciación entre la primera y la segunda generación sin contemplar "las experiencias de algunos jóvenes que caen en los espacios intermedios entre estas categorías ni —entre los nacidos en el extranjero— sus edades y las etapa de su vida al momento de inmigrar" (Rumbaut, 2008, pp. 347-348, mi traducción).

Como se mencionó en el Capítulo 1, este estudio adopta la tipología generacional formulada por Rumbaut (2008), cuyo delineamiento toma en cuenta los aspectos mencionados en la cita anterior. Las siguientes son las generaciones identificadas por él, incluyendo algunos detalles:

- Generación 2.0. Compuesta por los nacidos en los Estados Unidos.
- Generación 1.75. Constituida por aquéllos que nacieron fuera de los Estados Unidos, pero que inmigraron a este país entre los 0 y los 5 años. Estos individuos son (a) casi enteramente socializados en Norteamérica, (b) llegaron en edad pre-escolar y por lo tanto no aprendieron a leer ni a escribir en su lugar de origen y (c) virtualmente no tienen ningún recuerdo de su país de nacimiento.
- Generación 1.5. Integrada por quienes llegaron a los Estados Unidos entre los 6 y los 12 años. Éstos aprendieron —o por lo menos comenzaron— a leer y escribir en sus países de origen.

- Generación 1.25. Compuesta por las personas que arribaron a los Estados Unidos entre los 13 y 17 años. Muchas de ellas dejaron a sus familias atrás e ingresan a escuelas de secundaria o al mercado laboral al momento de inmigrar.
- Generación 1.0. Cobija a quienes llegan a Norteamérica como adultos jóvenes; es decir con 18 años o más.

En virtud de esta subdivisión generacional más refinada, la siguiente tabla presenta la distribución de la población estudiantil hispana respecto a la población total. En ella se han agrupado las generaciones 1.0 y 1.25, las generaciones 1.75, 2.0 y 2.5 y las generaciones 3.3 y 4.0.

Tabla 10. *Distribución generacional de los estudiantes hispanos respecto a la población estudiantil total.*

<b>Generación(es)</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1.0 y 1.25	30	54.5%
1.5	4	7.3%
1.75, 2.0 y 2.5	18	32.7%
3.5 y 4.0	3	5.5%
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

En esta institución es de resaltar la significativa presencia de estudiantes que inmigraron en años recientes provenientes de países hispanos, rebasando la mitad de la población hispana total. Al momento de comenzar la recolección de datos, había apenas un total de nueve estudiantes de generaciones 1.75 y 2.0; este estudio se basa en tres de ellos. A medida que pasaron los meses, ingresaron a la escuela siete estudiantes más pertenecientes a esta categoría. El porcentaje de las dos tablas anteriores refleja la distribución para los estudiantes

que figuraban oficialmente registrados durante la última semana de clases del año escolar 2009-2010.

Con respecto a la edad de los estudiantes, ésta oscila entre 15 y 20 años. De acuerdo con algunas directivas, profesores y personal de la escuela, la edad de los estudiantes no corresponde —en numerosos casos— con las destrezas académicas esperadas. Un docente incluso afirmó que solamente en 20% de los alumnos llegaban a la escuela con los niveles escolares apropiados.

En las clases, la proporción profesor-estudiante es de uno a diez, aproximadamente. La mayoría de los profesores tienen también el cargo de “advisors”, el cual requiere la fijación de metas para cada estudiante, la evaluación del progreso académico, el liderazgo de conversaciones que les permitan a los estudiantes involucrarse en procesos de reflexión sobre temas importantes y la comunicación con los padres de familia. Cada “advisor” tiene a su cargo cerca de 15 estudiantes. Otra de sus funciones principales es determinar las materias que cada alumno necesita cursar dependiendo del número de créditos total requerido para graduarse. Es así como -a pesar de que existen distintos niveles bajo cada área del currículo- un estudiante que haya entrado en décimo grado con un alto nivel de lectura puede estar en la misma clase con otros estudiantes de grado doce y viceversa. Por lo anterior, alumnos de distintos niveles y edades conviven en las mismas aulas. Justamente este carácter flexible de la distribución estudiantil hace de esta institución un espacio aún más apto para medir la dimensión del fenómeno de contacto entre los estudiantes de generaciones 1.75 y 2.0 y sus compañeros de generaciones 1.0 y 1.25.

Común a la mayoría de los estudiantes, profesores y el personal de la escuela es un fuerte sentimiento de pertenencia institucional. El establecimiento representa para una buena

parte de las minorías un refugio donde sienten protegida su identidad y donde hay espacio para el respeto y la flexibilidad respecto a los usos lingüísticos, según reportan tanto sus estudiantes como profesores y funcionarios. Es frecuente el ingreso de estudiantes que han sido despedidos del sistema de escuelas públicas, que han tenido conflictos con ellas o para quienes su funcionamiento ha resultado confuso y complicado, muchas veces por no tener la competencia comunicativa esperada en inglés. Es así como tanto ex alumnos como jóvenes que pasaron toda la secundaria o parte de ella allí, visitan reiteradamente la institución, sus antiguos compañeros y funcionarios. Entre los asiduos visitantes se encuentran incluso estudiantes penalizados previamente con expulsión por haber cometido una falta grave.

Respecto al número de maestros, durante el año del estudio había 12 profesores capacitados profesionalmente para enseñar una materia en particular, pero con la experiencia de expandir su enseñanza a otros campos, según afirmaron las directivas. El currículo ofrecía en algunas ocasiones clases lideradas por un equipo de dos profesores, en las cuáles los estudiantes comúnmente recibían créditos en dos áreas simultáneamente. Al grupo de profesores se sumaban siete funcionarios del área administrativa y de apoyo personal, académico y de formación profesional.

Siguiendo el objetivo de brindar atención personalizada, maestros y personal participaban de juntas periódicas y retiros anuales en los que figuraba como tema permanente la construcción de relaciones cercanas con cada uno de los alumnos de la escuela, sin importar si estaban enlistados o no en las clases impartidas por cada profesor. Era de hecho inusual referirse a cualquier estudiante -inclusive por su nombre únicamente- sin que nadie supiera de quién se trataba. Si bien es cierto que entre el alumnado no se conocían absolutamente todos



por su nombre propio, existía familiaridad y la probabilidad de tener o haber tenido por lo menos una clase en común con cada estudiante de la escuela era considerablemente alta.

En la selección de la escuela primaron criterios sobre su reducido tamaño, su alta población estudiantil hispana y la acogida que sus directivas han brindado a previas investigaciones de distinta índole. Con el fin de familiarizarme con el funcionamiento cotidiano, observar algunos patrones de socialización y crear algunos nexos de cercanía con estudiantes, maestros y empleados, solicité permiso a las directivas para observar de manera informal algunas clases -sirviendo a la vez como voluntaria de la institución. Durante aproximadamente siete meses del año 2009 tuve la oportunidad de asistir a todas las clases con estudiantes hispanos, sin importar su generación. Así, mis observaciones informales sobre los usos lingüísticos de alumnos y sus tendencias de agrupación en las aulas y en la cafetería fueron la motivación y el punto de partida para llevar a cabo esta investigación. En noviembre de este año recibí la carta de aprobación y apoyo institucional para el estudio, finalmente autorizado por el Institutional Review Board de University of Minnesota el 14 de enero de 2010. Este mismo día presenté una descripción de mi proyecto y sus objetivos en la reunión de profesores y funcionarios de la institución, dejando en claro (a) que mi presencia en las clases estaría sujeta a la autorización del profesor, (b) que mis observaciones se centrarían en el habla de los estudiantes foco del estudio, (c) que no solicitaría ningún tipo de modificación especial en la forma como se impartían las clases o se relacionaban los estudiantes diariamente en la escuela, y (d) que no estaría entre mis intereses evaluar las prácticas de enseñanza ni el desempeño de ninguna persona afiliada laboralmente con la escuela.

### 3.3 Los estudiantes foco del estudio

Esta tesis reporta el análisis y los resultados de las prácticas lingüísticas de tres estudiantes, número reducido que facilitó establecer conexiones cercanas con ellos. El detalle de los datos obtenidos en estudios que se concentran en individuos particulares hace posible ver el efecto que tienen las comunidades de práctica y los comportamientos sociales en sus biografías lingüísticas (Mendoza-Denton, 2008). Además, "los estudios a pequeña escala tienen la ventaja de permitirnos producir explicaciones socioteóricas más sofisticadas respecto al comportamiento lingüístico y relacionar dichas explicaciones con factores socioculturales..." (Mendoza-Denton, 2008, p. 220, mi traducción).

Si bien es cierto que la presente investigación agrupa tres estudios de caso cuyos resultados no permiten hacer generalizaciones dado el número reducido de participantes, la intención inicial era incluir un número equitativo de hombres y mujeres para poder incorporar el género del hablante como una variable independiente, tal como lo han hecho los estudios de Woolard (1997) en un recinto escolar bilingüe en Cataluña y Urciuoli (1991) en una comunidad puertorriqueña en Nueva York. Sin embargo, la de hecho desequilibrada composición en cuanto al género del grupo y los índices de inasistencia de algunos estudiantes elegibles fueron factores que afectaron este propósito. La presente investigación corresponde a dos hombres y una mujer entre 17 y 20 años (todos en su último año de secundaria): Roberto, Karina e Iggor.

Es así como dos hombres y una mujer de entre 17 y 20 años constituyeron finalmente el grupo de participantes. A tres de ellos, "Roberto", "Karina" e "Iggor" corresponde la presente investigación. A continuación una breve descripción de cada uno de ellos, identificados con seudónimos para proteger su identidad. El Capítulo 4 ofrecerá mayores detalles.

Con 17 años, Roberto es el más joven de los participantes de este estudio. Su madre nació en México, D.F. y su padre en Jalisco, pero él es nativo de Los Ángeles, California. En este estado residió Roberto hasta cumplir 3 años, cuando su madre decidió mudarse junto con él a Minneapolis. Pasaron 11 años antes de que –por causa de dificultades personales– su madre decidiera enviarlo de regreso a California, donde viviría un primer período con su padre y sus tres medio hermanas y un segundo período con una de sus tías maternas en dos ciudades distintas. Con 17 años cumplidos, Roberto regresó a la casa de su madre en Minneapolis. Al momento de la recolección de datos, vivía con ella, su padrastro y sus nuevos medio hermanos de tres años y dos meses respectivamente. La vida de Roberto está teñida de conflictos previos que parecen haber infundido resentimiento hacia su familia inmediata y creado distancia respecto a ella. Es un joven muy reservado y con frecuencia manifiestaba que su experiencia le había enseñado a desconfiar de las personas. Era tímido y en la escuela se relacionaba solamente con un número reducido de estudiantes que excluía casi categóricamente a los monolingües en español. Por otro lado, Roberto es en general solícito con sus profesores y, aunque su participación en clase no fue profusa, incrementó durante algunos meses con el paso del tiempo. Después de un corto período de adaptación a la escuela, fueron notorios tanto el deseo y el liderazgo por hacer de su entorno uno más propicio para su crecimiento académico como la frustración por el arduo camino que debe transitar para alcanzarlo. Unos meses más tarde, infortunadamente, su entusiasmo y compromiso entró en declive hasta el punto de abandonar sus estudios de secundaria. Roberto había pisado territorio mexicano en una ciudad fronteriza solo una vez y apenas por unas cuantas horas.

Karina tenía 20 años y nació en México, D.F. Su madre era de Sonora y padre de Nuevo León. A pesar de que su padre había estado en los Estados Unidos previamente, su familia cruzó

la frontera cuando ella tenía 4 años. Aunque el plan original era viajar hasta Minnesota, varias circunstancias obligaron a los padres y sus cuatro hijos a quedarse en Arizona durante 6 años. Finalmente en el año 2000 la familia se mudó a las Ciudades Gemelas y ha vivido en la zona circundante a la escuela –aunque en cinco residencias diferentes– desde entonces. A pesar de que sus padres estaban divorciados, al momento de la recolección de datos vivían apenas a unas cuabras de distancia. Tristes circunstancias causaron la separación indeseada de dos miembros de la familia, de modo que solamente Karina vivía con su padre y su hermana mayor vivía con su madre. Pese a las difíciles experiencias que habían enmarcado su vida, Karina tenía una personalidad muy jovial. Era abiertamente gay, de apariencia varonil y gozaba de respeto entre la gran mayoría de sus compañeros, especialmente los hispanos de sexo masculino (quienes se refieren a ella con el apelativo "güey"). Por lo general participaba en clase con comentarios interesantes y enriquecedores desde el punto de vista académico. Era extraordinariamente franca y bromista. Nunca había visitado México.

Iggor tiene 19 años. Nació en Nueva York de padres veracruzanos, donde permaneció hasta la edad de tres, cuando éstos se divorciaron. Seguidamente se mudó a Veracruz y durante toda su educación primaria, pasó períodos intermitentes en ambos países, residiendo en un área económicamente privilegiada en México con su madre y en Estados Unidos con su padre. En Veracruz cursó "middle school" para regresar luego a Minneapolis a continuar los primeros dos años de "high school". Al momento de la recolección de datos, Iggor residía junto con su padre y su único medio hermano en un sector del área metropolitana predominantemente blanco y con ingresos familiares superiores al promedio para Minnesota. Aunque después de finalizar 11° grado decidió regresar a Veracruz con la intención de culminar sus estudios de secundaria en una prestigiosa escuela, varios viajes internacionales con su familia entorpecieron

su objetivo. De este modo, Iggor decidió regresar a Minnesota, donde podría graduarse más rápidamente. Este joven tenía un gran apego por su madre y toda su familia materna en Veracruz, en contraste con su padre y sus familiares paternos. Era extraordinariamente sociable y su grupo de amigos tanto en Veracruz como en Minnesota era considerable. Al igual que Karina, Iggor era abiertamente gay, pero no gozaba de la misma aceptación entre sus compañeros. En la escuela es común verlo conversar casi exclusivamente con mujeres hablantes nativas del inglés y con algunos profesores. Iggor percibía una distancia social marcada entre sí mismo y sus compañeros. Sus viajes a México eran extraordinariamente frecuentes, inclusive durante el período escolar.

### **3.4 Recolección de los datos**

Para cualquier investigador, lograr el acceso a la comunidad que desea estudiar y ganar su confianza son pasos cruciales. Mi ingreso al establecimiento educativo se dio gracias a las referencias de dos personas que conocí previamente, haciendo posible mi conexión con sus directivas. Johnstone (2000) identifica dos fases en la pesquisa etnográfica, a saber (a) una exploratoria—por lo general con una estructura bastante flexible — y (b) una sistemática.

#### **3.4.1 Etapa de observación exploratoria**

Esta etapa tuvo lugar durante aproximadamente siete meses del año 2009. Antes de iniciar la recolección de datos, fue necesario hacer presencia en esta institución para conocer el sistema de funcionamiento escolar y sus rutinas, para relacionarme con la población estudiantil y educativa, para insertarme paulatinamente en la comunidad y para identificar a los posibles participantes de este estudio. Según Fetterman (1998), la etapa introductoria es crucial en la

medida en que constituye una especie de período de prueba en el que el etnógrafo gana o no la confianza y el respeto de la comunidad. Cuando la intención es convertirse en un *participante-observador*, es necesario que el investigador invierta tiempo para desarrollar un rol para sí mismo dentro del grupo que desea estudiar (Johnstone, 2000); en este caso mi objetivo fue asumir el rol de voluntaria y ser reconocida como tal brindando apoyo tanto en el quehacer académico como en actividades extra curriculares.

La creación de canales de comunicación con los alumnos de la escuela me permitió—entre otros—memorizar el nombre de todos y cada uno, obtener información básica acerca de su origen e identidad étnica, su tiempo de residencia en los Estados Unidos, su edad y al mismo tiempo conocer algunas experiencias personales. Por otro lado, todos los profesores me abrieron las puertas de sus clases regulares, de modo que conté con el privilegio de observar algunos patrones de interacción y usos lingüísticos en el aula como parte de las observaciones exploratorias.

#### **3.4.2 Etapa de observación sistemática**

En enero de 2010 —una vez obtenida la aprobación oficial para recolectar los datos y rebasado el período de ingreso y familiarización con la escuela—anuncié los objetivos de mi estudio e identifiqué a sus participantes durante una reunión de profesores y directivas. Solicité su autorización para ingresar a los salones de clase y los espacios comunes como el comedor, los corredores y el parque con equipo de grabación de video y audio e hice claridad sobre los procedimientos que seguiría para proteger la confidencialidad de los datos. Con el beneplácito de todos, inicié el período de observación durante un promedio de cuatro días a la semana entre febrero y la primera parte de junio de 2010 a partir de la segunda hora de clases, que

comenzaba a las 10:25 AM hasta la última hora, que terminaba a las 3:30. El tiempo promedio de grabación por día fue de tres horas dado que (a) dedicaba una porción de la jornada escolar a mi labor de voluntaria, (b) algunos estudiantes se ausentaban por distintos motivos, (c) surgieron algunos cambios ocasionales en los horarios de los que no estuve enterada con anticipación y (d) se percibieron momentos en los que –por consideración y respeto al estado de ánimo de los participantes o a circunstancias particulares– no resultaba oportuno grabar.

Tanto profesores y funcionarios como estudiantes acogieron mi presencia con afabilidad. Durante las primeras visitas a las clases me fueron asignados unos minutos para presentarme ante los estudiantes en calidad de estudiante de post grado e investigadora, explicar en qué consistía el estudio y responder inquietudes. A pesar de que contaba con el permiso previo para observar las clases, siempre procuré la autorización de cada profesor antes de ingresar a su aula; en muy contadas oportunidades se me sugirió que grabara en otra clase bien porque era día de examen o porque la hora de clase entera se destinaría a ver una película. Una vez terminado el primer mes, solicité autorización para asistir a una de las reuniones de planeación con el interés de verificar que la recolección de datos se estuviera haciendo con el menor nivel de interferencia posible y para resolver posibles inquietudes que los profesores y el personal de la escuela pudieran tener.

Los participantes del estudio fueron videograbados durante sus rutinas escolares sin que éstas fueran modificadas a mi solicitud. Como Roberto, Karina e Iggor no coincidían siempre en las mismas aulas y –aunque este fuera el caso– no se sentaban o trabajaban juntos necesariamente, se preparó un horario de modo que, idealmente, cada estudiante fuera grabado un número equitativo de horas cada semana. De este modo, cada grabación se enfocó en un solo estudiante, a menos que –por coincidencia– dos de ellos estuvieran trabajando en

equipo para una clase o conversando en áreas comunes, durante algún descanso o en el almuerzo. El estudiante foco de la observación portaba el micrófono inalámbrico de muy reducido tamaño sujetado a la camisa, mientras que la grabadora de audio permanecía sobre su escritorio. En algunas oportunidades el estudiante colgaba dicha grabadora a su cuello a manera de collar. Sin embargo, después de notar que portarla o bien causaba incomodidad al participante (por su peso), o bien parecía inhibir la naturalidad de las conversaciones en algunos casos dado su tamaño, decidí utilizarla solo de manera ocasional.

Se realizaron grabaciones en clases de ciencias sociales, ciencias naturales, lectura, álgebra, salud y nutrición, español como segunda lengua y como lengua de herencia y algunas clases híbridas que combinaban –por ejemplo- ciencias sociales o ciencias naturales y arte. Para los participantes de último año de secundaria, se incluyeron también algunas grabaciones en las clases dedicadas a preparar un proyecto final sobre un tema de interés personal con tres componentes: uno escrito, uno artístico y uno oral a modo de presentación. Ocasionalmente algunos estudiantes salían brevemente del salón de clase, caso en el que se les seguía con la videocámara por los corredores, a menos que se dirigieran a un espacio privado, como el baño o la oficina de la trabajadora social. Fuera de clase, se realizaron grabaciones en la cafetería, los corredores, un área común de trabajo para profesores y alumnos, el parque (donde, cuando el



clima lo permitía, se realizaban actividades recreativas durante la hora de “advisory”<sup>11</sup>), algunas áreas circunvecinas a la escuela y durante visitas educativas a dos lugares diferentes.

### **3.4.3 Instrumentos**

Teniendo como objetivo un análisis tanto cualitativo como cuantitativo sobre los usos del español y el inglés entre estudiantes hispanos de segunda generación, se decidió adoptar una aproximación metodológica mixta que incorporó (a) observaciones etnográficas, (b) notas de campo, (c) entrevistas sociolingüísticas, (d) un inventario de redes sociales y (d) una prueba de competencia oral en español. La combinación de estas herramientas permitió hacer triangulación de datos, de manera que el análisis y los hallazgos son más integrales y cercanos a la realidad. A continuación, una breve introducción al diseño de estos instrumentos. Más adelante se especificarán los procedimientos a seguir para el análisis de los datos obtenidos.

#### **3.4.3.1 Observaciones etnográficas**

Como medio primario para recolectar datos en estudios etnográficos, la técnica *participante-observador* resulta de particular efectividad en contextos bilingües dado el alto grado de influencia que puede tener el investigador sobre los usos lingüísticos por los que opten

---

<sup>11</sup> Hora de la jornada escolar en la que el “advisory” (un profesor) se reúne con los estudiantes que le han sido asignados para apoyar su desarrollo académico y asegurarse de su bienestar personal. En esta escuela, cada “advisory” tiene en promedio 15 estudiantes a su cargo y es el mediador de las comunicaciones con los padres.

los hablantes (Milroy y Gordon, 2003; Silva-Corvalán, 2001). A pesar de que requiere una significativa inversión de tiempo y energía, mucho tacto y una ineludible inversión emocional con los participantes (Milroy y Gordon, 2003), es una metodología sociolingüística muy fructífera ya que produce un gran volumen de datos de alta calidad y permite un entendimiento profundo de las dinámicas que caracterizan a la comunidad observada; esto sería muy difícil de lograr por medio de estudios experimentales, por ejemplo. La técnica participante-observador tiene también la ventaja de que se refina en la medida en que el investigador entiende cada vez más la comunidad en la que está involucrado y deja abierta la puerta de entrada al campo de investigación en caso de que sea necesario revisitarlo en el futuro (Fetterman, 1998). Siguiendo el procedimiento de recolección de datos de Potowski (2002), y después de hacer algunas pruebas, decidí captar las conversaciones de los estudiantes en video, además de audio –como mencioné en la sección anterior. Utilicé como instrumentos una videocámara digital Canon FS20 a la que conecté un micrófono inalámbrico Senheiser Evolution G2 100 Series, una grabadora digital Marantz PMD620 y una libreta de notas. Luego de seleccionar cuatro grabaciones por participante procurando incluir dos en clase y dos fuera de clase, las conversaciones espontáneas fueron transcritas con base en una versión modificada de las convenciones de Jefferson (1986) (Apéndice F). Con el fin de evitar la identificación de los informantes, sus nombres y los de otras personas, compañías y organizaciones mencionadas fueron sustituidos por seudónimos en las transcripciones.

#### **3.4.3.2 Notas de campo**

La toma sistemática de notas de campo se hizo de manera tanto simultánea como consecutiva a las grabaciones siguiendo los procedimientos sugeridos por Emerson, Fretz y Shaw

(1995). Se prestó atención tanto a detalles que explicaban mejor algunos sucesos que estaban siendo grabados como al contexto general como marco de los eventos observados. Cuando no era posible tomar notas en el momento exacto de los sucesos dada la poca naturalidad e incomodidad que podía causar, procuré un lugar privado dentro de la institución para anotar los aspectos más relevantes. También anoté varios aspectos que consideré significativos después de la jornada escolar.

### **3.4.3.3 Entrevistas sociolingüísticas**

Teniendo como objetivo obtener información para interpretar de manera más fiable los usos lingüísticos de cada uno de los participantes, se desarrollaron cinco guías de entrevistas sociolingüísticas semi estructuradas siendo la primera de ellas (Apéndice A) diseñada teniendo como base el cuestionario de Klee (1987). Por ser la más extensa, fue efectuada en un mínimo de cuatro sesiones (con duración total de entre cuatro y diez horas) incluyendo temas relacionados con el origen de los estudiantes, características del barrio donde residían, su familia y el nivel educativo, su bagaje lingüístico, sus usos lingüísticos en casa, en el trabajo, en la escuela y con recursos electrónicos, sus interacciones en la escuela y sus actitudes lingüísticas. La segunda guía de preguntas, sobre los usos del inglés y el español en relación con diferentes ámbitos ("domains"), también fue diseñada siguiendo el modelo de Klee (1987) (Apéndice B). Esta investigación aborda los usos lingüísticos auto reportados para el ámbito de la escuela, aunque la guía de preguntas incluía también los ámbitos de la casa, el trabajo, el barrio y la iglesia. Para los ámbitos de la casa y la escuela se le solicitó a cada participante que reportara el porcentaje de español e inglés que utilizaba con interlocutores mayores a él/ella y de su misma edad. No hubo tal subdivisión explícita para el resto de los ámbitos dado que –al

pilotear las preguntas— se presentaron varias categorías vacías, indicando que no era indispensable procurar respuestas tan detalladas. En esta entrevista también se indagó sobre el nivel de competencia a nivel oral, de comprensión, de lectura y de escritura utilizando una escala con las opciones (a) nada, (b) muy poco, (c) aceptable, (d) bien y (e) como un nativo.

Adicionalmente, se hizo una mini entrevista a todos los estudiantes de la escuela (Apéndice E). Se indagó sobre su nombre, etnicidad, edad, el de tiempo registrado en la institución, su lugar de nacimiento, su tiempo de residencia en los Estados Unidos y sus lugares de residencia previos. Del mismo modo, se les solicitó autoevaluar su nivel de competencia en lectura, escritura, producción oral y comprensión auditiva en inglés y español utilizando una escala del uno al cinco.

#### **3.4.3.4 Inventarios de redes sociales**

El inventario de redes sociales (Apéndice C) constituyó el siguiente paso. El análisis por medio de redes sociales, que fuera desarrollado por antropólogos sociales, es de especial utilidad en este estudio porque permite observar la variación de un hablante respecto a otro hablante en vez de entre grupos identificados en virtud de categorías sociales predeterminadas. El concepto de red social está ligado intrínsecamente con las prácticas locales, ofreciendo así la posibilidad de descubrir la dinámica interna que conduce a la variación y el cambio lingüístico (Milroy y Gordon, 2003).

Para determinar la composición de las redes sociales de los participantes del estudio, empleé algunas de las interrelaciones descritas por Fischer (1982). Una vez identificados los miembros de cada red social, retomé la mayoría de las preguntas utilizadas por Cashman (2001) para escrutar detalles acerca de su edad, etnicidad, lugar de residencia y usos lingüísticos para

las interacciones cotidianas con el participante. Para estas últimos, se suministró una escala de cinco puntos cuyas equivalencias fueron: (1) *solamente español*, (2) *casi siempre español*, (3) *inglés y español igualmente*, (4) *casi siempre inglés* y (5) *sólamete inglés*. Esta guía de preguntas también incorpora algunos apartes del cuestionario utilizado por Stoessel (1987) que indagan sobre:

- Si el miembro de la red social en cuestión reside en el país de habla hispana o en los Estados Unidos. La autora argumenta que la presencia de miembros de la red que habiten en el país de origen es relevante para el mantenimiento de la lengua minoritaria.
- Si el miembro tiene un lazo cercano o distante con el informante. Según la misma autora, es importante que el informante tenga la opción de ubicar a cada miembro en una red primaria o en una red secundaria. De este modo, aquéllos que considere cercanos o muy importantes entran a formar parte de la red social primaria y los demás de la red secundaria. Lo anterior obedece a que “los miembros de la red primaria influyen de una manera más fuerte la adopción de ciertos comportamientos lingüísticos en los hablantes de herencia” (Stoessel, 1987, p. 69, mi traducción).

El conjunto de entrevistas y cuestionarios estuvo disponible tanto en español como en inglés y se hizo en la lengua de preferencia del entrevistado. La totalidad de las entrevistas con los cinco participantes del estudio fue grabada en audio y video durante múltiples sesiones que duraron entre 30 minutos y tres horas. Como ya se mencionó, todas fueron transcritas haciendo uso de una versión modificada de las convenciones de Jefferson (1986) (Apéndice K).

### 3.5 Cuerpo de datos

Los datos analizados en esta pesquisa constituyen un subgrupo de un cuerpo de datos más extenso. Se seleccionaron cuatro conversaciones para cada informante que cumplieran con un mínimo de 100 turnos emitidos. Para todos los casos, las interacciones espontáneas 1 y 2 tuvieron lugar en clase y las 3 y 4 fuera de clase, como se indicó anteriormente. Las clases tenían una duración oficial de 50 minutos. La duración de las conversaciones fuera de clase, varió de caso en caso.

### 3.6 Unidad de análisis

Antes de examinar los datos conversacionales, fue indispensable elegir el criterio para dividirlos en unidades que tuvieran sentido (Tsui, 1994). La unidad utilizada fue el *turno*, definido por Sacks et al. (1974) como todo lo que un hablante dice antes de que otro comience a hablar, a lo que Levinson (1983) agrega las instancias en las que se para de hablar por la interrupción del interlocutor. En las transcripciones de las grabaciones se segmentaron los turnos y se codificaron de acuerdo con las variables que paso a describir.

### 3.7 Variables para el análisis de las grabaciones

Durante el período de observación exploratoria pude identificar algunas variables relevantes al contexto que también fueron consideradas por otros autores como Potowski (2002, 2007), Broner (2000), Delgado-Larocco (1998), Blanco Iglesias, Broner y Tarone (1995) y Parker et al. (1994). Las variables que se codificaron con base en las grabaciones de conversaciones espontáneas son las siguientes: (a) *lengua*, (b)

*nivel de contacto, (c) características del interlocutor, (d) espacio, (e) tema de conversación y (f) lengua del turno precedente.*

Los hallazgos respecto a la *lengua* (variable dependiente) también se comentan a la luz de (g) la composición de la red social de cada participante, (h) la frecuencia de uso del español al interior de dicha red social e (i) el índice de solidez y multiplicidad de la misma.

### 3.7.1 Lengua

Esta variable dependiente tiene cuatro categorías con base en Potowski (2002), a saber:

- *inglés,*
- *alternancia de códigos,*
- *español y*
- *turno no clasificable o NA.*

Se registra un turno como *español* o *inglés* siempre y cuando el 100% de su contenido está en inglés o en español.

Los *turnos no clasificables* fueron aquéllos constituídos únicamente por (a) nombres propios como "¡Carolina!"; (b) expresiones no léxicas como "¡oh!" (para indicar sorpresa) o "uhum" (para indicar *sí*, por ejemplo) y (c) gestos como mover la cabeza de izquierda a derecha (para indicar "no"). A pesar de no estar constituídos por palabras, los dos últimos acarrear significados identificables de injerencia importante en el desarrollo de la conversación.

La identificación de turnos en la categoría *alternancia de lenguas* se hizo con base en los lineamientos de Poplack (1982). Cuando no se trataba de una alternancia entre palabras claramente inglesas o españolas, la presencia o ausencia del fenómeno se determinó a partir del

nivel de integración de una palabra de la lengua 1 (L1 en adelante) a los patrones fonológicos, morfológicos y sintácticos de la lengua 2 (L2 en adelante) (Poplack, 1982, p. 231). A manera de referencia para esta investigación, incluyo a continuación el cuadro esbozado por Poplack (1982, p. 232, mi traducción) con los cuatro tipos de integración que identifica, los respectivos ejemplos y su calificación como un caso o no de alternancia de lenguas. Siguen a la tabla los comentarios a cada ejemplo presentados por la autora.

Tabla 11. *Identificación de casos de alternancia de lenguas con base en el tipo de integración en la lengua base (Poplack, 1982).*

Tipo de integración	Integración fonológica	Integración morfológica	Integración sintáctica	¿Es un caso de alternancia de lenguas?	Ejemplo
1	√	√	√	No	Es posible que te <i>mogeen</i> .
2	—	—	√	Sí	Las palabras <i>heavy-duty</i> , bien grandes, se me han olvidado.
3	√	—	—	Sí	[da 'warise]
4	—	—	—	Sí	No creo que son <i>fifty-dollar suede ones</i> .

1. *Mogeen* es un ejemplo del *patrón de integración 1*. La palabra está fonológica, morfológica y sintácticamente integrada a la lengua base. Se trata de un caso de discurso monolingüe en español.
2. 'Las palabras *heavy-duty*, bien grandes, se me han olvidado' ilustra el *patrón de integración 2*: sigue los patrones fonológicos y morfológicos del inglés pero viola el patrón sintáctico de esta misma lengua.



3. Siendo un caso del *patrón de integración 3*, [da 'warise] incorpora integración fonológica al español. Sin embargo desde el punto de vista morfológico, sintáctico y léxico está en inglés. De este modo, su presencia constituye un caso de alternancia al inglés con 'pronunciación extranjera'.
4. El caso de '[N]o creo que son *fifty-dollar suede ones*' ejemplifica el *patrón de integración 4*: los segmentos subrayados están totalmente desintegrados de los patrones de la lengua base. Este es el tipo de alternancia de lenguas más comúnmente observado en hablantes bilingües balanceados (pp. 232-233, mi traducción).

Ahora bien, no en todos los casos fue posible identificar la lengua base (también conocida como *lengua matriz*) haciendo un conteo del número de morfemas en cada lengua dado que las cantidades pueden resultar casi o exactamente iguales. De hecho, Muysken (2000) se manifiesta en contra de asumir que existe una relación asimétrica entre la lengua matriz y la lengua incrustada. El ejemplo "What are you doing *a las doce y media*?" constituye un caso problemático dado que exhibe cuatro morfemas en inglés y cinco en español. Para este tipo de ocurrencias, se siguió el procedimiento de Potowski (2002), que consiste en observar la lengua matriz en la que ocurrió el turno previo y tomar ésta misma como la lengua matriz del caso en cuestión.

### 3.7.2 Nivel de *contacto*

Varios estudios han identificado el *contacto* con inmigrantes recientes como uno de los factores decisivos para el mantenimiento del español de las generaciones 1.75, 2.0 y subsiguientes (Hudson, Hernández Chávez y Bills, 1995; Jaramillo, 1995; Mendieta, 1994 y Wherritt y González, 1989, entre otros). De hecho, Cisneros y Leone (1983) concluyeron que el

español se sigue conservando en las Ciudades Gemelas gracias a este hecho. De esta manera, el *contacto* se ha consolidado como un fenómeno que puede llegar a invertir y re encauzar el proceso del cambio lingüístico (Martínez, 2006, p. 55). Como se mencionó en el Capítulo 1, si bien es cierto que el término *recontacto* ha sido acuñado por los autores mencionados arriba, Potowski reporta la crítica que éste ha suscitado en Zentella (n.d.): el morfema *re* implica que este contacto ya ha ocurrido en el pasado, lo cual no es necesariamente cierto en todos los casos (comunicación personal, septiembre, 2010). Coincidiendo con esta perspectiva, *contacto* es el término con que se hace referencia a este fenómeno en este documento.

En el contexto de la escuela donde se llevó a cabo esta pesquisa, no resultaba sensato asumir que los estudiantes hispanos de generaciones 1.75 y 2.0 hubieran establecido *contacto* con aquéllos de generaciones 1.0 y 1.25 simplemente porque coincidían en la misma institución y por la representatividad numérica de sus poblaciones. Por lo anterior, esta investigación procuró calcular el *nivel de contacto* dentro de la escuela (cuyo procedimiento será descrito adelante) para —en virtud de él—observar los comportamientos lingüísticos de los participantes.

### **3.7.3 Interlocutor**

Los usos lingüísticos en contextos bilingües son especialmente sensibles al interlocutor. De hecho, refiriéndose al cambio de códigos, Poplack (1978) declara que su ocurrencia es restringida en gran medida por la etnicidad del interlocutor, por lo menos en los bilingües balanceados. De hecho, sus interacciones exhibieron cuatro veces más instancias de alternancia de códigos con un oyente de sus mismas características que con un individuo que no las compartía. Por lo anterior, la variable interlocutor es de especial relevancia y cobija las siguientes categorías:

- *Tipo de interlocutor*

Quando el interlocutor era un individuo, éstas fueron las categorías bajo las que se clasificaron en este cuerpo de datos:

- Compañero
- Profesor/a o personal no docente
- Sí mismo/a
- Investigadora. Alude a la autora de este estudio, quien –como se mencionó antes—actuó como observadora-participante.
- Otro. Se califican en esta categoría interlocutores que no pertenecen a ninguna de las anteriores.

Quando el interlocutor era un grupo de personas, se utilizaron las siguientes categorías para marcar distinciones entre las múltiples composiciones observadas:

- GMCP (grupo mixto con profesor)
- GMSP (grupo mixto sin profesor)
- GHCP (grupo hispano con profesor)
- GHSP (grupo hispano sin profesor)
- GACP (grupo anglo con profesor)
- GASP (grupo anglo sin profesor)

- *Nivel de competencia lingüística del interlocutor*

Dado que todos los miembros de la comunidad escolar reportaron un estimativo de su *nivel de competencia oral* y de *comprensión auditiva en inglés y español* (Apéndice E), se calculó un índice de competencia con base en la siguiente escala para cada una de las lenguas:

- Nada – 1 punto

- Muy poco – 2 puntos
- Aceptable – 3 puntos
- Bien – 4 puntos
- Como un/a nativo – 5 puntos

El procedimiento que se siguió para calcular el índice se explica detalladamente en la sección *Procedimientos*, numeral 3.8.2.

- *Etnicidad del interlocutor*

Cada miembro de la comunidad escolar se identificó étnicamente escogiendo términos como *blanco, afro-americano, nativo-americano, hispano, latino, mexicano, "chapín, -a"<sup>12</sup>, puertorriqueño, chicano y mexico-americano*. Si bien es cierto que una gran dosis de subjetividad enmarca la identificación étnica de las personas, vale la pena explorar qué tan influyente es la correlación entre los usos lingüísticos de los participantes y la identificación étnica del interlocutor. Las categorías de esta variable serán:

- *Solamente hispano*. Cobija a quienes utilizaron exactamente estos términos para describir su etnicidad, a quienes se identificaron con el *gentilicio de cualquier país centro o sudamericano* y a quienes se reconocen como *mexico-americanos* o *chicanos*.

---

<sup>12</sup> Término coloquial para referirse a las personas nacidas en Guatemala.

- *Hispano y otro*. Comprende aquéllos estudiantes que combinaron el gentilicio de cualquier país centro o sudamericano con otros tales como *americano*, *nativo americano* y *afro americano*. También cobija a quienes se identificaron con el término *chicano*.
- *No hispano*. En esta categoría entran quienes se catalogaron como *americano*, *afro americano*, *nativo americano* o *blanco*.
- *Otro*. Esta categoría fue incluida en virtud de un sólo estudiante que se identificó como *de todas partes*.

- *Generación /Tiempo de residencia del interlocutor*

Aquéllos que se identificaron como *Sólamente hispano* e *Hispano y otro* fueron clasificados en ocho categorías, con base en Rumbaut (2008). Después de examinar la distribución etaria y el tiempo de residencia de la población escolar que sirve de marco a este estudio, se determinaron también los tiempos promedio de residencia en norteamérica, lo cuál es relevante si se tiene en cuenta que a medida que aumenta la edad del inmigrante al momento de llegar a los Estados Unidos, es mayor el uso del español en su vida diaria (Cashman, 2001, 2003). He aquí las categorías de esta variable:

- Generación 1.0 (tres años o menos de residencia en E.E.U.U.)
- Generación 1.25 (entre 3.5 y 6.5 años de residencia en E.E.U.U.)
- Generación 1.5 (entre 7 y 10 años de residencia en E.E.U.U.)
- Generación 1.75 (mínimo 11 años de residencia en E.E.U.U.)
- Generación 2.0 (mínimo 16 años de residencia en E.E.U.U.)
- Generación 2.5 (mínimo 16 años de residencia en E.E.U.U.)
- Generación 3.5 (mínimo 16 años de residencia en E.E.U.U.)

- Generación 4.0 (mínimo 16 años de residencia en E.E.U.U.)

Puntualizando lo anterior, se calculó que los estudiantes que habían inmigrado tres años o menos antes de la recolección de datos ingresaron directamente a *high school*. De hecho, varios estudios etnográficos realizados en México muestran que en muchas comunidades rurales "la edad para ir al norte" se cumple generalmente al terminar el noveno grado (equivalente al último año de *middle school* en E.E.U.U.) (López Castro citado por Cortina, 2009). Aquéllos que habían vivido en el país entre 3.5 y 6.5 años se inscribieron en *middle school* a su llegada y —en teoría— su escolaridad anterior, incluyendo aprender a leer y escribir, tuvo lugar en un país hispano. Quienes han residido en Norteamérica entre 7 y 10 años ingresaron a *elementary school*, pero con una alta probabilidad de haber cursado por lo menos algunos niveles escolares en su país de origen, donde se supone que comenzaron a aprender a leer y escribir en su lengua nativa. A su vez, los estudiantes que llevan viviendo en el país 11 años o más estaban (a) en edad pre-escolar al momento de abandonar sus países o (b) nacieron y han vivido en los Estados Unidos ininterrumpidamente. Estos dos últimos han recibido toda su escolaridad en Norteamérica.

#### 3.7.4 Espacio

Esta variable se refiere al lugar donde ocurrió cada interacción. Se subdivide en dos categorías:

- *en clase* y
- *fuera de clase* (en los corredores, el espacio común de trabajo para profesores y alumnos, en la cafetería o en el parque).

Esta clasificación se hizo con base en la formalidad e informalidad de los contextos. El espacio de la clase constituye un espacio formal en y la presencia del profesor como figura de autoridad puede tener un efecto en el habla de los participantes. Fuera de clase, se presume que los estudiantes se relacionan con más naturalidad dado que (a) se juntan con sus amigos o compañeros más cercanos y (b) —aunque hay supervisión de los profesores— las conversaciones entre estudiantes les resultan prácticamente inaudibles, a menos que la intención de dirigirse a ellos sea explícita.

Para la categoría *en clase*, se indicó la clase específica en la que se desarrolló el intercambio verbal. Como se mencionó antes, se hicieron observaciones en clases de ciencias naturales, clases de desarrollo personal y algunas clases híbridas que combinaban —por ejemplo— ciencias naturales y arte o ciencias sociales y arte. También fueron hechas algunas grabaciones en las clases para preparar el proyecto final de grado (“Senior Project”), obligatorias para alumnos de último año.

### **3.7.5 Tema de conversación**

Hasta ahora, los estudios etnográficos que han documentado usos lingüísticos en entornos escolares se han desarrollado en escuelas de inmersión, con lo cual el ambiente de las observaciones formales ha sido el salón de clase. A ello obedece que tanto Broner (2000) como Potowski (2002, 2007) hayan utilizado las categorías “on task” (*temas relacionados con la clase/actividad en curso*), “off task” (*temas no relacionados con la clase/actividad en curso*), y —en el caso de la última autora— “management” (*canalización de actividades en clase*), entendidas como intercambios verbales no directamente relacionados con la actividad en curso, pero que hacen posible su realización).

Los temas de conversación fueron analizados solamente en las conversaciones que ocurrieron al interior de la clase. Se utilizaron las siguientes categorías:

- *Tema relacionado con la clase o actividad.* Cuando lo que dice el participante hacía alusión al tema tratado en clase o a la actividad académica en desarrollo. Siguiendo a Potowski (2002), se trata de las conversaciones que el profesor autorizaría si las escuchara. Ejemplo: “Entonces las arañas son también invertebrados, ¿verdad?”
- *Tema no relacionado con la clase o actividad.* Cuando el participante dialoga sobre asuntos no relacionados ni al tema tratado en clase ni a la actividad académica en desarrollo. Si el profesor escuchara estos diálogos en clase, probablemente no los consentiría. Ejemplo: “Guess who I run into yesterday night!”
- *Híbrido.* Cuando en una conversación se conjugan el tema de la clase y otro no relacionado con ella. Ejemplo: “Una araña como esa (señala ilustración en el libro) me picó ayer. ¡Era igualita a la que aparece en la primera película de Spider Man!”.
- *Canalización de actividades en clase.* Cuando el estudiante menciona o negocia diferentes procedimientos íntimamente ligados con el desarrollo de la clase, excluyendo su contenido académico en sí. Ejemplo: “¿Podemos hacer el resumen en parejas?”



### 3.7.6 Lengua del turno precedente

Se analizaron los usos lingüísticos de los participantes en relación con la lengua utilizada por su(s) interlocutor(es) en el turno precedente. Las categorías para esta variable son las mismas que aquéllas creadas para la variable dependiente *lengua*:

- *inglés*,
- *alternancia de lenguas y*
- *español*
- *Turno no clasificable o NA*. Al igual que para la variable *lengua*, los turnos no clasificables son (a) nombres propios como "¡Carolina!"; (b) expresiones no léxicas como "¡oh!" (para indicar sorpresa) o "uhum" (para indicar *sí*, por ejemplo) y (c) gestos mover la cabeza de izquierda a derecha (para indicar *no*).

A pesar de no estar constituidos por palabras, los dos últimos acarrear significados identificables de injerencia importante en el desarrollo de la conversación.

## 3.8 Procedimientos

### 3.8.1 Cálculo de las tendencias generales de uso de inglés, español y alternancia de lenguas

Para hallar las tendencias de uso de inglés, español y alternancia de lenguas (variables dependientes) se hizo un simple cálculo de porcentajes utilizando el número total de turnos de cada uno de los participantes y los valores correspondientes a los turnos que emitió en inglés, español y alternancia de códigos.

### 3.8.2 Cálculo del nivel de competencia lingüística del participante y del interlocutor

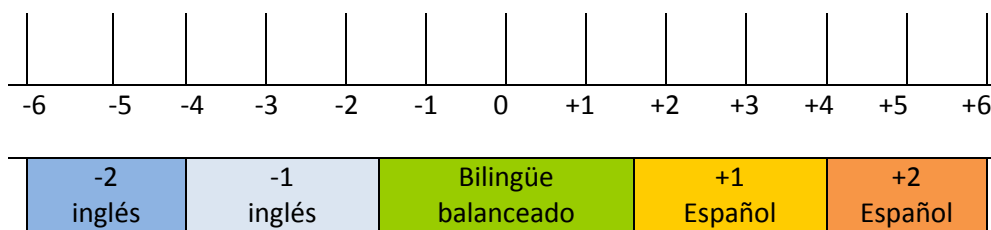
El nivel de competencia oral para cada uno de los participantes (y de todos los demás miembros de la escuela) se obtuvo por medio de una mini entrevista que indagaba sobre auto percepciones acerca de qué tanto la persona hablaba y entendía español. A cada uno de los entrevistados se le solicitó que seleccionara una de las opciones con base en la escala a continuación:

- Nada – 1 punto
- Muy poco – 2 puntos
- Aceptable – 3 puntos
- Bien – 4 puntos
- Como un/a nativo – 5 puntos

Para asignarle un índice de competencia lingüística a cada uno de los miembros de esta escuela, se utilizó la siguiente fórmula: *(puntaje de comprensión auditiva en español + puntaje de competencia oral en español) – (puntaje de comprensión auditiva en inglés + puntaje de competencia oral en inglés)*. Teniendo en cuenta que los puntajes mínimo y máximo resultantes de esta fórmula son -8 y +8, se generó luego una escala con dichos extremos. Para los miembros de este contexto escolar, solamente se necesitaron los valores entre -6 y +6.

Luego se creó una serie de intervalos con base en estos valores. Cada uno de dichos intervalos representa un nivel de competencia lingüística que se identificó después como -2, -1, 0, +1, +2, con la sección del medio representando a los bilingües balanceados, los valores negativos simbolizando a quienes se inclinan por el inglés y los valores positivos representando quienes se inclinan por el español, como se ve en la siguiente figura.

Figura 1. Escala para asignar el índice de competencia lingüística.



Una vez obtenido el resultado utilizando la fórmula presentada arriba, se ubicó en uno de los 5 intervalos presentados en la figura anterior. Para mayor claridad, incluyo a continuación los valores límite de cada uno de dichos intervalos:

Tabla 12. Valores que marcan el límite de los intervalos utilizados para determinar el nivel de competencia lingüística

<b>Resultado numérico obtenido al aplicar la fórmula (puntaje de comprensión auditiva en español + puntaje de competencia oral en español) – (puntaje de comprensión auditiva en inglés + puntaje de competencia oral en inglés)</b>	<b>Nivel de competencia lingüística (Intervalo correspondiente al valor resultante de la columna a la izquierda)</b>
Entre -4.5 y -6	-2 inglés
Entre -2 y -4	-1 inglés
Entre -1.5 y +1.5	Bilingüe balanceado
Entre +2 y +4	+1 español
Entre +4.5 y +6	+2 español

Si bien es cierto que los participantes del estudio no conocen los puntajes de competencia revelados por todos los miembros de la comunidad educativa, los hechos de (1) que convivan en una comunidad de tan reducido tamaño, (2) que hayan sido parte de ella entre dos meses y dos años y (3) que hayan coincidido en algunas clases con varios compañeros de

otros niveles, hacen muy factible que se hayan percatado globalmente de su nivel de competencia en español.

En el caso de los participantes del estudio, adicionalmente, una evaluadora certificada administró la prueba ACTFL OPI (entrevista que se con el propósito de examinar la competencia oral en español). Para determinar las habilidades comunicativas tanto en inglés como segunda lengua como en lenguas extranjeras, hay en los Estados Unidos varias pruebas de relativo fácil acceso y para personas de distintos niveles educacionales. Sin embargo, a pesar de los avances en el área de enseñanza de lenguas de herencia en este país, existe una marcada carencia de tests que permitan diferenciar los niveles de competencia que exhiben los hablantes en estas lenguas. Se ha advertido sobre cuán inadecuado resulta aplicar las pruebas existentes a hablantes de lenguas de herencia (Johnson, 2001; Valdés y Figueroa, 1994; Valdés, 1998). No obstante – y sin otra opción—investigadores y pedagogos como Kondo-Brown (2010) han recurrido a pruebas diseñadas para aprendices de lenguas extranjeras, como el ACTFL OPI. Para medir exclusivamente la competencia oral en español (de principal relevancia para este estudio), existen pruebas como el Foreign Language Oral Skills Evaluation Matrix, FLOSEM y –el ya mencionado—ACTFL OPI. Esta prueba clasifica al evaluado en cuatro niveles, a saber: *Novicio, Intermedio, Avanzado y Superior*; los tres primeros niveles están subdivididos en las subcategorías *bajo, medio y alto*. En la evaluación se tienen en cuenta factores como "la complejidad de la pregunta, la complejidad y extensión del discurso, la organización y la cohesión, la fluidez y el control sobre la gramática (Koike y Klee, 2003, p.210). Dicha prueba fue utilizada en este estudio para determinar el nivel de competencia oral en español de los entrevistados por haber sido la única disponible. Además, administrarla ofrecía la ventaja de que un individuo ajeno al ambiente escolar y desconocido completamente por los participantes

podiera calibrar el nivel de competencia oral independientemente de percepciones subjetivas previas.

### **3.8.3 Cálculo del nivel de contacto de cada informante**

Primero que todo, se debe tener presente que el índice de contacto se reporta con base en los turnos emitidos cuando la audiencia era un solo individuo. Esto obedece a que el nivel de contacto se calcula a partir de los interlocutores identificados como hispanos de G 1.0 y 1.25. Para calcular el nivel de contacto no se tuvieron en cuenta las audiencias compuestas por grupos dado que la generación de los individuos agrupados nunca fue homogénea en los datos analizados.

Teniendo en cuenta que contacto implica que exista trato entre los participantes del estudio y compañeros/profesores/personal administrativo de generaciones 1.0 y 1.25, se siguieron los siguientes pasos:

- Se identificaron todos los interlocutores potenciales presentes en cada conversación, es decir, se listaron todos los estudiantes, profesores y personal de la escuela que ocuparon el mismo espacio que el informante durante el intercambio verbal espontáneo grabado
- De la lista anterior, se agruparon los hispanos de generación 1.0 y 1.25 y se determinó el promedio que constituían respecto al número total de interlocutores potenciales en cada conversación.
- Con base en la transcripción de cada grabación, se cuantificó el número total de turnos (100%) y se contaron aquéllos dirigidos a interlocutores de G 1.0 y 1.25.

Una vez más, se determinó el promedio de los turnos dirigidos a interlocutores de esta generación.

- Se compararon el promedio de turnos que el participante dirigió a un interlocutor de G 1. y 1.25 con el promedio de interlocutores potenciales de generaciones 1.0 y 1.25 presentes en el transcurso de cada conversación.
- Se calculó estadísticamente qué tan cercanos estaban el promedio de turnos que el participante dirigió a un interlocutor de G 1.0-1.25 con el promedio de interlocutores potenciales de generaciones 1.0 y 1.25 recurriendo a una distribución de probabilidad binomial. Más específicamente, para cada conversación se siguieron los pasos a continuación.
- Con base en el promedio de turnos dirigidos a interlocutores de G1.0-1.25, se determinaron los límites de un intervalo de confianza del 95%. Por ejemplo, como se verá en el siguiente capítulo, Roberto tuvo en su conversación 2 un promedio de turnos dirigidos a personas de G1.0-1.25 del 61.2%, para el cual corresponde un intervalo con valores límites de 53.1% a la izquierda y 68.8% a la derecha.
- El cálculo estadístico utilizado plantea como hipótesis nula que no hay diferencia significativa entre el porcentaje real de turnos dirigidos a G1.0-1.25 y el porcentaje de interlocutores potenciales de G1.0-1.25; es decir, que si la conversación 3 de Roberto fuera analizada 100 veces, se esperaría que el 95% de las veces el porcentaje de interlocutores potenciales de G1 estuviera entre 53.1% y 68.8%.

- Para esta conversación en particular, el porcentaje de interlocutores potenciales de G1.0-1.25 fue de 83.3%. Por su parte, el porcentaje de turnos dirigidos a interlocutores de G1.0-1.25 fue de 43.2%
- Como 43.2% es un valor menor a 53.1% (a la izquierda) cae por fuera del intervalo de confianza (conocida como área de rechazo), se rechaza la hipótesis nula y se concluyó que sí existía una diferencia significativa entre los dos valores. Más claramente, se determinó que el porcentaje de turnos dirigidos a interlocutores de G1.0-1.25 fue estadísticamente inferior al porcentaje de contacto esperado, dada la proporción de interlocutores potenciales de G1.0-1.25. En este caso, fue posible afirmar con validez estadística que **no** hubo contacto.
- Fue fundamental interpretar con precaución los casos en los que la prueba estadística dio como resultado que la diferencia entre las dos proporciones **no** era significativa. Estadísticamente esto no implica que los dos porcentajes sean lo suficientemente cercanos y esto resultó en la imposibilidad matemática de probar con certeza absoluta que en una conversación **sí** hubo contacto. Sin embargo, las probabilidades de que los valores sean similares se incrementan cuando la muestra es lo suficientemente grande. Dada esta advertencia, para hacer la lectura del capítulo de resultados más práctica, las tablas correspondientes al nivel de contacto exhiben una de las siguientes opciones en la columna titulada “*¿Evidencia de contacto?*”:
  - “*No*”, indicando que hubo contacto o “*Sí*”, indicando que hubo más contacto *del esperado* cuando la diferencia fue significativa.

- “\*S” precedido por un asterisco indicando que los resultados dieron para suponer que sí hubo contacto porque la diferencia no fue significativa, pero que no es posible validar estadísticamente esta afirmación.

Como se describirá en el próximo capítulo, dado que para todos los participantes las conversaciones 1, 2, 3 y 4 exhibieron diferencias en el número de turnos y tuvieron lugar en condiciones distintas y con participantes diferentes, no resultó adecuado calcular un promedio global para cada participante con base en los porcentajes de cada una de las conversaciones. Mucho menos apropiado habría sido determinar por medio de una herramienta estadística si existe una diferencia significativa entre el porcentaje total de turnos que –por ejemplo– Roberto dirigió a hablantes de G1.0-1.25 y el porcentaje de total interlocutores potenciales de G1 que Roberto encontró en todas sus conversaciones.

#### **3.8.4 Procedimiento para el análisis de los usos lingüísticos para las variables características del interlocutor, espacio, tema de conversación y lengua del turno precedente**

El procesamiento individual de las variables consiste en dos partes, a saber:

- El reporte de frecuencias para las categorías de cada variable.
- Una tabulación cruzada que presenta la proporción de las categorías de cada variable con los usos lingüísticos observados. Por ejemplo, las proporciones de uso del inglés, alternancia de lenguas y español en relación con *dentro de clase* y *fuera de clase*, en el caso de la variable *espacio*. Ha de tenerse muy presente que no fue posible plantear conclusiones de carácter estadístico con base en la



información de las tabulaciones cruzadas porque las asociaciones aparentemente significativas entre los usos lingüísticos y una variable pudieran no serlo en un modelo que incluya la totalidad de las variables. En otras palabras, hay más variables que podrían estar afectando dicha asociación, de modo que ésta podría ser aparente.

Los dos reportes anteriores presentados en tablas, son resumidos y luego comentados cualitativamente con base en los datos obtenidos por medio de observaciones etnográficas y entrevistas sociolingüísticas en el Capítulo 4.

### **3.8.5 Cálculo del índice de uso del español de la red social**

Como se indicó en el Capítulo 2, Cashman (2001) también examinó el fenómeno de mantenimiento y cambio lingüístico desde la perspectiva de las redes sociales. El *nivel de latinidad de la red social*, entendida como el porcentaje de miembros de la red social que cada participante consideró latino, fue una de las variables más innovadoras utilizadas por esta autora. Sin embargo, la filiación que una persona pueda sentir por una etnicidad minoritaria no se vincula necesariamente con el uso de la lengua minoritaria de uso prevalente entre la mayoría de quienes pertenecen al mismo grupo étnico. Por lo anterior, esta investigación decidió prescindir del nivel de latinidad e incorporar un cálculo de uso del español al interior de la red social.

Para determinar hasta qué punto el participante reportaba usar el español al interior de su red social, el inventario de redes sociales (Apéndice C) solicitaba que el informante indicara, en primer lugar, en qué porcentaje utilizaba el inglés y el español con cada uno de sus miembros y, en segundo lugar, con qué frecuencia basándose en la siguiente escala: (a) una vez al año o

menos, (b) un par de veces al año, (c) mensualmente, (d) algunas veces por mes, (e) semanalmente, (f) un par de veces por semana, (g) diariamente (una vez al día), (h) más de una vez al día.

Teniendo lo anterior en cuenta, el índice de uso de español en la red social se calculó siguiendo el procedimiento a continuación:

Dado que la frecuencia con la que el participante hablaba español con los miembros de su red social era diferente en cada caso, el índice de uso del español no se podía determinar simplemente sumando los porcentajes reportados por el participante y dividiéndolos por el número de miembros de su red social. Era necesario que cada miembro de la red social tuviera una ponderación distinta al calcular el promedio de uso del español en dicha red. Por lo anterior, se aplicó el método del *promedio ponderado*.

Para comenzar, se asignaron los valores que aparecen en la siguiente tabla a cada una de las categorías de frecuencia de uso. Cada valor corresponde al cálculo estimativo de las veces que el informante se comunicaba con cada miembro de su red social al año. Este valor es conocido como *ponderación*.

Tabla 13. *Valor numérico correspondiente a las veces que el informante habla con cada miembro de la red social al año*

<b>Frecuencia de uso del español</b>	<b>Ponderación</b>
(a) Una vez al año o menos	0.003
(b) Un par de veces al año	0.011
(c) Mensualmente	0.033
(d) Algunas veces por mes	0.082
(e) Semanalmente (una vez por semana)	0.142
(f) Un par de veces por semana	0.285
(g) diariamente (una vez al día)	1.000
(h) más de una vez al día	2.055

Para calcular el promedio ponderado global de uso del español al interior de la red social, se multiplicó el porcentaje de uso del español reportado por el participante para cada miembro de su red social por su *ponderación*. A seguir, se sumaron los resultados. Por último, se dividió el resultado de la suma por el número de miembros de la red social.

### 3.8.6 Cálculo del nivel de solidez y multiplicidad de la red social

El nivel de solidez y multiplicidad de la red social ("network strenght and multiplexity score") se estableció por medio de dos parámetros: la *densidad* y *multiplicidad de lazos*<sup>13</sup>, que – según Milroy (1987) "son condiciones que frecuentemente ocurren de manera simultánea y que incrementan la efectividad de la red como mecanismo de cumplimiento de normas" (p. 52, mi traducción).

Las cinco preguntas utilizadas en la entrevista (Apéndice D) indagaban sobre el tipo de relaciones entre los miembros de la red, a saber: (a) si compartían lazos familiares, (b) si residían en el mismo barrio, (c) si estudiaban o trabajaban en el mismo lugar y (d) si se reunían de manera voluntaria. Siguiendo el procedimiento propuesto por Milroy (1987), se asignó un punto cada vez que el participante respondió de manera afirmativa a cada una de las preguntas; así, si un informante hubiera obtenido 5 puntos (el máximo puntaje posible), habría tenido una red social sólida y de lazos múltiples. A menor puntaje, menor grado de solidez y multiplicidad de la red social.

---

<sup>13</sup> Según Milroy (1987), una red es relativamente *densa* si un número significativo de personas relacionadas con un individuo en particular también están relacionadas entre ellas. Por otro lado, se afirma que una red tiene *lazos múltiples* cuando un individuo se relaciona con los miembros de su red social en diversas calidades. Por citar un ejemplo hipotético, este sería el caso de "Laura", quien hace parte de la red social de "Julieta" y es simultáneamente (a) su prima, (b) su vecina y (c) una de sus compañeras de clase.

### 3.8.7 Procedimiento para identificar los factores que predicen mejor el uso de inglés, español y alternancia de lenguas en el ambiente escolar para cada uno de los participantes

A la hora de seleccionar el procedimiento estadístico adecuado, fue indispensable tener en cuenta lo siguiente:

- Se pretendía observar el comportamiento lingüístico como una variable dependiente de tres categorías (inglés, alternancia de lenguas y español). Este propósito es singular en cuanto la mayoría de investigaciones se enfocan en el uso del español como variable dependiente de una sola categoría.
- Las tres posibles categorías de la variable dependiente eran de tipo ordinal: inglés—alternancia de lenguas—español. El cambio de códigos se ubicó en un nivel intermedio entre las dos lenguas pero debe aclararse que no por ello se le asignó un valor numérico, es decir, no se asumió que estuviera matemáticamente en la mitad entre español e inglés. La distancia que existe entre ella y el español o el inglés se asumió desconocida.

Considerando lo anterior, se determinó que el procedimiento estadístico más apropiado era un modelo multinomial denominado *modelo logit acumulativo lineal* (“cumulative logit linear model”). Esta herramienta procura modelar las probabilidades de que cada informante use español o alternancia de lenguas en función de las variables independientes (tipo de interlocutor, espacio, tema, etc.). Para correr esta prueba estadística, se utilizó el programa SAS.

### 3.9 Mi rol como investigadora

Mi presencia siempre fue recibida por los miembros de la comunidad escolar sin inconvenientes y con confianza; algunos se mostraron interesados y —especialmente durante los primeros días— se acercaban para hacerme preguntas sobre mis propósitos respecto al estudio, para curiosear el equipo, mis notas de campo o simplemente para conversar. Si bien es cierto que durante las primeras semanas unos cuantos estudiantes se ubicaban deliberadamente fuera del foco de la cámara para no aparecer en los videos, con el paso del tiempo mi presencia se volvió tan común en las aulas que muy raramente volvieron a cambiar de posición. En espacios más informales como el comedor y los corredores, los estudiantes fueron más conscientes de mi presencia y —también durante las primeras semanas— algunos expresaron un poco de incomodidad al notar el micrófono y la cámara, especialmente cuando los temas conversacionales eran personales. No obstante, en la mayoría de casos, el estudiante participante hacía énfasis en la confidencialidad de los datos, haciendo que la conversación siguiera lo que pareció ser su curso normal. Si bien es cierto que hubo episodios en los que uno de los participantes apagó el micrófono durante breves períodos de conversación con compañeros específicos, puedo afirmar con convicción que esto ocurrió prácticamente durante las últimas semanas de observación y obedeció al surgimiento de temas extraordinariamente confidenciales. Debo señalar, que lo anterior no ocurrió con los otros dos participantes, inclusive al tratar temas muy íntimos.

Siempre utilicé lo que consideré la lengua de preferencia de mi(s) interlocutor(es) en la escuela. Sin embargo, no se puede descartar completamente el hecho de que mi lengua nativa, mi "perfil social" y mi condición de investigadora hayan afectado las interacciones observadas o las respuestas a las entrevistas en algún momento. Este fenómeno, conocido como *la paradoja*

*del observador* (Labov, 1972) es aún más probable cuando se hace investigación en contextos bilingües. Empero, la presencia ocasional de groserías y temas tabú en las grabaciones, comentarios comprometedores acerca de personas o circunstancias dirigidos a mí o hechos en mi presencia y la solicitud de algunos favores me dan la confianza para pensar que —al igual que en el estudio de Potowski (2002, 2007)—los estudiantes no se comportaban de manera especial frente a mí ni me veían como una figura de autoridad. Los miembros de esta comunidad de práctica se acostumbraron paulatinamente a mi presencia y participación, lo cual resaltaron en especial varios de los profesores después de terminar las entrevistas al afirmar (por su propia iniciativa) que ellos mismos, muchos estudiantes y otras personas me consideraban parte de la comunidad escolar. Lo anterior tiene un valor inmensurable considerando que "la Big Brother" (como me apodaron algunos estudiantes haciendo referencia a la conocida serie televisiva en el que un grupo de personas es observado rutinariamente por videocámaras) no tenía en común el país de origen ni otros de los rasgos que distinguían tanto a los participantes de este estudio como a la mayoría de los alumnos, como lo mencioné antes.

#### CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Este estudio tiene como objetivo resolver las preguntas de investigación enfocadas en determinar (1) las tendencias de uso de español, inglés y alternancia de códigos observados durante intercambios verbales espontáneos y su comparación con los datos reportados ; (2) el nivel de contacto de los participantes con las generaciones de inmigrantes recientes; (3) con quién, dónde y sobre qué tienden a hablar los participantes en la escuela, en qué proporción sus interlocutores se dirigen a ellos en inglés, cambio de códigos o español y las tendencias lingüísticas de los participantes vis-à-vis las características del interlocutor, el espacio, el tema de conversación y la lengua del turno precedente; (4) las variables que pudieran estar vinculadas con los usos lingüísticos observados, a saber (a) las características del interlocutor (tipo, nivel de competencia lingüística, generación y etnicidad); (b) el espacio donde se llevan a cabo las interacciones; (c) el tema de conversación y (d) la lengua del turno precedente; (5) la composición de las redes sociales de cada participante, el índice de uso del español en su interior y su nivel de solidez y multiplicidad; y por último (6) cómo los datos obtenidos en las entrevistas sociolingüísticas, las observaciones etnográficas y las características de las redes sociales contribuyen a interpretar los comportamientos lingüísticos observados.

Los resultados son presentados para Roberto, Karina e Iggor en secciones separadas. En primera instancia, se exhiben los resultados sobre el nivel de competencia lingüística determinados tanto por medio de la entrevista OPI de ACTFL como por datos auto reportados. En particular, las respuestas a la pregunta 3 se organizan de la siguiente manera para cada variable:

- Primero se muestra una tabla con las *frecuencias* encontradas para cada categoría de la variable en cuestión. La acompaña una breve explicación de los porcentajes resultantes.



- Segundo, se presenta otra tabla que contiene la *tabulación cruzada* de la variable en cuestión con los usos lingüísticos observados, a saber inglés, español y alternancia de lenguas. Bajo cada una de estas tablas se resumen los resultados más sobresalientes. La sección correspondiente a la red social incluye una tabla con el inventario de miembros reportado por el informante seguida del puntaje que indica su nivel de solidez y multiplicidad.
- Tercero, se contextualizan y comentan los resultados observados en cada tabla de tabulación cruzada. Debe tenerse en cuenta que estos comentarios no implican inferencias estadísticas, como se explica abajo. Al revisar la información presentada en este capítulo, es imprescindible que en todo momento se tengan en cuenta las siguientes consideraciones:
  - Las tablas que presentan la frecuencia de turnos para cada variable incluyen las intervenciones que no fueron susceptibles de codificar bajo inglés, español o alternancia de lenguas. Se trata de turnos no verbales del tipo *uhum* (para indicar *sí*, por ejemplo) o gestos como mover la cabeza de izquierda a derecha (para indicar *no*). Lo anterior obedece a que —a pesar de no estar constituidos por palabras— dichas intervenciones expresan significados relevantes al hilo de la conversación, como se especificó en el capítulo anterior.
  - Las tablas de tabulación cruzada (que muestran la intersección entre la lengua utilizada y cada una de las variables) sólo incluyen los turnos susceptibles de ser codificados como inglés, español y alternancia de lenguas.

- Los comentarios que acompañan las tablas de tabulación cruzada no presuponen conclusiones estadísticas. Esto responde al hecho de que en toda matriz 2x2—que en este caso combina la lengua hablada por el participante con diversas variables—las asociaciones resultantes pueden haber sido afectadas por otras variables.

Es fundamental tener en cuenta que la respuesta a la pregunta de investigación 6 no constituirá una sección por separado. La contextualización e interpretación de los comportamientos lingüísticos serán presentados junto con las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 con base en , como se mencionó antes, las observaciones etnográficas y las entrevistas sociolingüísticas.

#### **4.1 Roberto**

##### **4.1.1 Nivel de competencia lingüística**

Según los datos reportados por Roberto, su competencia lingüística es de *-1 inglés*. Como se explicó en el capítulo anterior, el procedimiento utilizado para determinarla consistió en (1) esquematizar una escala numérica entre *-6* y *+6*; (2) crear una serie de intervalos con base en estos valores y denominarlos *-2, -1, 0, +1, +2*, con *0* representando a los bilingües balanceados, los valores negativos simbolizando a quienes se inclinan por el inglés y los valores positivos representando quienes se inclinan por el español; (3) con los datos reportados, aplicar la fórmula (*puntaje de comprensión auditiva en español + puntaje de competencia oral en español*) – (*puntaje de comprensión auditiva en inglés + puntaje de competencia oral en inglés*) y finalmente (4) situar la cifra obtenida con esta fórmula en uno de los intervalos mencionados arriba. El puntaje de competencia lingüística para Roberto siguiendo este procedimiento fue de *-2.5*, que corresponde al intervalo *-1 español*.

Lastimosamente el nivel de competencia en español según la prueba ACTFL OPI no pudo obtenerse. Múltiples aplazamientos y cancelaciones sugieren que Roberto rehuyó toda posibilidad de hacer la entrevista en español con la evaluadora certificada. Conmigo, la investigadora, Roberto siempre prefirió escuchar y responder todas las preguntas de las entrevistas en inglés.

A propósito de su nivel de competencia lingüística, al preguntarle a Roberto lo que creía que pensaban sus profesores de su inglés, respondió “nada”. También dijo que no pensaban nada en particular sobre su español y que es algo que no parece importarles “because I don’t speak it, so they don’t have to like say anything about my Spanish”.

Cuando se indagó qué pensaban sus compañeros acerca de su inglés, hizo caso omiso de esta lengua e inmediatamente hizo referencia al español, aduciendo que sus compañeros le dicen frecuentemente “why don’t you speak Spanish?” Esto contrasta con otras ocasiones en las que, después de oír a Roberto insertar alguna palabra o frase en español en su discurso, sus compañeros le dicen “Oh, you do speak Spanish! You liar!”, frente a lo que Roberto enfatiza que en realidad no habla el castellano. No obstante, Roberto tiene la impresión de que desde que comenzó a asistir a esta escuela estaba hablando más español: “I mean, I’m here at the school and I’m starting to speak more Spanish, you know? ... Just being around school is making me speak Spanish.” No obstante —como se verá en la siguiente sección—ni los datos observados ni su auto reporte de usos lingüísticos en la escuela reflejó este hecho.

Al preguntarle a Roberto sobre su lengua materna, dejó en claro que la identifica como la lengua dominante de su mamá y en la que le hablaba cuando era pequeño.

*I spoke Spanish when I was little, but when I was hanging out with my mom’s husband, his brothers and stuff; when I was hanging out with them they all*

*spoke English, so that's when I started speaking English. Then I just started leaving Spanish.*

La sección que concierne a las redes sociales brindará un panorama más amplio de las personas que rodeaban a Roberto. Sin embargo, es pertinente mencionar aquí que el padrastro de Roberto (a quien hace referencia arriba) era mexicano-americano nacido en Texas. Roberto aduce su cambio hacia el inglés a una temprana edad por la influencia de él, sus hermanos y sus primos, a quienes identificó como chicanos con inglés como lengua dominante.

Roberto reconoce en la cita anterior y en la siguiente la distancia que percibía entre sí mismo y su lengua materna. No obstante, reconoce su importancia mencionando tanto razones prácticas como personales:

*[Spanish] is important for certain things. I mean, it matters 'cause there's a lot of people that speak Spanish and if you're trying to look for a good job and you tell them that you're bilingual –that you speak two languages, Spanish and English—it's most likely you'll get hired. So I consider Spanish is important. It's also important to me because I cannot forget where I came from, you know what I mean? I can't forget my roots. That's me. I'm Mexican, you know? And my language is Spanish. Yeah, I don't speak it as much but I think it's important. It's important to me and my family, you know?*

Roberto reconoce que el inglés es su lengua más fluida arguyendo que la usa mucho más que el español. En su entendimiento de lo que implica tener competencia comunicativa en ésta, juegan un papel importante las dimensiones gramatical y léxica y –como no percibe tener un nivel aceptable en ambas, siente miedo de hablar español:

*I'm afraid that when I speak Spanish ... I know for a fact that I cannot speak Spanish. Me in a full conversation in Spanish? No, that wouldn't work out. 'Cause I would probably get my grammar and my words mixed up. I wouldn't know how to put those together. Like I know like small words, like small sentences, but not like go ((extiende el brazo indicando una conversación larga)). No! I couldn't do that. I don't know ... It's just hard. I get stuck a lot.*

Pero para Roberto el dominio de una lengua no solamente se logra conquistando los terrenos de la gramática y el vocabulario; también evidencia su consciencia de las diferencias de registro. El siguiente segmento parece indicar que el participante percibe que el registro de español al que está expuesto en su hogar y que reconoce como suyo también, no es uno "estándar". No dominar la pronunciación estándar de ciertas palabras es para una confirmación más de que no habla el español:

- *In Spanish the thing is I don't speak it ... There's some words I don't know and I can't pronounce right ... Like how do you say "throw up"?*
- *Vomitar*
- *[bomi'tar], right! No [gomi'tar]!*
- *Right.*
- *Some people say [gomi'tar]. How do you say "awake" in Spanish?*
- *Despierto.*
- *Yeah. Not [dis'pierto]. There's some words like that that I can't say.*

A Roberto le fue diagnosticado un impedimento de habla a temprana edad que se hace latente en su tartamudeo. Aunque recibió tratamiento en las escuelas públicas de California a

las que asistió hasta cumplir 12 años (cuando su terapeuta dictaminó que ya lo había superado) y tenía una cita semanal con otro terapeuta en el plantel educativo, Roberto tartamudeaba constantemente tanto en inglés como en español, aunque más visiblemente en castellano.

*I kind like stutter when I talk too fast. (...) I don't speak too fast because me ... ¿tartamuda? I get stuck a lot. It takes a lot to spit it out. I know it like top of my head, but I can't say it. I don't know. I can't spit it out. That's the reason why I don't speak Spanish. If I have to, I'll do it, but ... If I don't have to, I don't!*

El tartamudeo que, de hecho era más visible cuando Roberto intentaba hablar en español según mis observaciones, era un impedimento causado no solamente por el estrés derivado de su carencia de destrezas comunicativas en esta lengua, sino también una reacción indeseada al hablar y percibir que estaba enunciando muy lentamente:

*I don't like talking slow 'cause I figure that they're waiting for me to just get done. Like "are you done now?" I talk fast 'cause that's how I feel ... That they're thinking that way about me. That they're like "hurry up!" So I try to get it quick, but I just can't. People say that I talk too fast ; like "what's what he said, huh?"*

#### **4.1.2 Pregunta 1: ¿Cuáles son las tendencias de uso del español, inglés y alternancia de lenguas en los intercambios verbales espontáneos? ¿Cómo se comparan con los usos lingüísticos auto reportados para el ámbito de la escuela?**

La presencia del inglés en el habla de Roberto fue abrumadora: se expresó en esta lengua el 98% de sus turnos. Y en el total de 849 turnos analizados, hubo apenas 5 donde no lo

usó para nada, cifra que corresponde aun exiguo 0.59%. La siguiente tabla de distribución de los usos lingüísticos para Roberto advierte también que la alternancia de códigos fue menor al 2%.

Tabla 14. *Tendencias de usos lingüísticos en las conversaciones espontáneas de Roberto.*

Uso lingüístico	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	831	97.88%
Español	5	0.59%
Alternancia de lenguas	13	1.53%

Roberto afirmó que el hecho de que su tartamudeo se acentuara al hablar español era una de las razones por las cuáles evitaba hablarlo. Al respecto recalcó una vez más *“I just ... I guess ... stutter. I get frustrated with myself too. I’m like “O:::h, you know? I just cut myself out. What the hell!”*

Pasando a la noción que Roberto tiene de sus usos lingüísticos en la escuela, reportó usar 100% inglés durante la clase, con sus profesores y con sus compañeros, como se ve en la próxima tabla.

Tabla 15. *Usos lingüísticos en la escuela reportados por Roberto.*

Uso lingüístico	Durante la clase	Con los compañeros de clase	Con los profesores	Con amigos	Promedio
Inglés	100%	100%	100%	100%	100%
Español	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Es claro que las apreciaciones de Roberto coinciden casi perfectamente con los usos lingüísticos observados.

Roberto manifestó en varias ocasiones que se sentía “estúpido” hablando español. Tal es la marcadez de esta sensación, que al preguntarle que haría si “el amor de su vida” fuera una chica prácticamente monolingüe en español, esto fue lo que dijo:

*That happened to me! That happened to me once!! (...) I tried, but I felt stupid, you know? I felt like she didn't understand me. Whatever! (...) We just talked like that, but ... I don't know ... I just tried to like avoid a full conversation. I just had to avoid that! I had to let her go!*

Respecto a la alternancia de códigos en los datos de Roberto, prácticamente todos fueron cambios de una sola palabra, casi siempre un sustantivo y a veces un alertador. He aquí algunos ejemplos:

*Oye: Let's go there, fool!*

*Ahí. No [no], no [no], no [no]! Over here, fool; over here! Acá.*

Varios de los cambios de código se dieron en la pronunciación de algunos nombres propios cuya pronunciación entre inglés y español varía, como en el siguiente caso:

*Kasandra is from Colombia [ko<sup>1</sup>lombia] too, ¿no [no]?*

Aunque las entrevistas no fueron codificadas, en ellas se presentó cambio de códigos con más frecuencia que en los datos observados, pero éstos consistieron frecuentemente en la enunciación de una preposición, una conjunción o una muletilla en español. Veamos los siguientes ejemplos:

*I can't say anything because I'm not doing it either, but just stay on time, just focus. Do all the work that the teachers give you. Do your homework and you'll be in great shape. Pero, like I said, I can't give advice porque I'm not doing it either, so ... I can't. I shouldn't be giving advice.*



*Like the groups? Nerds with nerds and cool kids with cool kids; I don't know.*

*Preppy with preppy ... I don't know. There is some mixture pero, I mean ...*

*Mexicans with the Mexicans. If you see the back table way in the corner, like in the side, there's me, Lucas, Tamara, Iggor sometimes ... And then Karina, Olivia with ... este ... Keith, Willfred, Antonella, and one other girl ...*

*I mean ... We can do it hoy. I mean, not hoy. Tomorrow and Thursday?*

*Thursday and Friday.*

**4.1.3 Pregunta 2: ¿Existe contacto al interior de la escuela? De ser el caso, ¿qué conexiones se pueden establecer entre el nivel de contacto y los usos del inglés y el español exhibidos por los estudiantes?**

Recapitulando el procedimiento que se diseñó para calcular el nivel de contacto consiste en comparar el porcentaje de turnos dirigidos a interlocutores de G 1 con el porcentaje de interlocutores potenciales de G1 en cada conversación.

**Tabla 16. Distribución de turnos de Roberto dirigidos a hispanos de G. 1.0 y 1.25 y porcentaje de interlocutores potenciales de G1.**

Conv.	Número de turnos	% de interlocutores potenciales de G1.0-1.25	% de turnos dirigidos a interlocutores de G1.0-1.25	¿Diferencia significativa?	¿Evidencia de contacto?
1	127	25.0%	29.9%	X	*Sí
2	157	35.7%	61.2%	√	Sí (más del esperado)
3	241	83.3%	43.2%	√	No
4	143	47.8%	50.4%	X	*Sí
Total	668	53.4%	46.4%		

Teniendo en cuenta que las conversaciones 1 y 2 ocurrieron dentro del salón de clase y las conversaciones 3 y 4 fuera del salón de clase, los resultados no exhiben tendencias generalizables respecto al espacio, como veremos a continuación.

En las conversaciones 1 y 4 no hubo una tendencia a dirigirse o evitar desproporcionalmente a un hablante de G1.0-1.25 (29.9%vs. 25% y 50.4% vs. 47.8%). Después de determinar un intervalo del 95% en una distribución de probabilidad binomial, se encontró que la diferencia entre el valor de contacto observado (porcentaje de turnos dirigidos a interlocutores de G1.0-1.25) y esperado (porcentaje de interlocutores potenciales de G1.0-1.25) no fue significativa ni para la conversación 1 ni para la 4. En otras palabras, el nivel de contacto exhibido en ambas conversaciones fue el esperado dada la composición de cada contexto.

Por otra parte, en la conversación 2 (C2 en adelante), 61% de los turnos fueron dirigidos a una audiencia de G1.0-1.25, pero sólo 36% de la audiencia estaba compuesta de interlocutores potenciales de G1.0-1.25. En la conversación 3 (C3 en adelante), 43.2% de los turnos fueron

dirigidos a un interlocutor de G1-1.25, pero 83% de la audiencia estaba compuesta por estudiantes y profesores de G 1-1.25. Para ambas conversaciones se encontró que estadísticamente existe una diferencia significativa entre los valores correspondientes. Mientras que para la conversación 2 el nivel de contacto fue superior al esperado, para la conversación 3, el nivel de contacto fue inferior al esperado. En ambos casos la diferencia entre los porcentajes fue casi del doble.

Ahora bien, contextualizando estos resultados, la conversación 1 (C1 en adelante) tuvo lugar durante la clase dedicada a desarrollar un proyecto final requisito ineludible para graduarse (como se expresó en la metodología); la conversación 4 (C4 en adelante) transcurrió en un período en el que Roberto estuvo caminando libremente por los corredores de la escuela y la conversación 2 (C2 en adelante) sucedió en una salida de campo a un lago en el área metropolitana para recolectar especímenes de invertebrados que serían después estudiados en clase.

Uno de los factores que parece haber incidido en que hubiera más posibilidades de contacto fueron los espacios donde ocurrieron las 3 conversaciones. La C1, a pesar de desarrollarse en clase, ocurrió en una mesa de trabajo localizada en la “sala general” de la escuela, por donde transitaban muchos interlocutores potenciales, siendo muchos de ellos hispanos. La profesora hizo presencia en la clase solamente durante unos minutos al inicio para dar las instrucciones, de modo que Roberto podía dirigirse a quien quisiera sin que nadie le llamara la atención. La C 4, por su parte, ocurrió en los pasillos, la sala general, e incluso oficinas administrativas del plantel, lugares en los que Roberto también tenía total libertad de hablar con quien quisiera sin restricciones. Estas condiciones le dieron mayor libertad a Roberto de

seleccionar interlocutores de G1.0-1.25 con quienes posiblemente simpatizaba al momento de dirigir sus turnos.

Otro factor que pudo haber incidido en el hallazgo de contacto en la C4 fue la presencia de un profesor de G1.0 como posible interlocutor. Esta conversación se originó en un salón de clase donde se supone que cada estudiante debía tener un rol para participar en la primera etapa de un proyecto artístico, pero en realidad había mucha confusión al respecto. Al comienzo de la conversación, Roberto se dirigió a este profesor de G1.0 insistentemente tratando de obtener instrucciones más específicas sobre qué hacer o cómo ayudar.

Adicionalmente, en C1 y C4 Roberto dirigió varios turnos a la investigadora (de generación 1.0) En esto incidió que durante estas dos conversaciones la investigadora estuviera espacialmente más cerca a él y sus interlocutores siguiéndolos con la cámara. Además, durante la C1, Roberto estuvo trabajando con Karina en su proyecto final y Karina involucraba constantemente a la investigadora en la conversación quizás por considerarla cercana e incluso parte de su red social, como lo manifestó en las entrevistas.

En ambos casos, la proporción de turnos dirigidos a hablantes de G1.0-1.25 fue un valor cercano a la proporción de interlocutores potenciales.

Ahora bien, la C2 también exhibió contacto, pero más del esperado (61.2% vs. 35.7%). Recordando, esta interacción ocurrió durante una salida de campo a un lago metropolitano para recolectar especies de animales invertebrados. La clase comenzó con un Roberto apático que se fue entusiasmando en participar a medida que la recolección de especies se hacía más interesante. Como era de esperar—los estudiantes que se apuraron a tomar las mejores herramientas para atrapar animales (dos redes con manija, en este caso) tenían una ventaja frente a quienes tuvieron que conformarse con un frasco de vidrio, placas petri, lupas y palitos

secos de los alrededores. En la selección de interlocutores que hizo Roberto, parece haber tenido preferencia por (a) quién estaba sosteniendo alguna de las redes y (b) aquéllos que hicieron hallazgos interesantes. En un comienzo, la profesora les pidió a los estudiantes que se juntaran en parejas, a lo que Roberto respondió “I’m gonna work with myself,” evidenciando que no tenía interés en trabajar con nadie en particular. En efecto, tomó un frasco de vidrio que estaba entre las herramientas que sobraban y se dirigió a una de las orillas del lago sólo. De repente, la profesora anunció emocionada que había atrapado una especie de camarón con una de las redes, a lo que Roberto respondió con mucho interés. Al ver las posibilidades de apresar algo interesante con la red, Roberto se juntó la mayor parte del tiempo con los estudiantes que la tenían en su poder o con quienes descubrieron alguna especie interesante. Es así como pasó una parte significativa de la jornada con Fermín (de G1.25), quien mantuvo consigo una de las redes por un período medianamente prolongado. Durante las observaciones etnográficas, se vio a Roberto interactuar con Fermín sólo eventualmente; nunca en la intensidad que se notó en este día. El interés por la posibilidad de atrapar algún animal (incluyendo peces) hizo que Roberto conversara con Fermín y le diera abundantes indicaciones sobre cómo maniobrar la red para que la recolección de especies fuera efectiva. Si bien es cierto que Luciano (otro estudiante que pertenecía al mismo grupo generacional que Fermín) también tuvo en su poder la otra red por un lapso, es posible que Roberto haya preferido juntarse con Fermín porque —siendo de G1.25— exhibía un nivel de competencia de +1 español, frente a Luciano, con un nivel de +2 español y menos tiempo de residencia en los Estados Unidos.

Otro factor que pareció motivar a Roberto a hablarle a interlocutores de G 1.0-1.25 en esta interacción más que en cualquier otra, fue la exaltación que experimentó cada vez que él mismo o alguien más atrapaba un animal. En repetidas ocasiones se aproximó corriendo al

estudiante que había anunciado su “hazaña”, sujetaba el frasco que contenía el espécimen en sus manos y circulaba mostrándoselo a muchos de sus compañeros, incluyendo a los de G1.0 y 1.25. También numerosas veces hizo partícipe de las conversaciones a la investigadora (G1.0) motivado también por la misma razón y porque –posiblemente—al sentirse en un ambiente más relajado, le gastó un par de bromas.

La C3, única en no exhibir contacto, es un caso interesante justamente porque –de todas—era la que tenía el mayor número de interlocutores potenciales de G1.0 (4 de un total de 5), a saber Katia y Brandon (dos compañeros), un profesor de nombre Guido y la investigadora. El único interlocutor restante era el profesor Erasmo, de G2.0, como la de Roberto. Como veremos en la sección de redes sociales, Roberto no sólo consideraba a Erasmo parte de su red, sino que manifestaba tener un lazo fuerte con él. La importancia de Erasmo en la vida de Roberto es incuestionable: lo veía como su mentor y amigo, al punto que en muchas ocasiones, siendo ésta una de ellas, Roberto permanecía en la escuela después de la jornada escolar simplemente para hacerle compañía.

En la primera parte de esta conversación, Roberto hablaba con Katia, compañera suya que se encontraba finiquitando un proyecto artístico como parte de su trabajo final de grado. Mientras ella realizaba obras manuales, tocaron el tema de los usos lingüísticos de Roberto, incluyendo las razones por las cuales evita el español. Es muy notorio que, ante la presencia de Erasmo, prácticamente todos los turnos emitidos por Roberto se dirigieron casi automática y exclusivamente a él, sin importar el tema de conversación. Si bien es cierto que dirigió turnos a Guido, Brandon y a la investigadora, la suma de todos ellos resultó inferior a la de los turnos que dirigió a Erasmo. En esta conversación los participantes circularon eventualmente por dos corredores principales de la escuela y su bodega y Roberto se movilizó siempre con Erasmo

como si fuera su sombra. De hecho no sería osado atreverse a decir que Erasmo evoca una figura paternal en Roberto. Se afilia con él no solamente por su sentido de protección, comprensión, apoyo y exigencia, sino también por su identidad chicana al punto de adoptar el mismo término para identificarse étnicamente.

El hecho de que Roberto le hable a Erasmo en una proporción monumental considerando la composición de su audiencia para este caso específico lleva a reflexionar sobre el gran peso que ejercen las relaciones afectivas con los interlocutores potenciales para convertirlos en interlocutores reales. En el caso de Roberto, y teniendo muy en cuenta que la porción de datos considerados en este estudio es pequeña, entre sus motivaciones principales para dirigirse a una persona u otra están el interés afectivo que sienta por ella y el interés por algo que ésta le pueda ofrecer. Al equiparar las dos, la balanza parece inclinarse por quienes sienten afecto y admiración.

**4.1.4 Pregunta 3: ¿A quién, dónde y sobre qué tienden a hablar los participantes en el contexto escolar? ¿En qué proporción sus compañeros y profesores se dirigen a ellos en inglés, alternancia de lenguas y español? ¿Qué tendencias lingüísticas exhiben los participantes vis-à-vis el tipo de interlocutor y sus características, el espacio, el tema de conversación y la lengua del turno precedente?**

A continuación se presentan los porcentajes de turnos hallados para las variables *interlocutor (tipo, competencia lingüística, generación y etnicidad), espacio, tema de conversación y lengua del turno precedente*. Como se mencionó en la introducción de este capítulo, tanto para Roberto como para Karina e Iggor se presentan dos tablas de frecuencias para cada variable: la primera muestra los hallazgos para la variable de manera aislada y la

segunda ofrece una tabulación cruzada de los resultados para la variable en cuestión junto con los usos de inglés, alternancia de lenguas y español.

#### 4.1.4.1 Interlocutor

Examinar el comportamiento lingüístico tanto de Roberto como de Karina e Iggor respecto a esta variable resulta más nítido aislando las frecuencias para los casos en que la audiencia fue una persona de aquéllos en los que la audiencia fue un grupo. Por lo anterior, en esta sección y en las correspondientes a los otros dos informantes, se incluirán una tabla para cada uno de estos casos.

##### 4.1.4.1.1 Tipo de interlocutor

La tabla abajo muestra la frecuencia con que Roberto le habló a cada tipo de interlocutor cuando éste era una sola persona.

Tabla 17. *Distribución de turnos de Roberto en virtud del tipo de interlocutor (una persona)*

<b>Tipo de interlocutor (Una persona)</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Compañero	291	35.57%
Profesor/a o personal	327	39.98%
Sí mismo	18	2.20%
Investigadora	181	22.13%
Otro	1	0.12%

Roberto dirigió casi el 40% de sus turnos a profesores o miembros del personal de la escuela. Le siguen los turnos dirigidos a sus compañeros con una diferencia aproximada del 4%.



De todos los participantes , fue quien, durante las grabaciones, se dirigió más a la investigadora con un índice del 22.138%. En último lugar, le dirigió un turno a un conductor de taxi en una salida de campo, lo cual representa el 0.12%.

La siguiente tabla indica en qué proporción habló Roberto con los distintos tipos de grupo considerados en este estudio.

**Tabla 18. Distribución de turnos de Roberto en virtud del tipo de interlocutor (Grupo)**

Tipo de interlocutor (Grupo)		
Tipo	Frecuencia	Porcentaje
GMCP (grupo mixto con profesor)	6	8.57%
GMSP (group mixto sin profesor)	12	17.14%
GHCP (grupo hispano con profesor)	18	25.71%
GHSP (grupo hispano sin profesor)	32	45.71%
GACP (grupo anglo con profesor)	2	2.86%
GASP (grupo anglo sin profesor)	0	0.0%

Sobresale de la tabla anterior que los grupos a los que más se dirigió Roberto fueran hispanos: 45.71% de las veces en ausencia de un profesor y 25.71% con un profesor presente. En orden descendente, 17.14% de los turnos fueron dirigidos a un grupo mixto sin profesor.

A continuación se presentan los resultados de la tabulación cruzada entre el tipo de interlocutor y los usos lingüísticos de Roberto. Debe tenerse presente que para cada categoría la fila superior contiene la frecuencia y la segunda el porcentaje que representa.

Tabla 19. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Roberto (una persona)

Lengua	Tipo de interlocutor (Una persona)					
	Compañero	Profesor/a o personal	Sí mismo	Investigadora	Otro	Total
Inglés	269	303	16	164	1	753
	35.7%	40.2%	2.1%	21.8%	0.1%	
Español	2	0	0	2	0	4
	50.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	
Alternancia de lenguas	5	3	0	3	0	11
	45.5%	27.3%	0.0%	27.3%	0.0%	
Total	276	306	16	169	1	768

De las 768 veces que Roberto dialogó con un solo interlocutor, más del 98% lo hizo en inglés.

Solamente en cuatro ocasiones habló exclusivamente en español con una compañera y con la investigadora; dos turnos con cada una.

Roberto alternó entre inglés y español solamente en 11 de las veces que le habló a una persona. El 45.5% de estos turnos fueron dirigidos a un/a compañero.

Cuando se hablaba a sí mismo, Roberto siempre lo hizo exclusivamente en inglés.

Tabla 20. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Roberto (grupo)

Lengua	Tipo de interlocutor (Grupo)						Total
	GMCP	GMSP	GHCP	GHSP	GACP	GASP	
Inglés	6	11	16	30	1	0	64
	9.4%	17.2%	25.0%	46.9%	1.6%	0.0%	
Español	0	0	1	0	0	0	1
	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
Altern. de lenguas	0	0	1	1	0	0	2
	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	
Total	6	11	18	11	1	0	67

La tabla arriba representa un modesto 8% de la totalidad de turnos emitidos por Roberto.

A los grupos mixtos y al único grupo anglo con profesor con que dialogó siempre les habló en inglés.

Al interactuar con un grupo hispano, con o sin profesor, lo hizo en inglés en 46 de 49 turnos.

Roberto interactuó con un grupo utilizando cambio de códigos solamente en dos ocasiones, ambas al dirigirse a un grupo hispano (uno con profesor y el otro sin profesor).

Solamente emitió un turno 100% en español. Lo dirigió a un grupo hispano con profesor, *GHCP*.

#### 4.1.4.1.2 Competencia lingüística del interlocutor

Tabla 21. *Distribución de turnos de Roberto en virtud del nivel de competencia lingüística del interlocutor*

Nivel de competencia lingüística	Frecuencia	Porcentaje
-2 Inglés	93	12.11%
-1 Inglés	105	13.67%
Bilingüe balanceado	478	62.24%
+1 Español	90	11.72%
+2 Español	2	0.26%

Los datos de esta tabla de frecuencias evidencian que Roberto se dirigió más del 60% de las veces a interlocutores que se auto consideraron bilingües balanceados.

Aunque muchísimo menores, la frecuencia con que le habló a personas con niveles -1 inglés y -2 inglés suma 25.78% (12.11% + 13.67%). Esta cifra constituye más del doble respecto a 11.98%, la correspondiente a los turnos dirigidos a interlocutores con niveles +1 español y +2 español (11.72% + 1.26%).

Tabla 22. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y nivel de competencia lingüística del interlocutor para Roberto*

Lengua	Nivel de competencia lingüística					Total
	-2 Inglés	-1 Inglés	Bilingüe balanceado	+1 Español	+2 Español	
Inglés	93	105	469	85	1	753
	100%	100%	98.12%	94.44%	50%	
Español	0	0	2	1	1	4
	0.00%	0.00%	0.42%	1.11%	50%	
Alternancia de lenguas	0	0	7	4	0	11
	0.00%	0.00%	1.46%	4.44%	0.00%	
Total	93	105	478	90	2	768

El 98% de uso del inglés es prevalente para esta variable también.

Vale la pena notar que Roberto emitió turnos en español solamente en 4 ocasiones: dos con un bilingüe balanceado, una con un interlocutor de competencia +1 español y una con otro interlocutor de competencia +2 español.

#### 4.1.4.1.3 Generación del interlocutor

Tabla 23. *Distribución de turnos de Roberto en virtud de la generación del interlocutor*

Generación	Frecuencia	Porcentaje
1.0-1.25	309	46.33%
1.5	4	0.60%
1.75-2.5	331	49.63%
3.5-4.0	23	3.45%

Según los conteos, Roberto se comunicó casi la mitad del tiempo con interlocutores de generaciones 1.75, 2.0 y 2.5.

Dirigió también sus turnos a personas de G. 1.0 y 1.25 en un porcentaje apenas 3 puntos menor al anterior.

Las conversaciones de Roberto también incluyeron un 3.45% de turnos dirigidos a individuos de G3.5-4.0.

Tabla 24. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y generación del interlocutor para Roberto*

Lengua	Generación del interlocutor				
	1.0-1.25	1.5	1.75-2.5	3.5 o mayor	Total
Inglés	281	4	306	21	612
	96.23%	100%	98.71%	100%	
Español	4	0	0	0	4
	1.37%	0.00%	0.00%	0.00%	
Alternancia de lenguas	7	0	4	0	11
	2.40%	0.00%	1.29%	0.00%	
Total	292	4	310	21	627

Roberto emitió 612 (97%) de sus turnos en inglés. En los únicos 4 casos que utilizó español, lo hizo con interlocutor de G. 1.0-1.25.

Usó alternancia de lenguas en porcentajes casi ínfimos con hablantes de G1.0-1.25 y de su misma generación (G1.75, 2.0 y 2.5). A pesar de interactuar con estos hablantes con relativa frecuencia, lo hace principalmente en inglés.

#### 4.1.4.1.4 Etnicidad del interlocutor

Tabla 25. *Distribución de turnos de Roberto en virtud de la etnicidad del interlocutor*

Etnicidad	Frecuencia	Porcentaje
Solamente hispano	435	53.31%
Hispano y otro	232	28.43%
No hispano	149	18.26%

Un poco más del 53% de los turnos que emitió Roberto fueron dirigidos a hablantes solamente *hispanos*, 28% a individuos que se identificaron como *hispano y otro* y 18.26 a *no hispanos*.

Tabla 26. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y etnicidad del interlocutor para Roberto*

Lengua	Etnicidad del interlocutor			
	Solamente hispano	Hispano y otro	No hispano	Total
Inglés	399	213	141	753
	97.08%	98.61%	100%	
Español	4	0	0	4
	0.97%	0.00%	0.00%	
Alternancia de lenguas	8	3	0	11
	1.95%	1.39%	0.00%	
Total	411	216	141	768

Salvo escasísimos 11 turnos en alternancia de lenguas y 4 en español, Roberto habló en inglés únicamente casi sin importar la etnicidad del interlocutor.

Cuanto alternó entre inglés y español lo hizo 1.95% de las veces con alguien *solamente hispano* y 1.39% con una persona de la categoría *hispano y otro*.

Sólo habló español en 4 ocasiones con interlocutores *solamente hispanos*.

#### 4.1.4.2 Espacio

Tabla 27. *Distribución de turnos de Roberto en virtud del espacio*

<b>Espacio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
En el salón de clase	470	52.05%
Fuera del salón de clase	433	47.95%

Roberto emitió casi la misma cantidad de turnos en el salón de clase (52.05) y fuera del salón de clase (47.95).

Tabla 28. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y espacio para Roberto*

<b>Lengua</b>	<b>Espacio</b>		
	<b>En el salón de clase</b>	<b>Fuera del salón de clase</b>	<b>Total</b>
Inglés	435	396	831
	98.19%	97.54%	
Español	3	2	5
	0.68%	0.49%	
Alternancia de lenguas	5	8	13
	1.13%	1.97%	
<b>Total</b>	<b>443</b>	<b>406</b>	<b>849</b>

Los porcentajes de uso del inglés en el caso de Roberto son prácticamente los mismos dentro y fuera de clase: 98.19% vs. 97.54% respectivamente.



Los porcentajes de uso de alternancia de lenguas y español, como ya se ha notado claramente, son exiguos. En el caso de alternancia, apenas emitió 13 turnos de un total de 849: 5 en clase y 8 fuera de ella. Los turnos que produjo en español apenas representan un poco más del 1% del gran total: 3 al interior de la clase y 2 fuera de clase.

#### 4.1.4.3 Tema de conversación

Tabla 29. *Distribución de turnos de Roberto en virtud del tema de conversación*

Tema de conversación	Frecuencia	Porcentaje
Relacionado con la clase/actividad	64	13.62%
No relacionado con la clase/actividad – Iniciado por el estudiante	197	41.91%
No relacionado con la clase/actividad– Iniciado por el profesor	3	0.64%
Híbrido	36	7.66%
Canalización de actividades en clase	159	33.83%
NA	11	2.34%

Es importante recordar que los resultados de la tabla arriba corresponden a las conversaciones 1 y 2 de Roberto por ser éstas las únicas en las que se analizó la variable *tema de conversación*. Esto aplica también para las secciones consecutivas de Karina e Iggor.

13.62% de sus turnos fueron emitidos cuando hablaba de algo relacionado con la clase, 41% al conversar de algo no relacionado con la clase por su iniciativa, casi 34% cuando hubo necesidad de canalizar las actividades en clase, 7.66% cuando el tema era híbrido y 0.64% cuando se habló de un asunto no relacionado con la clase por iniciativa del profesor.

Hubo 11 turnos en los que fue imposible determinar el tema de conversación.

Tabla 30. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tema de conversación para Roberto

Lengua	Tema de conversación						
	Relac. con la clase/activ.	No relac. con la clase/activ.- Iniciado por el estud.	No relac. con la clase/activ.- Iniciado por el prof.	Híbrido	Canaliz. de activid. en clase	NA	Total
Inglés	61	182	3	32	147	10	435
	98.39%	98.38%	100%	96.97%	98%	100%	
Español	1	0	0	1	1	0	3
	1.61%	0.00	0.00	3.03%	0.67%	0.00	
Alternancia de lenguas	0	3	0	0	2	0	5
	0.00	1.62%	0.00	0.00	1.33%	0.00	
Total	62	185	3	33	150	10	443

Una vez más, salvo unas limitadas ocasiones, Roberto utilizó inglés entre el 96.97% y el 100% de las veces.

Los turnos de Roberto que exhibieron alternancia de lenguas tuvieron lugar al hablar de un tema no relacionado con la clase iniciado por el estudiante y al canalizar actividades en clase.

Las escasas 3 veces que Roberto habló en español, lo hizo cuando trataba un tema relacionado con la clase, uno híbrido y canalizando una actividad en clase.

#### 4.1.4.4 Lengua del turno precedente

Tabla 31. *Distribución de turnos de Roberto en virtud de la lengua del turno precedente*

Lengua del turno precedente	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	609	67.44
Español	91	10.08
Alternancia de lenguas	26	2.88
NA	177	19.60

Las personas que hablaron con Roberto se dirigieron a él o emitieron un turno precedente al suyo en inglés el 67.44% del tiempo, en español en una proporción de 10.08% y alternando lenguas apenas en 2.88% de los casos

19.60% de los turnos no fueron factibles de clasificar.

Tabla 32. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y lengua del turno precedente para Roberto*

Lengua utilizada por el informante	Lengua del turno precedente				Total
	Inglés	Español	Alternancia de lenguas	NA	
Inglés	562	80	25	164	831
	98.60%	95.24%	96.15%	97.04%	
Español	2	2	0	1	5
	0.35%	2.38%	0.00%	0.59%	
Alternancia de lenguas	6	2	1	4	13
	1.05%	2.38%	3.85%	2.37%	
Total	570	84	26	169	849

Roberto respondió en inglés a más del 95% de los turnos que le dirigieron, independientemente de que fueran en inglés, español o alternancia de lenguas.

En 13 de 849 turnos que produjo, Roberto alternó entre inglés y español. De ellos, 6 ocurrieron cuando le hablaron en inglés, 2 cuando le hablaron en español y 1 cuando se dirigieron a él alternando las lenguas. Hubo 4 turnos que resultaron imposibles de clasificar.

Roberto casi nunca respondió en español. Los únicos casos en que lo hizo fueron 2 cuando le hablaron en inglés y 2 más cuando le hablaron en español. Uno de los turnos que emitió Roberto no fue factible de clasificar.

**4.1.5 Pregunta 4: ¿Cuáles son las variables que mejor predicen el uso de inglés, español y alternancia de lenguas en las interacciones escolares? En otras palabras, cuáles factores afectan la selección lingüística de Roberto?**

En el caso de Roberto el uso del inglés es tan marcadamente prevalente (97.88%) que – sin variación—resultó imposible determinar estadísticamente qué factores se correlacionan con las escasísimas ocasiones en que utilizó español y alternancia de lenguas.

**4.1.6 Pregunta 5: ¿Cuál es la composición de las redes sociales de los participantes, el índice de uso del español en su interior y su nivel de solidez y multiplicidad?**

**4.1.6.1 Composición de la red social de Roberto**

La red social de Roberto, como veremos a continuación, está compuesta sólo por 5 miembros: su madre, una prima, dos amigas y su profesor Erasmo.

Tabla 33. *Composición de la red social de Roberto*

Miembro	Usos lingüísticos		Frecuencia de contacto	Tipo de lazo		% ponderado de uso del español
	% de Inglés	% de español		Fuerte	Débil	
Mamá	100%	0.0%	1 vez por semana		√	0.0%
Prima Y	100%	0.0%	1 vez por semana		√	0.0%
Erasmus	100%	0.0%	1 vez al día	√		0.0%
Karina	100%	0.0%	1 vez al día	√		0.0%
Olivia	100%	0.0%	1 vez al día	√		0.0%

Aunque los dos padres de Roberto aún viven, con ninguno de ellos mantiene un lazo cercano y el que lo une a su padre es tan débil que éste ni siquiera hace parte de su red social y no le dice “papá” sino lo llama por su nombre; “we are strangers to each other.” Su madre es de Jalisco y su padre de México D.F.

Su mamá se llama Graciela, pero prefiere que la llamen “Grace.” De 36 años, tuvo a Roberto antes de cumplir los 20 en California y se mudó a Minnesota cuando Roberto tenía 3 años y su segunda hija apenas 6 meses. En Minnesota convivió con un nuevo compañero que Roberto identificó como chicano, de quien después se separaría. Una vez cumplidos los 13 años, Grace mandó a Roberto de regreso a California a vivir con su papá. “*My mom had her troubles*” dijo Roberto muy cabizbajo en una de las entrevistas explicando el motivo de esta mudanza. Grace recibió en su hogar de Minnesota a su hijo de nuevo 4 años más tarde. El motivo de su regreso: malentendidos con la familia de su papá. Para entonces, ya tenía una nueva pareja, una niña de 3 años y estaba esperando un bebé varón.

La relación que Roberto sostiene con su mamá es lejana. Cuando se expresa de ella es evidente un sentimiento de rencor por algo sucedido en el pasado que Roberto quiso mantener confidencial.

*[I]t's personal things, and it's in the past, but I just can't let it go. It's just (incomprehensible) grudge that I'm holding; and—I mean—I just can't let it go. Like I said, if I (said) "mom, come here;" "oh, mom, I'm gonna do this, are you gonna come?" She'll show up. I just don't want her to come. I just—I don't know—I mean ... I feel bad, but ... I just have (incomprehensible) against her. I just can't.*

Roberto dice que, aunque reside en el apartamento de su mamá, habla con poca frecuencia con ella y cuando lo hace es únicamente para lo estrictamente necesario. Su presencia parece incomodarle mucho y critica su falta de prudencia:

*I know I love my mom, but (...) Hell no! I told her something about my close friend and then once when we get into an argument, she throws it into my face! What was that? You know? "You know what? That's the first and last time I'm gonna tell you something." 'Cause she told me: "Why don't you tell me anything?" I'm like "'cause." And she told me "oh, if you trust me, I won't say anything."*

La última entrevista realizada con Roberto fue un 24 de diciembre, así hablar del tema de la celebración navideña resultó natural, pero no precisamente placentero para él:

*I don't expect nothing from my parents. Like the last two Christmas I didn't get anything. On my birthday either. I don't know. I just don't expect anything from them. I don't celebrate on my birthday. I should. People like my girlfriend's like "Oh, how come you don't care? You should care! It's your birthday!" But I take*

*as a regular day, you know? Just ... It doesn't matter. I don't care. They got me used to it.*

Pasando a su “prima” Yohaira”, es la persona de su generación más cercana. Tienen exactamente la misma edad y, por ello, la llama “prima” aunque en realidad es la hermana menor de su mamá, es decir su tía. Con Yohaira se comunica a diario por teléfono el 60% del tiempo, 30% cara a cara y 10% por mensajes de texto. Cuando se ven, miran televisión o cocinan juntos.

Erasmus, su profesor es alguien a quien Roberto respeta y admira mucho. *“He cares a lot about students.”*

*He is the only person that I would really go talk to, but I really don't talk to him like (así) porque, I mean ... (...) I guess I wanna make like contracts. Like whatever we talk about, stays between me and him, you know? (incomprehensible) like go talk with other teachers “this happened” or “he told me this” or “he’s going through this” or you know, like that. I mean, I told him some things ... personal, but ... I mean ... He hasn’t said anything that ... to (incomprehensible) that ... (incomprehensible). And he ... tells me: “Hey, man: wanna sit down and talk?” or “Do you have time to talk?”*

Karina y Olivia son los últimos miembros de su red social. A Karina la conocía desde la primera vez que vivió en Minneapolis: coincidentalmente rentaban dos secciones de la misma casa y jugaban juntos cuando eran pequeños. Karina y Olivia (quienes son pareja y viven juntas), solían recibir en su casa a Roberto casi todas las tardes hasta llegar la noche. Su lugar y su compañía se convirtió en una especie de refugio para lo que parecía ser un deseo marcado de mantenerse alejado de su mamá, su pareja y su hermanita de 3 años el mayor tiempo posible.

Con ellas solía ver televisión, cocinar o simplemente pasar el rato. Roberto se sentía además muy bienvenido por Don Germán, el papá de Karina, dado que una presencia masculina tan frecuente en la vida de su hija revivió sus esperanzas de pensar que quizás por fin ella había entablado una relación sentimental con un hombre. Esto, por supuesto, no era verídico. La relación entre Roberto y Karina era una de hermandad y solidaridad.

#### **4.1.6.2 Nivel de solidez y multiplicidad de la red social de Roberto**

Con base en el procedimiento formulado por Milroy (1987) (Apéndice D) descrito en el capítulo de metodología, el nivel de solidez y multiplicidad de la red social de Roberto alcanzó 2 de 5 puntos.

Las únicas preguntas a las que se les pudo asignar un punto fueron la primera y la última. La primera indagaba sobre si el participante era miembro de algún grupo. Al momento de la recolección de datos, Roberto era miembro de un grupo de liderazgo en la escuela junto con Eliseo y Cristóbal, ambos compañeros suyos de G1.5. También hacía parte de un grupo al interior del programa después de la escuela (“after school program”) al que pertenecían tanto compañeros suyos como estudiantes hispanos de otras escuelas del área. Adicionalmente, se reunía con uno o dos compañeros y Erasmo para jugar baloncesto algunas tardes. Erasmo era el único miembro de uno de estos grupos que también hacía parte de su red social y todos los miembros de los tres grupos se consideraban hispanos.

La última pregunta averiguaba sobre si Roberto se juntaba de manera voluntaria con compañeros de la escuela en su tiempo libre. De hecho, Roberto pasaba muchas tardes en la casa de Karina y Olivia, quienes, a su vez, eran pareja y las únicas miembros de su red social en calidad de amigas de edades similares.



#### 4.1.6.3 Índice de uso del español al interior de la red social de Roberto

Según lo reportado por Roberto, el índice de uso del español en su red social es 0%.

Nunca usaba español con los miembros de su red social, hecho que confirman casi al pie de la letra tanto las observaciones etnográficas como las interacciones espontáneas observadas.

La tabla a continuación exhibe los datos reportados por Roberto y la ponderación para cada miembro de su red social. Como se afirmó antes, el promedio ponderado resultante de uso del español en su red social a nivel global fue 0%

Tabla 34. *Cálculo del promedio ponderado de uso del español a nivel global para Roberto*

<b>Miembro</b>	<b>Porcentaje de uso del español reportado</b>	<b>Ponderación</b>	<b>Promedio ponderado de uso del español</b>
Mamá	0.0%	0.142	0.0%
“Prima” Yohaira	0.0%	0.142	0.0%
ErasmO (profesor)	0.0%	1	0.0%
Karina	0.0%	1	0.0%
Olivia	0.0%	1	0.0%
Promedio ponderado de uso del español a nivel global			0.00%

El tamaño de la red social de Roberto es extraordinariamente limitado, desventaja marcada que se pronuncia al estar desprovista de figuras de autoridad, ejemplos a seguir y conexiones afectivas profundas. En este escenario, no solamente pone en alto riesgo la transmisión generacional del español, sino que también traza límites pronunciados en el cultivo de capital social y humano. El conjunto de observaciones etnográficas, entrevistas y conversaciones espontáneas de Roberto reveló una realidad difícilmente alterable y con

implicaciones negativas que parecieran irreversibles tanto en lo correspondiente al desarrollo personal como al desempeño lingüístico

## **4.2 Karina**

### **4.2.1 Nivel de competencia lingüística**

La información suministrada por Karina dio como resultado un puntaje de *-0.5 inglés*, el cual corresponde a la categoría *bilingüe balanceado*.

Por otra parte, los resultados del ACTFL OPI para español la ubicaron en el nivel *avanzado medio*. Según formulan los criterios oficiales, esto significa que:

Karina puede preguntar y responder preguntas sobre temas de interés general y personal. Puede narrar y describir en pasado, presente y futuro y es capaz de relatar eventos de forma completa. Cuando se le pidió que hablara sobre temas abstractos, pudo hacerlo aunque la calidad de su producción declinó un poco. Cometió algunos errores de gramática y vocabulario pero éstos no impidieron la comprensión. Su pronunciación y entonación son buenas. Un hablante nativo podría entenderla fácilmente. La participación de Karina en la conversación es equitativa respecto a la participación de la entrevistadora.

Según la evaluadora:

Karina puede hablar con facilidad sobre una variedad de temas de interés general y personal. Algunos de los temas cubiertos en la entrevista fueron su educación, lo que significó haber crecido como bilingüe y relaciones interpersonales. En el contexto de la educación, describió su escuela y la comparó con otras en la misma ciudad. Hizo comentarios acerca de cómo había crecido hablando español en un

contexto dominado por el inglés. Al final de la entrevista, relató una anécdota personal sobre cómo las organizaciones pueden causar división entre la gente en vez de cohesión.

#### 4.2.2 Pregunta 1: ¿Cuáles son las tendencias de uso del español, inglés y alternancia de lenguas en los intercambios verbales espontáneos? ¿Cómo se comparan con los usos lingüísticos auto reportados para el ámbito de la escuela?

La tabla a continuación exhibe una preferencia marcada por el uso del inglés, alcanzando una frecuencia del 75%. En segundo lugar, Karina se comunica en español el 19% de sus turnos. La alternancia de códigos se sitúa en último lugar con un porcentaje de 4.9%.

Tabla 35. *Tendencias de usos lingüísticos en las conversaciones espontáneas de Karina.*

Uso lingüístico	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	498	75.6%
Español	129	19.6%
Alternancia de lenguas	32	4.9%

A propósito de la alternancia de lenguas, Karina expresó que “[S]i (...) ese idioma es uno que no sabes bien, hay que tratar [de hablarlo] porque haces una impresión que impacta más que si estás cambiando in between English and Spanish. It doesn’t impact as much.”

Por otro lado, la apreciación que Karina tiene de sus usos lingüísticos se presenta en la tabla que sigue.

Tabla 36. Usos lingüísticos en la escuela reportados por Karina.

Uso lingüístico	Durante la clase	Con los compañeros de clase	Con los profesores	Con amigos	Promedio
Inglés	80%	95%	95%	95%	91.25%
Español	20%	5%	5%	5%	8.75%

Karina manifestó que usaba español 20% del tiempo durante las clases y 5% con los compañeros de clase, los profesores y sus amigos respectivamente. Los porcentajes promedio de las frecuencias de usos auto reportadas coinciden en la misma trayectoria, aunque Karina reporta usar un 16% más de inglés que lo que exhibieron sus conversaciones. Respecto al uso del español, el promedio presentado en el primer cuadro (19.6%) más que duplica aquél calculado por el estudiante (8.75%).

Al preguntarle a Karina lo que imaginaba que pensaban sus profesores acerca del inglés respondió *“que está bueno, pero nada más”*. Con respecto a su nivel de español, supone que piensan que lo maneja bien. Karina se molesta cuando las personas asumen que es monolingüe en inglés a juzgar por su tez muy blanca y su cabello castaño. Justamente comenta sobre dos ocasiones en las que Reagan, el profesor de español, se acercó a cada una de las mesas de la cafetería para invitar a los estudiantes a participara de una actividad que se llevaría a cabo en castellano. Como Reagan estaba recién llegado, y no conocía aún a los estudiantes, se acercó a aquellos cuya apariencia física cumplía con el estereotipo latino. El segundo episodio ocurrió con Fermín, uno de sus propios compañeros, que aún no sabía nada de Karina.

*[E]staba invitando a los estudiantes a algo en español y yo estaba con Olivia y invitó a Olivia y a mí no. Y yo me enojé. Pero yo no me enojé porque no me invitó. Me enojé porque me vio como una güera no más. Y dije: “pues él está más güero que yo, por qué me está viendo para abajo así?” Me enojé porque me vio como si yo fuera white; como si yo fuera americana. (...) Otra vez, Fermín les estaba dando a todos un flyer, excepto a Cadhla y a mí; ¡a los “gringos”, pues. Y yo pasé con Olivia y a ella le dio un flyer y le dijo ‘ven al programa después de la escuela’. Y a mí no me dio nada. (...) What a jerk! ¿Sabes cómo son la gente que solamente juzga por el color de tu piel? Me sentí como que me estaban haciendo de menos por mi color. Y en otras partes siento que me hacen de menos por el español.*

Karina entiende el concepto de *lengua materna* como “*la lengua con la que naciste. Viene de ‘madre’*”. Sin dudarlo un instante reconoce al español como su lengua materna.

*Mi lengua es la manera como la gente me ve. Porque cuando yo hablo inglés, todos piensan que soy americana. Y finalmente me escuchan hablar en español y se les hace mi vida más interesante. (...) Yo quiero mantener mi lengua materna porque es de mis padres y mis antepasados. Porque es como yo me identifico. Porque no importa cuántos lenguajes aprenda o dónde viva, voy a seguir hablando el español. (...) Y el inglés ... Pues ahí ... De repente que lo necesite.*

Para comprender mejor el nivel de competencia en español que exhibe Karina, es pertinente aquí referirse a su historia familiar y a su infancia. Karina llegó a los Estados Unidos cuando tenía 4 años. Con ella vinieron su *mamá (Roselia)*, su *papá (Germán)*, y sus hermanos *Gladis (mayor que Karina)* y *Enrique* (un año menor que ella). Después de vivir en Arizona por 5 años, se mudaron a Minnesota. Para entonces, sus otros hermanos mayores, *José Clemente* y *Elia* ya habían viajado a los Estados Unidos para unirse a la familia. La mayor de todas sus hermanas, *Regina*, había sido asesinada en México antes de que Karina naciera y la familia emigrara. Poco a poco el tamaño de la familia se fue reduciendo: Elia se fue con su pareja estando embarazada. José Clemente regresó a Arizona y fue deportado unos cuantos meses después.

Los papás de Karina se separaron cuando ella tenía 14 años. La participante aduce que en este evento tuvo un gran peso el disgusto de su padre al enterarse que Karina era homosexual. De este modo, Karina y Elia (que para entonces era madre soltera de dos niños), se fueron a vivir con su mamá y Enrique, el menor de todos, se fue con su papá. Aproximadamente tres años después Enrique fue encarcelado, dejando a su papá solo. Conmovida por la gran aflicción de su padre, y sabiendo que su mamá estaría acompañada por Elia y sus nietos, Karina decidió mudarse cerca a él para hacerle un poco de compañía, dejando de lado su prejuicio frente a su preferencia sexual. Fue así como Karina y Olivia —su pareja— rentaron una de las habitaciones de la casa donde vivía su padre. De este modo, compartían un poco de tiempo en los espacios comunes de la casa como la sala o la cocina, aunque guardando su independencia; el cuarto de Karina y Olivia

tenía incluso una puerta al exterior. La casa se situaba más o menos a dos millas de la escuela, sobre la misma calle. Al momento de la recolección de datos, ésta era la situación familiar y el ambiente en que vivía Karina.

Retrocediendo a su infancia, Karina manifiesta que siempre habló español con sus padres, incluso después de comenzar a asistir a la escuela.

*[Con mis padres] hablaba en español porque no entendían inglés.*

*Mi mamá me decía a cada ratito “enséñame a hablar este idioma.*

*Ayúdame”. Pero en verdad nunca nos podíamos sentar porque no*

*tenían suficiente tiempo. Siempre cuando nos sentábamos era para*

*aprender más sobre la vida de parte de mis padres, no sobre el*

*lenguaje. Y ya aprendió ella solita en su trabajo.*

En la mayoría de familias inmigrantes, típicamente los hermanos menores alcanzan una competencia comunicativa en español muy baja, dado que con sus hermanos mayores hablan inglés la mayoría del tiempo. Aun siendo la penúltima hija de un total de 5 (excluyendo a su hermana fallecida), Karina tuvo una experiencia diferente a edad temprana dadas las circunstancias que explica abajo.

*[Con mis hermanos hablaba] en español también porque como*

*eran mayores y vinieron después de nosotros, no aprendieron*

*inglés sino hasta un tiempo después. Y todavía uso español con*

*mi hermana la mayor porque ella habla el inglés un poco muy*

*saltado. (...) Después de que ellos comenzaron la escuela*

*hablábamos un poco más el Spanglish. Como “Hey, ¡let’s go*

*afuera a jugar en el trampolin! [træmpə'lin]”. “Hey, let me*

*andar en tu bike!". Pero ellos lo usaban más con los otros. Yo hablaba más inglés con ellos. Como yo les decía: "Hey, let me ride your bike!" y ellos decían "sí, you can take mi bici". Pero eran más las palabras grandes ... Las decían en español. Las chiquitas como "yes", and "duh", and "stupid" las decían en inglés.*

Karina mencionó que en Arizona asistió hasta sexto grado a una escuela donde la "minoría hispana" era la gran mayoría y las profesoras, según ella, hablaban muy bien inglés y español. Por su descripción, el programa que utilizaban en el plantel no era de inmersión pero, por su composición poblacional, la lengua más utilizada era el español.

*Hasta mi cuarto año en Arizona tuve a alguien en español y cuando llegué aquí, mi quinto, sexto y séptimo grado, yo tuve maestras en español. Entonces yo en verdad aprendí mi inglés hasta mi séptimo grado. A la mitad del año me quitaron la maestra de español y ya no sabía qué hacer. Mis compañeros eran también hispanos todos. Hasta que llegué a la high school, empecé a hacer amigos con americanos, pero allá en la otra escuela tenía uno que otro amigo americano, pero to:::::dos los demás eran hispanos. (...) Las materias eran en inglés, pero teníamos maestras en español que les decíamos: "maestra: ¿qué quiere decir aquí?" Y ahí nos lo leía. Le decíamos: "¿lo puedo poner en español?" Y dice: "no; en inglés". Y lo poníamos en inglés y si nos faltaba algo nos decía "agregale esto". Entonces*



*nosotros no tanto lo teníamos que usar excepto por las dos o tres frases que nos tocaba en puro inglés. Entonces yo creo que desde que llegamos aquí hablábamos inglés. Cuando íbamos como a un McDonald's, que íbamos antes bastante, o al Chucky Cheese, nosotros éramos los que pedíamos la comida. (...)*

A lo anterior, añadió además que “*las lunch ladies todas hablaban el español*”. Pero la situación cambiaría radicalmente al llegar a 7º grado, como lo evidencia la siguiente cita:

*Estaba como en el 7º grado, cuando me tocó mi primera maestra en inglés; la primera con la que no me podía comunicar con el español. Creo que tenía como 12 años. Entonces desde los 4 hasta los 12 no tuve que aprender el inglés así como lo sé hoy. Pero ese año fue el primero que me tocó una maestra que no podía comunicarse conmigo. Y ya en 8º grado me volvió a tocar una maestra en español.*

Karina dice que fue su ingreso a la secundaria el que viró la predominancia del español hacia el inglés en el contexto escolar. “*Mis compañeros [hasta 7º grado] eran hispanos todos. (...) Hasta que llegué a la high school, empecé a hacer amigos con americanos, pero allá en la otra escuela tenía uno que otro amigo americano, pero todos los demás eran hispanos*” (énfasis de Karina).

La siguiente fue la respuesta de Karina al preguntarle en qué lengua creía que tenía más fluidez en aquel momento:

*Desafortunadamente en el inglés. Bueno, de hecho miento ...*

*Porque puedo sostener una conversación en español al igual que en*

*inglés. Si empezamos a hablar en inglés voy a poder sostener la misma conversación sin recordar palabras en inglés como lo hago en español. No sé. Siento que estoy igual en inglés y en español.*

En los anteriores testimonios de Karina resulta interesante la presencia de frases y calificativos referentes al inglés como “Desafortunadamente [tengo más fluidez] en inglés”, “El inglés ... Pues ahí ... De repente cuando lo necesite” y “Me enojé porque me vio como si yo fuera americana” parece indicar desdén hacia esta lengua. Esta impresión la confirma una de sus más reveladoras declaraciones al responder si percibía alguna diferencia en sí misma cuando hablaba inglés vs. español:

*Sí [siento una diferencia] porque obviamente que me estoy haciendo pasar por otra persona cuando hablo inglés. Como que estás hablando un idioma que no te corresponde, pero que lo aprendiste. Y la única manera de entenderte con la gente alrededor de ti es hablando ese idioma. (...) Digo que no me corresponde en el sentido de que no sé que estoy haciendo aquí en los Estados Unidos. Me debería ir a México y I don't have to deal with English no more, you know? But with the racism that comes along with it ... (...) Siento el inglés como algo útil en tanto sentido de que te va a agarrar un trabajo mejor o que vas a tener una vida mejor; que te puedes entender mejor. Pero también el español puede ser útil en ese mismo sentido. Siento que —como vivimos en América— el español no es tan útil como debería de ser.*

**4.2.3 Pregunta 2: ¿Existe contacto al interior de la escuela? De ser el caso, ¿qué conexiones se pueden establecer entre el nivel de contacto y los usos del inglés y el español exhibidos por los estudiantes?**

Como en el caso de Roberto, el nivel de contacto al interior de la clase y fuera de ella para Karina no resultó homogéneo como para discernir tendencias en virtud del espacio donde se lleva a cabo la conversación (en clase vs. fuera de clase).

Tabla 37. Distribución de turnos de Karina dirigidos a hispanos de G. 1.0 y 1.25 y porcentaje de interlocutores potenciales de G1

Conv.	Número de turnos	% de interlocutores potenciales de G1.0-1.25	% de turnos dirigidos a interlocutores de G1.0-1.25	¿Diferencia significativa?	¿Evidencia de contacto?
1	78	55.6%	60.3%	X	*Sí
2	206	33.3%	44.2%	√	Sí (más del esperado)
3	100	20.0%	9.0%	√	No
4	40	44.0%	30.0%	X	*Sí
Total	424	35.3%	37.5%		

Dado que en las C 1 y C4 la diferencia entre el porcentaje de veces que Karina se dirigió a compañeros y profesores de G1.0-1.25 y el porcentaje de interlocutores potenciales de G1.0-1.25 no fue significativa, se puede concluir que el nivel de contacto fue el esperado para ambos contextos.

No es el mismo caso para las C2 y C3, donde la diferencia sí fue significativa. De hecho, en la C2, el nivel de contacto observado superó por cerca de 11 puntos el nivel de contacto

esperado (44.2% vs. 33.3%). Lo opuesto sucede en la C3, donde el índice de contacto observado es doblemente inferior al índice de contacto esperado (9.0% vs. 20%).

Relacionando los datos de las conversaciones con su contextos particulares, la C1 tuvo lugar en una clase mixta de nutrición y educación física. La clase no tenía asignado un salón permanente porque una buena parte de las sesiones ocurría en el área externa al plantel. Debido a que uno de los objetivos de la clase era comprender conceptos básicos referentes a una nutrición adecuada, en esta ocasión las estudiantes y la profesora Sally se reunieron en una mesa redonda de la cafetería. A medida que las estudiantes iban llegando a la mesa, se sentaban en el lugar de su preferencia y durante toda la lección permanecieron en los mismos puestos. La clase básicamente se desarrolló entorno a la lectura de un texto que ofrecía definiciones de términos fundamentales en el área. La profesora repartió un libro de texto a cada una de las alumnas. La C2 ocurrió en la misma clase, pero esta vez un día en el que realizaron una caminata de 2 millas en el área circundante a la escuela. En esta ocasión, acompañó al grupo Michelle, otra de las profesoras. Por su parte, la C3 sucedió durante un período de descanso durante la jornada escolar. Durante ella, Karina estuvo sentada todo el tiempo en uno de los computadores de la sala general tratando de organizar la presentación en Power Point para su trabajo de grado. Por último, en la C4, Karina estuvo almorzando en la cafetería con su novia Olivia, uno de sus amigos más cercanos y una profesora de gran estima suya.

Si bien es cierto que tres de las conversaciones exhibieron contacto (C1, C2 y C4), las similitudes entre las dos primeras son evidentes. En primer lugar, ambos intercambios verbales fueron grabados en la misma clase. En segundo lugar, el número de interlocutores de G1 a quienes Karina se dirigió es el mismo, siendo la única diferencia que en la C 1 Karina le habló a 4

personas de un total de 5 y en la C2 le habló a 4 de un total de 4. En tercer lugar, en ambas clases, Sally –la profesora—le asignó una pareja a cada estudiante, procurando reiteradamente que se juntaran una estudiante con alta competencia en inglés con otra que tuviera el español como lengua dominante. En el caso de Karina, esto se tradujo en una propensión por reunir a una hablante nativa del inglés (no hispana o hispana de G1.75 en adelante) con una estudiante de G1.0-1.25.

Como se mencionó antes, en la C1 todas las estudiantes estaban sentadas en una mesa redonda, alrededor de la que iban tomando asiento a medida que iban llegando. Karina estaba sentada entre Lorenza y Salomé, ambas de G1 y con niveles de competencia +1 español y +2 español, respectivamente. Primero, Sally (quien se reportó como bilingüe balanceada) le entregó un libro de texto a cada estudiante junto con una forma con términos esenciales referentes a la nutrición y espacios en blanco para rellenar con información del libro. Después de esto, más o menos el 75% de esta clase transcurrió de la siguiente manera: (a) Sally le pedía a una estudiante que leyera en voz alta un segmento de aproximadamente 3 oraciones; (b) solicitaba que alguna de las estudiantes interpretara el texto en español, emitiendo en ambas lenguas preguntas del tipo *“Who can translate that sentence because these are really important words to learn? ¿Quién puede traducir este [sic] frase?”*; (c) una de las estudiantes o varias de ellas interpretaban el segmento leído, junto con su ayuda; (d) Sally se aseguraba de que las estudiantes hubieran entendido la idea preguntando casi siempre *“does it make sense?”*; (e) algunas estudiantes respondían afirmativamente, pero otras de G1 y con competencia +2 español, como Salomé y Amanda, frecuentemente evidenciaban confusión o indiferencia en sus gestos.

Después de asignar a todas sus estudiantes una pareja (Salomé en el caso de Karina), le señaló una sección de la lectura a cada grupo para que la leyera y preparara una explicación para el resto de compañeros. Karina pasó un buen tiempo leyendo apartes del texto en inglés y traduciéndolos al español para que Salomé entendiera. A continuación se incluye un ejemplo que al final de cada oración identifica la emisora y la receptora entre paréntesis.

(Leyendo) *"Your body uses proteins for replacement and repair of body cells and for growth."* (Karina → Salomé)

*Ok so, tu cuerpo usa proteínas para reemplacer [sic] y reparar los cells.*

*Los[sic] ... células* (Karina → Salomé)

*Células para que crezcas. (Leyendo) "Proteins are large molecules that contain carbo- ... carbin ... hidr- ... hydrogen oxygen, nitrogen and sometimes sulfur."*

*Ok, so proteínas son mol- ... mol- ... Uhm ...* (Karina → Salomé).

*Ángela, how do you say "molecules"?* (Karina → Investigadora)

*Moléculas.* (Investigadora → Karina)

*¡Moléculas! Moléculas que contienen carbono, hydrogen ... ¡No sé cómo se dice!* (Karina → Salomé)

*Carbón, ¿no?* (Salomé → Karina)

El anterior es un ejemplo de una práctica que era bastante común no solo en ésta, sino en otras clases. Con frecuencia se escuchaban expresiones del estilo *"so read it together y si alguien necesita ayuda con traducción, solamente levanta la mano"*. Considerando lo anterior, determinar la existencia de contacto en esta conversación después de haber hecho los cálculos pertinentes no resultó sorprendente. Otro factor que contribuyó al hecho de que Karina le hubiera dirigido numerosos turnos a hablantes de G1.0 es que, de un total de 7 estudiantes presentes en

el aula aquel día, 4 eran inmigrantes recién llegadas: Salomé, Lorenza, Alejandrina y Amanda. Todas, con excepción de Lorenza, tenían un nivel de competencia de +2 español. En contraste, las otras 3 estudiantes, Alessia, Tamara y Alisha reportaron un nivel de competencia de -2 inglés. Al emparejar una estudiante con inglés como lengua dominante con otra prácticamente monolingüe en español, la intención de Sally era que hubiera colaboración. Pero careciendo de un nivel mínimo de competencia en español, ni Alessia ni Tamara ni Alisha podían ayudarle suficientemente a sus compañeras hispanohablantes siguiendo las instrucciones de la profesora y considerando el restringido límite de tiempo. Siendo Karina la única bilingüe balanceada presente, Lorenza y Alejandrina le preguntaban constantemente acerca del significado de algunas palabras en inglés de la sección que les había sido asignada.

Al preguntarle a Karina sobre si hablar español tenía ventajas en su escuela o en alguna de sus clases, habló sobre lo que experimentaba cuando le pedían que actuara como intérprete o traductora. Veamos:

*La única ventaja es que puedes entender los dos idiomas. Los otros estudiantes (...) no pueden hablar de ti a tus espaldas porque les entiendes. La otra ventaja es que te ayuda en las tareas. En veces las maestras te buscan más porque sabes hablar español e inglés. Estás practicando mientras le ayudas a alguien más y te sientes mejor. Pero la desventaja de todo eso es que en veces te duele la cabeza porque estás pensando las palabras. Varias veces en la clase de [nutrición y educación física] me dolía la cabeza porque estaba caminando y la maestra me preguntaba: “¿cómo se dice esto?” Estaba pensando y sobrepensaba y cuando me daba cuenta*

*ya estaba con un vértigo. Me sentaba por un momento y ya me sentía mejor y de repente otra vez la maestra “cómo se dice esto?” Oh, mi head!!*

Resumiendo, los hechos de (a) que Sally le hubiera asignado a Karina una pareja de G1.0 para trabajar; (b) que Karina fuera la única bilingüe balanceada del grupo y (c) que las estudiantes estuvieran sentadas muy cerca la una de la otra en una mesa redonda son tres factores contextuales que permiten dilucidar la presencia de contacto en esta conversación particular.

Pasando a la C2, que ocurrió en otra sesión de la misma clase, las estudiantes se reunieron con Sally y Michelle, otra profesora, frente a la puerta principal de la escuela. La costumbre durante algunas de las clases era hacer una caminata en los alrededores del plantel. Siempre se seleccionaba a una pareja de estudiantes para liderar el grupo y –este día en particular—Sally eligió a Karina. Luego solicitó otra voluntaria para unírsele a Karina y Alessia levantó la mano. Durante una milla camino a un parque cercano, Karina y Alessia estuvieron a la cabeza del grupo. No solamente dirigían la ruta sino los puntos de parada para hacer algunos ejercicios de estiramiento. Camino hacia el parque, Alessia y Karina estuvieron hablando constantemente en inglés compartiendo anécdotas, experiencias personales y haciendo comentarios graciosos sobre animales u objetos que encontraron a su paso (hay que recordar que el nivel de competencia reportado por Alessia fue de -2 inglés). Después de llegar al parque y caminar alrededor del lago, Sally le pidió a Amanda (de G1.0 y +2 español) que se uniera a Karina para liderar el grupo en el camino de regreso a la escuela. De este modo, un número representativo de los turnos de Karina en esta conversación fueron dirigidos a Amanda en español. Los temas de las conversaciones fueron casi siempre planteados por Amanda. Habló sobre el clima, las golosinas de su preferencia, sus hermanos mayores y sus primitas. Amanda



incluso cantó dos de las canciones infantiles en español preferidas por ellas y Karina cantó al unísono la que se sabía. Como mencioné arriba, en términos de volumen, los turnos en español fueron numerosos pero el contenido de aquéllos de Karina fue distinto a los que emitió en su conversación con Alessia: no le comentó a Amanda ninguna experiencia personal o anécdota y sus intervenciones fueron breves por lo general. Salvo una conversación adicional corta con Lorenza entorno a haber encontrado trabajo y comentar que su jefe era una persona que Karina también conocía, los turnos dirigidos a una compañera de G1.0, aunque abundantes, fueron menos sustanciosos y predominantemente motivados por la decisión de Sally de emparejar a Karina con Amanda durante el 50% del tiempo de la clase. Aparte del tiempo que llevaban de conocerse y la empatía natural que Karina pudiera haber sentido por Alessia, la diferencia de edad también pudo jugar un rol marcado en la dinámica de la relación. De hecho, Amanda —con 15 años—era una de las estudiantes más jóvenes del plantel (4 años menor que Karina). Amanda era muy apegada a su mamá y a sus hermanos y, por ser la menor de todos, era consentida y sobreprotegida. Era interesante ver cómo en otras circunstancias, algunas adivinanzas o chistes que decía o leía le causaban mucha gracia a ella, pero no a algunos de sus compañeros. Es debatible pensar si Karina se habría juntado de nuevo por voluntad propia con Amanda considerando las diferencias en cuanto a experiencia de vida y “madurez”. Si bien es cierto que Karina por lo general trató con respeto y amabilidad a sus compañeros de G1.0 y 1.25, en toda persona es apenas natural el deseo de afiliarse con aquéllos con quienes se tenga más empatía o —por lo menos—con quienes se crea que se puede entablar una conversación “interesante”.

La C4 tuvo lugar durante la hora de almuerzo, en la cafetería de la escuela. En este espacio, de 20 interlocutores potenciales de G1.0-1.25, 11 eran de G1.0. En el transcurso de la

conversación, Karina emitió un total de 40 turnos susceptibles de análisis,<sup>14</sup> muestra considerada pequeña desde el punto de vista estadístico. Los resultados de la prueba arrojaron que la diferencia entre las proporciones no era significativa, lo cual tiende a indicar que \*sí hubo contacto. Dichos resultados resultaron inesperados tanto al considerar ambas proporciones, como al contextualizar la conversación, pero lo más probable es que el resultado haya sido producto del reducido tamaño de la muestra, de hecho la más pequeña en todo el cuerpo de datos. Teniendo esto en consideración, el desarrollo de los intercambios verbales, el contexto y los datos etnográficos la presencia de contacto en este caso parece ser apenas un artefacto.

La conversación comenzó con Karina y Olivia haciendo fila para servirse la comida. Mientras llegaban a la ventanilla, Karina habló únicamente con su novia Olivia (de G2.0 y -2 inglés) y Marlene (no hispana, y con competencia -1 inglés) en inglés. A cargo de calentar y servir la comida, estaba Berenice, una mujer mexicana de G. 1.0 y competencia +2 español, a quien casi todos los estudiantes—incluso los no hispanos que reportaron un nivel de competencia bajísimo en español—se dirigían a ella diciendo en castellano frases del tipo: “más, por favor”, “eso, no”, “¿puedo tener más?” y/o “gracias”. Aunque Berenice era una mujer humilde y su labor estaba confinada a la cocina únicamente, gozaba de profundo respeto entre el alumnado no solamente por su carácter fuerte, sino porque llevarse bien con ella aumentaba

---

<sup>14</sup> Hay que recordar que para calcular el nivel de contacto, solo se tuvieron en cuenta los turnos dirigidos a un solo individuo. Los turnos dirigidos a un grupo no fueron incluidos dado que su composición no fue en ningún caso homogénea en este cuerpo de datos, es decir, no hubo en las conversaciones analizadas una audiencia de un grupo compuesto únicamente por hispanos de G1.0-1.25

las posibilidades de obtener raciones de comida ligeramente más grandes o de repetir una porción en los casos en que hubiera exceso de alimentos. Karina le dirigió a Berenice 7 turnos en español, de los cuales solamente 1 estuvo relacionado con la comida. Como Berenice comúnmente se enteraba de las reuniones y fiestas que hacían los estudiantes hispanos dado que su hijo era alumno del plantel, no era raro escucharla preguntándoles a los estudiantes sobre actividades extra curriculares. Durante la mini conversación referente a este tema, Karina no solamente fue receptiva, sino graciosa:

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| <i>Hola. ¿Cómo está?</i>  | (Karina → Berenice)          |
| <i>Muy bien, ¿y ustedes?</i>  | (Berenice → Karina y Olivia) |
| <i>Aquí, más o menos.</i>   | (Karina-Berenice)            |
| <i>¿Fueron a bailar?</i>  | (Berenice → Karina y Olivia) |
| <i>¿Mande?</i>  | (Karina → Berenice)          |
| <i>¿Fueron a bailar?</i>  | (Berenice → Karina)          |
| <i>¿Adónde?</i>   | (Karina → Berenice)          |
| <i>¡Con los (incomprensible) que se fueron a bailar!</i>  | (Berenice → Karina)          |
| <i>¡¡No!! Yo no bailo, no más masco chicle ((risas)).</i>   | (Karina → Berenice)          |
| <i>¡¡No, no, no, no!!</i>   | (Berenice → Karina)          |
| <i>¡Y no más una mujer! ((indicando que no le interesaba ir a bailar porque ya tenía a Olivia como pareja))</i> | (Karina → Berenice)          |

Aparte de la intervención anterior, Karina únicamente le dirigió 1 turno en español a Luciano (G1.0 y +1 español) y 4 en inglés a la investigadora (G1.0, bilingüe balanceada) referentes al equipo de grabación. Dicho esto, el resto de turnos estuvo dirigido a Olivia, Keiler y la profesora Joyce. Los tres estudiantes estuvieron sentados en la misma mesa conversando

en inglés mientras almorzaban. Hablaron abierta y muy entusiasmadamente sobre la venidera fiesta de graduación de Keiler, lo que Karina y Olivia habían hecho el día anterior, una broma que le pensaban gastar a uno de sus compañeros y la legalización de la fabricación y el embotellamiento de cerveza en el hogar. Aproximadamente a la mitad de esta conversación llegó Joyce, la profesora. Con ella, la espontaneidad de la conversación permaneció al mismo nivel. La informalidad y el tono divertido de la charla también se mantuvieron intactos, incluso cuando Joyce intentó averiguar sobre el avance de Karina en su proyecto de grado. Los cuatro interlocutores hablaron de lo que harían en las vacaciones y también sobre un campamento de verano al que habían asistido Karina y Olivia años atrás. Con excepción de una sola ocasión en la que Karina le pidió una aclaración a Olivia preguntándole “¿quién?” todo el diálogo se desarrolló en inglés y solamente entre ellos. Un examen detallado del contexto hace pensar que, de hecho, los resultados estadísticos fueron marcadamente influenciados por la pequeñez de la muestra para esta conversación. En realidad, no parece haber evidencia que respalde el hecho de que la diferencia entre los dos valores no haya resultado significativa y –por lo tanto—haya habido contacto a nivel global.

La C3 fue única en la que no se observó contacto. En este contexto estaba presente solamente un estudiante de G1.0 llamado Macías. Aunque Karina se dirigió a él en 8 ocasiones, la frecuencia no fue suficiente para determinar que hubo contacto, aún considerando que Macías era el único interlocutor potencial de G1.0. La gran parte de la conversación se llevó a cabo con Lucas y Catharin, ambos de G1.75, aunque Lucas con competencia de un bilingüe balanceado y Catharin con -1 inglés. Karina estuvo sentada en uno de los computadores y Lucas en el de justo al lado. Macías y Catharin estuvieron en una mesa contigua, todo el tiempo, pero su ubicación no era tan cercana a Karina como la de Lucas. El período de grabación transcurrió

con Karina liderando los temas de conversación, cubriendo desde una experiencia reciente en un concurso intercolegial de matemáticas, pasando por historias de “gatos homicidas y suicidas”, planes de servicio celular, requisitos para lograr graduarse, un poco de la presentación en Power Point para el proyecto final de Karina, hasta una historia que evocaba la noción de raza. El día de la grabación, Karina acababa de regresar del concurso intercolegial de matemáticas donde se había encontrado con viejos compañeros y una profesora de su antigua escuela; parecía ávida de compartir parte de su experiencia. En principio, se dirigió a Lucas únicamente quizás no sólo porque era quien estaba más próximo a ella, sino porque era a quien conocía con más anterioridad y porque sabía con certeza que él también había asistido previamente a otra escuela secundaria pública, compartiendo una experiencia en común con la suya. En un momento, Catharin pareció sentirse atraída por la historia y se unió a la conversación. Catharin también había sido alumna de otra escuela pública, al igual que Lucas y Karina. La experiencia de estos tres estudiantes, en este sentido, era claramente diferente a la de Macías, quien había arribado a los Estados Unidos dos años atrás, a la edad de 18, había dejado de asistir a la escuela un tiempo y su afiliación escolar inmediatamente previa había sido en México. Es posible que en el hecho de que no hubiera contacto tuvieran incidencia estos aspectos: (a) la urgencia que tenía Karina de contar su experiencia en el concurso intercolegial dada la exaltación que le había causado; (b) el estar segura de que, al igual que ella, Lucas había pasado por otra escuela secundaria pública y entendía por naturaleza ciertas particularidades generales de tal contexto y (c) que Lucas (a diferencia de Catharin y Macías) también fuera un estudiante de último año, por lo menos en la sección en que se tocó el tema de requisitos para graduarse. Es así como cabe la posibilidad de que factores ajenos a la voluntad consciente de Karina (como la urgencia de hablar sobre un tema X que se desarrolla en un contexto familiar

sólo para algunos interlocutores) o la esencia del mismo (como los requisitos para graduarse) hayan tenido influencia en la selección del tipo de interlocutor y la cantidad de turnos dirigidos a él. De hecho, Karina se dirigió a Macías solamente al final de la grabación, mientras Lucas y Catharin estaban alistándose para partir.

**4.2.4 Pregunta 3: ¿A quién, dónde y sobre qué tienden a hablar los participantes en el contexto escolar? ¿En qué proporción sus compañeros y profesores se dirigen a ellos en inglés, alternancia de lenguas y español? ¿Qué tendencias lingüísticas exhiben los participantes vis-à-vis el tipo de interlocutor y sus características, el espacio, el tema de conversación y la lengua del turno precedente?**

#### 4.2.4.1 Interlocutor

##### 4.2.4.1.1 Tipo de interlocutor

Tabla 38. *Distribución de turnos de Karina en virtud del tipo de interlocutor (una persona)*

<b>Tipo de interlocutor (Una persona)</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Compañero	445	73.92%
Profesor/a o personal	118	19.6%
Sí mismo	14	2.33%
Investigadora	25	4.15%
Otro	0	0.00%

La distribución global de los turnos de Karina resulta refleja la composición de la población que convive en esta escuela. El 73.92% de sus turnos fue dirigido a compañeros y una buena parte del restante (19.6%) a sus profesores.

Entre las personas que Karina mencionó a lo largo de las entrevistas y las conversaciones informales, figuraban mayoritariamente algunos de los profesores. De hecho, de los 20 profesores y miembros del personal de la escuela, manifestó constantemente no poder tolerar a la cuarta parte por distintos motivos.

Tabla 39. *Distribución de turnos de Karina en virtud de el tipo de interlocutor (grupo)*

<b>Tipo de interlocutor (Grupo)</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
GMCP (groupo mixto con profesor)	54	46.96%
GMSP (group mixto sin profesor)	14	12.17%
GHCP (grupo hispano con profesor)	17	14.78%
GHSP (grupo hispano sin profesor)	10	8.7%
GACP (grupo anglo con profesor)	19	16.52%
GASP (grupo anglo sin profesor)	1	0.87%

Cuando Karina se dirigió a un grupo, éste fue mixto más de la mitad del tiempo (46.96% + 12.17%), es decir compuesto por estudiantes étnicamente hispanos y no hispanos, a veces con la comparecencia de un profesor.

Karina se dirigió el 14.78% de las veces a a un grupo exclusivamente compuesto por hispanos en presencia de un profesor, porcentaje que no difiere casi nada de aquél que representa los turnos que dirigió a un grupo anglo sin profesor, *GASP*.

Tabla 40. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Karina (una persona)

Lengua	Tipo de interlocutor (Una persona)					
	Compañero	Profesor/a o personal	Sí mismo	Investigadora	Otro	Total
Inglés	285	93	11	23	0	412
	69.17%	22.57%	2.67%	5.58%	0.00%	
Español	109	11	1	0	0	121
	90.08%	9.09%	0.83%	0.00%	0.00%	
Alternancia de lenguas	24	1	0	1	0	26
	92.31%	3.85%	0.00%	3.85%	0.00%	
Total	418	105	12	24	0	559

Cuando Karina usó inglés, su interlocutor fue un compañero menos frecuentemente (69.17%) que cuando usó español (90.08%). Como se estipuló antes, en 2 de las 4 conversaciones la profesora emparejó a Karina con una interlocutora de G1.0. En la primera conversación, la profesora indicó que Karina debía trabajar con la compañera seleccionada durante la clase entera; en la segunda conversación, la profesora le pidió que trabajara con la compañera indicada durante la mitad de la clase.

Karina casi nunca utilizó más que inglés al hablar consigo misma o con la investigadora durante las grabaciones, aunque a lo largo de las entrevistas alternó ambas lenguas.

De un total de 559 turnos destinados a una sola persona, únicamente 26 (4.65%) exhibieron alternancia de lenguas. Considerando su modesta frecuencia, cuando Karina alternó inglés y español, lo hizo más del 92% del tiempo con un/a compañero. Se debe tener en cuenta



que la presencia de alternancia de lenguas en los datos de Karina se restringe casi exclusivamente a una conversación: C3.

Tabla 41. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Karina (grupo)*

Lengua	Tipo de interlocutor (Grupo)						Total
	GMCP	GMSP	GHCP	GHSP	GACP	GASP	
Inglés	39	13	9	4	19	1	85
	45.8%	15.29%	10.59%	4.71%	22.35%	1.18%	
Español	2	0	6	0	0	0	8
	25%	0.00%	75%	0.00%	0.00%	0.00%	
Altern. de lenguas	0	0	0	6	0	0	6
	0.00%	0.00%	0.00%	100%	0.00%	0.00%	
Total	41	13	15	10	19	1	99

Cuando Karina le habló a un grupo exclusivamente anglo, habló inglés únicamente.

Cuando conversó con un grupo mixto, habló inglés todo el tiempo, salvo dos excepciones.

Karina frecuentemente (75%) le habló español a grupos constituidos por hispanos y el 100% de veces que cambió de códigos (6 turnos) lo hizo frente a una audiencia hispana también. Los hallazgos no son sorprendentes dada la composición hispana de las dos clases que se analizaron y el sentimiento de solidaridad que Karina siempre expresó por los inmigrantes recién llegados.

#### 4.2.4.1.2 Competencia lingüística del interlocutor

Tabla 42. *Distribución de turnos de Karina en virtud del nivel de competencia lingüística del interlocutor*

Nivel de competencia lingüística	Frecuencia	Porcentaje
-2 Inglés	216	35.88%
-1 Inglés	90	14.95%
Bilingüe balanceado	162	26.91%
+1 Español	25	4.15%
+2 Español	109	18.11%

En las conversaciones analizadas, Karina habló con interlocutores de nivel -2 inglés más que con ningún otro grupo (35.88%). Como se mencionó antes, en una de las conversaciones la influencia de la profesora en la selección de un interlocutor de nivel +2 español es innegable. Sin embargo, el hecho de que las personas de su mayor confianza (Olivia, Keiler y la profesora Joyce) fueran de competencia -2 inglés, influyó en la preponderancia de interlocutores con inglés como lengua dominante.

Le dirigió casi el 27% de sus turnos a bilingües balanceados y 18.11% a interlocutores de nivel +2 español. El porcentaje restante de los turnos (4.15%) se los dirigió a hablantes de +1 español.

Tabla 43. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y nivel de competencia lingüística del interlocutor para Karina*

Lengua	Nivel de competencia lingüística					Total
	-2 Inglés	-1 Inglés	Bilingüe balanceado	+1 Español	+2 Español	
Inglés	202	79	126	0	5	412
	99.02%	95.18%	85.14%	0.00%	5.00%	
Español	1	2	6	24	88	121
	0.49%	2.41%	4.05%	100%	88%	
Alternancia de lenguas	1	2	16	0	7	26
	0.49%	2.41%	10.81%	0.00%	7%	
Total	204	83	148	24	100	559

La tabla arriba nos muestra que si la competencia del interlocutor en español era alta, Karina le habló en español casi todo el tiempo (88%). Una vez más, Karina siempre se mostró fraternal y considerada con los inmigrantes recientes.

Si el interlocutor era bilingüe balanceado, habló con él/ella en inglés en una proporción del 85.14%; alternó entre lenguas el 10.81% y usó español el 4.05% del tiempo.

Al conversar con un interlocutor de nivel -2 inglés, utilizó inglés el 99% de las ocasiones. Similar fue su comportamiento con aquéllos de nivel -1 inglés, a quienes dirigió 95.18% de los turnos en inglés.

Cuando Karina evitó hablar inglés completamente (100%), su interlocutor tenía un nivel de competencia +1 español. Es interesante que con una persona de nivel +2 español el comportamiento de Karina emulara el anterior, pero no totalmente: recurrió a la alternancia de lenguas en 7% de los casos.

#### 4.2.4.1.3 Generación del interlocutor

Tabla 44. *Distribución de turnos de Karina en virtud de la generación del interlocutor*

Generación	Frecuencia	Porcentaje
1.0-1.25	159	37.50%
1.5	0	0.00%
1.75-2.5	132	31.13%
3.5-4.0	133	31.37%

Karina tuvo como interlocutores potenciales a personas de las 4 categorías generacionales que aparecen en el cuadro. Sin embargo, no dirigió ninguno de sus turnos a hablantes de G1.5, aunque este resultado no es sorprendente dada la marcada escasez de estudiantes pertenecientes a esta categoría.

Conversó con hablantes del resto de grupos generacionales prácticamente en la misma medida: 37.5% con G1.0-1.25, 31.13% con G1.75-2.0 y 31.13% con G3.5-4.0.

Tabla 45. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y generación del interlocutor para Karina*

Lengua	Generación del interlocutor				
	1.0-1.25	1.5	1.75-2.5	3.5 o mayor	Total
Inglés	28	0	100	129	257
	18.92%	0.00%	81.97%	99.23%	
Español	112	0	6	0	118
	75.68%	0.00%	4.92%	0.00%	
Alternancia de lenguas	8	0	16	1	25
	5.41%	0.00%	13.11%	0.77%	
Total	148	0	122	130	400

Karina dirigió a hablantes de G1.0-1.25 en español el 75.68% de sus turnos. A estos mismos hablantes les habló en inglés en una proporción del 18% y alternó entre español e inglés el 13.11% de la totalidad de turnos que emitió.

A hablantes de G1.75, 2.0 y 2.5 les habló 81.97% del tiempo en inglés y 4.92% en español.

A quienes se identificaron de G 3.5 o mayor, se dirigió en inglés el 99.23%. Este desenlace no resulta extraño dado que Karina realmente desconoce que dichos compañeros tuvieran ancestros hispanos. Gran parte de ello se debe a los rasgos más salientes de su apariencia dada la mezcla racial en sus familias: Alisha luce afro-americana y Tamara, nativo-americana.

#### 4.2.4.1.4 Etnicidad del interlocutor

Tabla 46. *Distribución de turnos de Karina en virtud de la etnicidad del interlocutor*

<b>Etnicidad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Solamente hispano	289	48.01%
Hispano y otro	135	22.43%
No hispano	178	29.57%

Karina dirigió el 48% de sus turnos a *solamente hispanos*. En orden descendente, le habló 29.57% del tiempo a *no hispanos* y 22.43% a quienes se consideraron de etnicidad *hispano y otro*.

Tabla 47. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y etnicidad del interlocutor para Karina

Lengua	Etnicidad del interlocutor			
	Solamente hispano	Hispano y otro	No hispano	Total
Inglés	127	130	155	412
	47.39%	98.48%	97.48%	
Español	117	1	3	121
	43.66%	0.76%	1.89%	
Alternancia de lenguas	24	1	1	26
	8.96%	0.76%	0.63%	
Total	268	132	159	559

A alguien que fuera *solamente hispano*, Karina le habló en español 43.66% del tiempo, un poco más en inglés, con una proporción del 47.39% y casi 9% utilizando tanto español como inglés.

A quienes se identificaron como *hispano y otro* y *no hispano*, les habló en inglés el 98% del tiempo.

#### 4.2.4.2 Espacio

Tabla 48. Distribución de turnos de Karina en virtud del espacio

Espacio	Frecuencia	Porcentaje
En el salón de clase	409	56.96%
Fuera del salón de clase	309	43.04%

La tabla anterior muestra que Karina emitió el 56.96% de sus turnos en el salón de clase y 43.4% fuera del salón de clase.

Tabla 49. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y espacio para Karina*

Lengua	Espacio		
	En el salón de clase	Fuera del salón de clase	Total
Inglés	251	247	498
	67.65%	85.76%	
Español	109	20	129
	29.38%	6.94%	
Alternancia de lenguas	11	21	32
	2.96%	7.29%	
Total	371	288	659

Cuando estaba en clase, habló 29.38% de las veces en español y 67.65% en inglés.

Cuando estaba fuera del salón de clase, emitió el 7.29% de sus turnos en español, y 85.76% en inglés.

En estos resultados incurre, una vez más, que la profesora seleccionara una compañera para Karina y que las personas con quienes mejor se relacionaba tuvieran competencia -2 inglés, haciendo sus conversaciones más complejas, variadas y –consecuentemente- con mayor emisión de turnos.

Karina cambió de códigos 2.96% del tiempo en clase y 7.29% fuera de ella. Como se mencionó antes, la presencia de alternancia de lenguas fue reducida.

#### 4.2.4.3 Tema de conversación

Tabla 50. Distribución de turnos de Karina en virtud del tema de conversación

Tema de conversación	Frecuencia	Porcentaje
Relacionado con la clase/actividad	110	26.89%
No relacionado con la clase/actividad – Iniciado por el estudiante	10	2.44%
No relacionado con la clase/actividad – Iniciado por el profesor	0	0.00%
Híbrido	19	4.65%
Canalización de actividades en clase	114	27.87%
NA	156	38.14%

Del total de turnos emitidos en C1 y C2, no fue viable codificar el 38% dadas las circunstancias particulares de C2: en esta clase de nutrición y educación física se hizo una caminata, pero como la profesora Sally no dio instrucciones específicas acerca de los temas sobre los que las estudiantes debían hablar mientras caminaban hacia y desde el parque, fue imposible determinar qué estaba o no relacionado con la clase.

Casi el 27% de los turnos que emitió Karina tuvo lugar al hablar de un tema relacionado con la clase, cifra que se equipara con la frecuencia de turnos que emitió al canalizar actividades en clase (27.87%).

Karina emitió el menor número de turnos al hablar de un tema híbrido (4.65%) y de una cuestión no relacionada con la clase (2.44%). En C1, donde la proximidad de todas las compañeras y la profesora era inmediata, resultaba prácticamente imposible hablar de un tema no relacionado con la clase sin que la profesora Sally se diera cuenta.



Tabla 51. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tema de conversación para Karina

Lengua	Tema de conversación						
	Relac. con la clase/ activ.	No relac. con la clase/ activ.- Iniciado por el estud.	No relac. con la clase/ activ. Iniciado por el prof.	Híbrido	Canaliz. de activid. en clase	NA	Total
Inglés	53	10	0	17	76	95	251
	60.92%	100%	0.00%	94.44%	73.79%	62.09%	
Español	27	0	0	0	25	57	109
	31.03%	0.0%	0.0%	0.0%	24.27%	37.25%	
Alternancia de lenguas	7	0	0	1	2	1	11
	8.05%	0.0%	0.00%	5.56%	1.94%	0.65%	
Total	87	10	0	18	103	153	371

Los porcentajes más altos de uso del inglés se dieron cuando Karina hablaba –por su iniciativa—de un tema no relacionado con la clase o de un tema híbrido: 100% y 94.44% respectivamente.

Karina también utilizó inglés en proporciones similares al hablar de temas relacionados con la clase (60.92%) y al tratar temas que no fueron factibles de clasificar en ninguna de las categorías de esta variable (62.9%).

Sobre el treinta por ciento figuró el uso de español para estas mismas categorías: 31.03% con temas relacionados con la clase y 37.25% con temas no clasificables. Karina también utilizó español 24.27% de las veces que fue necesario canalizar una actividad en clase.

La participante utilizó inglés y español en el mismo turno al hablar de temas relacionados con la clase (8.05%), una vez al hablar de un tema híbrido (1.94%) y una sola vez también en cuando el tema no era clasificable (0.65%).

#### 4.2.4.4 Lengua del turno precedente

Tabla 52. *Distribución de turnos de Karina en virtud de la lengua del turno precedente*

Lengua del turno precedente	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	485	67.55%
Español	128	17.83%
Alternancia de lenguas	12	1.67%
NA	93	12.95%

Los turnos precedentes analizados en las conversaciones de Karina tuvieron la siguiente distribución en orden descendente: 67.55% de ellos fueron emitidos en inglés, 17.83% en español y apenas 1.67 alternando las dos lenguas. Hubo 93 turnos (12.95%) dirigidos a Karina que no fueron factibles de calificar.

Tabla 53. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y lengua del turno precedente para Karina

Lengua del turno precedente	Lengua utilizada por el informante			Total
	Inglés	Español	Alternancia de lenguas	
Inglés	408 91.28%	24 5.37%	15 3.36%	447
Español	29	85	5	119
	24.37%	71.43%	4.20%	
Alternancia de lenguas	4	1	2	7
	57.14	14.29%	28.57%	
NA	57	19	10	86
	66.28%	22.09%	11.63%	
Total	498	129	32	659

Si la lengua del turno precedente era inglés, Karina habló también en inglés 91.28% de las veces, en español 5.37% y alternando las lenguas en 3.36% de los turnos.

Si el el turno precedente era emitido en español, las siguientes fueron las proporciones respecto a la lengua con que respondió: 24.37% en inglés, 71.43% en español y 4.20% haciendo cambio de códigos.

Cuando el turno precedente se emitió alternando español e inglés, Karina respondió también alternándolas el 28.57% de las ocasiones. 14.29% de las veces respondió en español y 57.14% en inglés.

De 659 turnos, hubo 86 que no fueron factibles de clasificar por haber sido dirigidos a un grupo de interlocutores.

**4.2.5 Pregunta 4: ¿Cuáles son las variables que mejor predicen el uso del inglés, español y alternancia de lenguas en las interacciones escolares? En otras palabras, cuáles factores afectan la selección lingüística de Karina?**

Como se explicó en la sección de metodología, para responder esta pregunta con validez estadística fue necesario recurrir a un modelo multinomial denominado *modelo logit acumulativo lineal*.

Debe tenerse en cuenta que los datos de la siguiente tabla incluyen todos los turnos, con excepción de aquéllos clasificados como NA, para todas las variables incluidas en el modelo. Los valores de  $p$  que aparecen en negrita son significativos a un nivel de confianza del 95%.

A manera de aclaración para esta sección y la de Iggor, los términos *primera intersección* y *segunda intersección* que aparecen en la tabla fueron usados en el modelo para propósitos estructurales; sin embargo la significancia de estos términos no tiene ningún impacto directo en las conclusiones estadísticas.

#### 4.2.5.1 Variables significativas para el caso de Karina

Tabla 54. Factores que predicen mejor el uso del inglés, español y alternancia de lenguas en Karina. Modelo logit acumulativo lineal.

Variable del modelo	Categorías	Grados de libertad	Estimación	Error estándar	Chi-Square Wald	Valor p
Primera intersección		1	2.50	0.52	23.26	<.0001
Segunda intersección		1	3.53	0.55	41.20	<.0001
Nivel de competencia lingüística		1	-1.64	0.21	63.32	<.0001
Etnicidad	Solamente hispano	1	-4.93	1.67	8.72	<b>0.0032</b>
	Hispano y otro	1	-4.89	1.44	11.49	<b>0.0007</b>
	No hispano	0	NA	NA	—	—
Tipo de interlocutor	Compañero	1	3.13	1.58	3.94	<b>0.0473</b>
	Profesor/a personal	0	NA	NA	—	—
	Investigadora	1	5.39	1.90	8.03	<b>0.0046</b>
Lengua del turno precedente	Inglés	1	2.403	0.5066	22.5	<.0001
	Alternancia de lenguas	1	0.6633	1.0157	0.43	0.5137
	Español	0	NA	NA	—	—

Las dos variables de mayor incidencia en el comportamiento lingüístico de Karina fueron el nivel de competencia del interlocutor y el tipo de audiencia.

El factor primario que afectó la lengua hablada por Karina fue el *nivel de competencia lingüística del interlocutor* [Chi-Square Wald (W) =63.32, p<0.0001]. Cuando el puntaje de competencia del interlocutor fue *-2 inglés* o *-1 inglés*, Karina le habló en inglés más del 95% del tiempo. Cuando el puntaje fue *+1 español* ó *+2 español*, Karina utilizó español casi el 100% del tiempo.

Como se ha hecho explícito anteriormente, Karina solía expresar que parte de la camaradería con sus compañeros era entablar una conversación en su lengua dominante. En la siguiente cita, se refiere a lo anterior alrededor de un tema serio en un contexto formal:

*Si estás hablando seriamente con alguien que no entiende el inglés bien, debes hablar seriamente con el español. Si estás hablando algo serio y empezaste en español, te debes quedar en español. Yo creo que cuando está serio, debes hablar en el idioma que se entienda más; mejor. (...) Por ejemplo si están hablando de la reforma migratoria, es una situación seria. Es algo de lo que debemos de informarnos todos. Si estamos hablando de ella, o somos ilegales o somos personas que nos estamos tratando de ayudar los unos a los otros y la mayoría somos hispanos. Entonces hay que hablar en español para que pase todo correcto. Para que, no la persona que habla lo más inglés te entienda y la que no habla inglés no te entienda. Si estamos hablando en inglés y es un cuarto lleno de hispanos y la mitad habla inglés y la mitad no, la otra mitad se va a quedar de “¿Estamos ayudando a los italianos, o qué?”*

Karina se muestra partidaria de utilizar la lengua dominante de la mayoría de sus interlocutores. También lo sugiere incluso en casos en que la audiencia estuviera compuesta por 50% hablantes del inglés y 50% hablantes del español, dada la relevancia que el tema de conversación tenga para uno u otro grupo. Ahora bien, al referirse a los usos lingüísticos en una situación informal, esto fue lo que dijo:

*[S]i estuviera yo con algunos de mis viejos amigos, yo creo que hablaríamos más el español; si estoy en una fiesta donde estamos un montón de hispanos y*

*son todos mis amigos. Hablamos el español solamente porque se siente el ambiente mexicano. Obviamente está el pastel de tres leches que es mexicano, la comida, el pozole. Se siente el ambiente más mexicano, entonces se habla más en español.*

Es interesante notar la asociación que hace Karina entre la necesidad de hablar español y el tratamiento de un tema serio en un ambiente formal sobre el que —no enterarse— podría tener repercusiones graves. Por otro lado, en un ambiente informal, hablar español deja de ser una necesidad para convertirse en un instrumento de identidad.

Karina tendió a evitar hablar inglés cuando la audiencia era *solamente hispana* [ $\beta = -4.93$ ,  $W = 8.72$ ,  $p = 0.0032$ ] o *hispana y otro* [ $\beta = -4.89$ ,  $W = 11.49$ ,  $p = 0.0007$ ]. Esto se debe probablemente a su tendencia a alternar entre inglés y español cuando su interlocutor era *solamente hispano*. Karina cambió de códigos 17 veces con una audiencia *solamente hispana* pero sólo sucedió una vez con una audiencia *no hispana*.<sup>15</sup>

En segundo lugar, la variable que tuvo más incidencia en la lengua utilizada por Karina fue *tipo de audiencia*. Más específicamente, después de eliminar el efecto del *nivel de competencia del interlocutor* y la *etnicidad del interlocutor*, Karina tendió menos a hablarle

---

<sup>15</sup> Debe anotarse que cada categoría de la variable *etnicidad* incluida en este modelo junto con su estimación, error estándar y valor p fue comparada con el nivel de significancia para la categoría *no hispano* con el propósito de determinar su significancia. De este modo, los coeficientes y errores estándar para la categoría *no hispano* no están definidos dado que, de estarlo, esta variable habría sido comparada consigo misma.

inglés a un profesor que a un/a compañero [ $\beta = 3.13$ ,  $W = 3.94$ ,  $p = 0.0473$ ] o a la investigadora [ $\beta = 5.39$ ,  $W = 8.03$ ,  $p = 0.0046$ ].<sup>16</sup>

Si bien es cierto que Karina usó español con más frecuencia cuando sus interlocutores eran compañeros, la mayoría de ellos reportó ser bilingüe balanceado o tener competencia de +1 o+2 español. Pero en pocas ocasiones (apenas 7 de 104) un profesor se dirigió en español a Karina. Ella, sin embargo, le habló español a un profesor en 10 de un total de 64 turnos. Este hecho fue el principal causante de que la diferencia fuera significativa, pero tiene sentido dado que las conversaciones en clase seleccionadas para este estudio exhibían rasgos comunes. Primero, Sally, la profesora en ambas clases, reportó ser bilingüe balanceada y constantemente daba instrucciones en inglés y luego en español. Segundo, Karina tenía su rol de intérprete y colaboradora muy presente en la clase de nutrición y educación física por ser la única alumna bilingüe balanceada. Pero hay que subrayar que la función de Karina era ayudar a sus compañeras hispanohablantes (y no a Sally) a comprender los contenidos y las instrucciones de la clase. Como la atención de Karina se enfocaba en ellas, parece haber sido más conciente de hablarles en español para que la comprendieran bien. En contraste, no era indispensable que Karina se fijara en qué lengua se dirigía a Sally porque estaba al tanto de su capacidad de comprender tanto inglés como español. Aún cuando Karina se hubiera propuesto hablarle

---

<sup>16</sup> Se concluye que Karina se inclina menos a hablar inglés dado que el coeficiente para  $\beta$  es positivo y que el modelo mide la tendencia a hablar español (que en la escala de competencia utilizada corresponde al segmento positivo).



únicamente en inglés a Sally, su cansancio mental al hacer el ejercicio constante de interpretar pudo haber alterado su consciencia del tipo de interlocutor al que se estaba dirigiendo.

Exceptuando C1 (que parece haber sido decisiva en los resultados obtenidos), en el resto de conversaciones, Karina se dirigió a sus profesores en inglés.

En lo que toca a los profesores y personal administrativo, durante las entrevistas y las observaciones etnográficas Karina manifestó sentir aversión por 5 de los 20 miembros del profesorado y personal de la escuela. Ligada a esta aversión, está su decisión sobre qué lengua usar: no contempla para nada usar español con las personas que le caen mal, sin importar que sean hablantes nativos o bilingües. Esto fue lo que respondió al preguntarle qué lengua hablaba con sus profesores:

*I don't like teachers. (...) Reagan me habla en español y me dice "¿Cómo estás?", iyo no le voy a contestar! That's just the person I am. Si me dice "You got to turn this in" y me dice "Tienes que hacer esta tarea", le voy a decir "Ok." And I'll just take it and walk away. Y si me dice: "Deja te explico", le digo: "It has the directions on the top. I don't see why you have to explain anything to me." And then I'll walk away. And he's like: "¿Ya te vas de la clase? Te voy a marcar late". I'm like "mark me absent if you want; whatever! But I need to go and you know I have to go." And then he would get mad. I don't like him at all. (...) I don't like Lance that much either. If he says "Hey, whassup ladies?" I'll be like "Not much" and just walk away. (...) With Erasmo, he'll be like "Oh, ¿cómo está?" I'll be like "fine" and walk away. I don't really like teachers that ... I don't like teachers at all. (...) A Berenice le hablo en español porque habla en español ella. Y sí me cae bien. Pero con Damian, I don't talk to him. He says like*

*“Hey!” I’ll be like “Hi.” Walk away. I look at him straight in the eye and walk away.*

Karina también propendió por hablar inglés si la lengua del turno precedente era también inglés [ $\beta = 2.40$ ,  $W = 22.5$ ,  $p < 0.0001$ ]. No tendió significativamente a hablar español si el turno precedente era emitido en cambio de códigos, [ $\beta = -0.66$ ,  $W = 1.01$ ,  $p = 0.5137$ ], pero es muy probable que esto obedezca a la escasez de turnos en alternancia de lenguas que exhibió el cuerpo de datos.

#### **4.2.5.2 Variables que se contempló incluir en el modelo pero que no resultaron estadísticamente aptas para ser incorporadas**

Las tres variables restantes fueron consideradas para incluir en el modelo. Fueron adicionadas de manera escalonada pero su incorporación no resultó en un mejor modelo estadístico que el que las excluía.

Se consideró introducir *generación del interlocutor*, pero esta variable estaba muy correlacionada con la *etnicidad del interlocutor* como para tener un impacto en el modelo después de dar cuenta<sup>17</sup> de *nivel de competencia del interlocutor* y *etnicidad del interlocutor*. En el modelo fue imposible incluir *generación del interlocutor* junto con las otras variables sin que todos los factores resultaran significativos. Además, la *generación del interlocutor*

---

<sup>17</sup> “Dar cuenta” en este contexto significa que —después de eliminar el efecto de una variable X— otras variables pueden aún predecir el comportamiento lingüístico del participante.

fue identificada únicamente para interlocutores *solamente hispanos* e *hispanos y otro*, de modo que los hablantes *no hispanos* tendrían que ser eliminados completamente del modelo para que la variable *generación* pudiera permanecer en él.

De modo similar, la variable *espacio* (dentro de la clase vs. fuera de la clase) no fue incluida debido a su alta correlación con la *etnicidad del interlocutor*. Todos los turnos dirigidos a hablantes *hispanos y otro* tuvieron lugar dentro de la clase, mientras dos terceras partes de los turnos dirigidos a un *no hispano* (104 de 159) ocurrieron fuera de clase. Aunque la variable *espacio* resultó significativa en un análisis univariacional respecto a la variable dependiente *lengua*, tal diferencia no resultó significativa una vez se diera cuenta de *etnicidad del interlocutor* y *nivel de competencia del interlocutor* [ $\beta = -0.46$ , SE = 0.44, p = 0.3001].

El efecto del *tema de conversación* en la lengua utilizada por Karina apenas si sobrepasó el límite de la zona de rechazo; por lo tanto propende a no ser una variable influyente. Cuando el tema fue *híbrido* Karina habló en inglés 15 veces de un total de 16, mientras que cuando el tema fue clasificado como *relacionado con la clase*, la participante usó inglés en 30 de 62 turnos. Después de dar cuenta de las variables *nivel de competencia del interlocutor* y *etnicidad del interlocutor*, la diferencia no fue del todo significativa a un nivel de confianza del 95% [ $\beta = 2.30$ , SE = 1.34, p = 0.0865].

#### **4.2.6 Pregunta 5: ¿Cuál es la composición de las redes sociales de los participantes, el índice de uso del español en su interior y su nivel de solidez y multiplicidad?**

#### 4.2.6.1 Composición de la red social de Karina

La red social de Karina, con 10 miembros, duplica el tamaño de la de Roberto. Cobija a su pareja, tres miembros de su familia inmediata, una profesora, dos compañeros de clase, su jefe, una amiga que tiene un negocio contiguo a aquél donde trabaja Karina y la investigadora.

Tabla 55. Composición de la red social de Karina

Miembro	Usos lingüísticos		Frecuencia de contacto	Tipo de lazo	
	% de Inglés	% de español		Fuerte	Débil
Olivia	70%	30%	Diariamente	√	
Papá	10%	90%	Diariamente		√
Mamá	10%	90%	Un par de veces por semana	√	
Hna. Elia	50%	50%	Algunas veces por mes	√	
Ángela	50%	50%	Semanalmente		√
Joyce	100%	0.0%	Diariamente	√	
Keiler	100%	0.0%	Diariamente		√
Roberto	95%	5%	Diariamente	√	
Don Carmelo	0.0%	100%	Diariamente		√
Lena	0.0%	100%	Diariamente		√

Olivia, su novia, tiene la misma edad de Karina y es también de ascendencia latina. Nació en los Estados Unidos, hija de madre mexicana y padre mexicano también, aunque desconocido. Tiene dos medio hermanos menores y es la menor de cuatro hermanos. Raramente se le escucha decir algo en español en la escuela. Al respecto Karina dice:

*[E]lla no habla el español tan bien. Y sí lo habla pero no quiere. Pero de vez en cuando ella me dice: “¡No manches, güey!” (... ) Y de repente me dice “Oh my gosh! ¡Cómo están de bonitas las flores!” o algo así. (...) [Olivia no habla] porque tiene pena de cómo suena el español cuando ella lo dice. Una vez le*

*pregunté: “¿Cómo se dice ‘bucket’ en español?” Y me dice: “No sé. ¿Bucketa?”*

*Y yo le hice un poco de burla. Se dice ‘cubeta’. Y se me quedó viendo un poco feo y desde ahí como que ya no quiere hablar.*

Karina afirma que la mamá de Olivia siempre le habla en español y ella le puede entender, pero no le responde.

*Cuando tenía 14 años [su] mamá nunca estaba ahí. Porque su mamá compró una casa pero pasaba las noches en la casa del papá de los niños (en referencia a los dos medio hermanos menores). Las pocas veces que venía, no le hablaba porque no podía comunicarse con ella. Era no más English y su mamá no la entendía.*

Aunque a primera vista podría juzgarse que la relación de Olivia con su mamá es ajena a Karina, en realidad ha jugado un papel importante en la relación y sirve para vislumbrar de qué manera la profundidad de los lazos sentimentales con miembros de la familia que tienen el español como lengua dominante, tiene un efecto importante en el mantenimiento de la lengua minoritaria. De hecho se podría decir que, la estrecha relación de Karina con su propia madre (de la que se hablará a continuación), se ha proyectado en cierta proporción a la relación con su suegra. En una ocasión, estando en casa de Olivia, Karina sostuvo una conversación larga con su suegra en español. Ante ello, Olivia reaccionó con disgusto.

*Salimos y me dice: “¿Por qué estás hablando con mi mamá? ¿Estás tú con mi mamá? ¡Ella nunca me ayuda para nada!”. Y no era que la señora no le quería ayudar; es que no estaba la comunicación correcta. Porque no no más es el lenguaje del cuerpo, pero es la comunicación de las palabras. Falta de*

*entendimiento. Entonces Olivia pensaba que su mamá no la quería, pero en verdad la señora no le entendía.*

Karina comenta con exaltación:

*El otro día que salimos con su mamá, Olivia y yo estábamos en la tienda viendo algo y de repente me dice: “gracias” y me abrazó y me dio un beso. Y le digo: “¿De qué?” “Porque desde que tú y yo empezamos a salir, yo hablo más español y hablo más con mi mamá.”*

Quizás el hecho de hablar más español no pase más allá de una impresión pasajera, pero es claro que episodios como éste hacen que Karina se enorgullezca del tipo de relación que sostiene con sus padres, especialmente con su mamá.

Respecto a ella, dice que además de que las une el vínculo madre-hija, tienen una relación de amistad. “Vamos a fiestas, actividades deportivas y platicamos; we hang out in general.” Hablan con frecuencia en persona o por teléfono aunque ya no viven en la misma casa. Entre las actitudes que Karina más valora de Doña Roselia, su mamá, están (a) su apoyo incondicional en el momento que decidió reconocer abiertamente su homosexualidad y (b) el haberle abierto las puertas de su casa a Olivia en un período teñido de serios conflictos hogareños; “*Olivia considera a mi mamá como su second mom; si no su primera*”. La mamá de Karina es una persona alegre y jovial como su hija y siempre ha abogado por los intereses de ella y sus hermanos. Afirma Karina que en muchas ocasiones su papá ha querido mudarse a un suburbio, pero su mamá lo ha impedido repetidamente diciéndole “tienes que preguntarle a los kids first.” Del mismo modo que lo hizo en la cita anterior, Doña Roselia (de G1.0) alterna inglés y español cuando habla con su hija y al respecto Karina dijo en una ocasión “*en veces hacemos*

*jokes y ella me entiende. Mi mamá entiende mucho más inglés que la mamá de Olivia y mi papá put together.”*

Karina siempre habla de Don Germán, su padre, con respeto, pero considera que su lazo afectivo con él es débil. La actitud de Karina es noble considerando su violenta reacción al enterarse de que era homosexual: “él siempre me decía que yo no valía nada”. Afirma Karina que días después de saber la noticia, sacó todos sus cuadernos con notas y poemas y los quemó. Habla con nostalgia de su ropa porque —por ser claramente masculina— se deshizo de ella y recuerda con especial melancolía su pachuco: “Mi papá encontró el pachuco amarillo en mi room y lo tiró. It was \$200!!” A pesar de todo lo anterior, Karina es sensible a la tristeza de su papá después de que encarcelaran a su hermano menor:

*Yo siento que mi mamá está un poco más feliz pero siento que mi papá se siente solo porque se llevaron a mi hermano y mi hermano vivía con mi papá. Ese fue el motivo por el que decidí regresar a la casa de mi papá. Mi hermana está con mi mamá y mi papá perdió a mi hermano. A pesar de todo lo que me hizo, es mi papá. No puedo cambiar eso. No ha hecho nada más. De vez en cuando me dice que agarre novio pero ya no tanto. “You can’t teach an old dog tricks”. (...) [Ahora] compramos comida para los tres. De vez en cuando me da dinero a mí. Lo veo muy cambiado porque me dice “Ten esto para que te compres una camisa o alguna cosita”.*

Karina valora tanto a sus padres y quisiera que la mamá de Olivia y ella logaran establecer un lazo fuerte al punto que, al hablar de sus sueños, el siguiente es el primero que menciona:

*Compraría una casa frente a los lagos porque son grandes y quiero que mi mamá viva con nosotros; aunque mi papá esté con nosotros. Yo quiero que la mamá de Olga esté con nosotros también y que tengan su sección de la casa. Que tengan como 3 o 4 baños para que no se estén topando y no hayan disgustos en la casa.*

Pasando a su hermana Elia, Karina define su lazo afectivo con ella como uno fuerte, pero en menor magnitud que el que tiene con su mamá. Elia residió un tiempo con Doña Roselia en una casa del mismo sector donde se ubicaba la escuela y donde también vivían Karina, Olivia y Don Germán, pero eventualmente se mudó para un suburbio, lo que hizo debilitar su contacto cara a cara.

Fuera de su familia, las otras personas a quienes considera parte de su red social son sus compañeros de la escuela Roberto (el primer participante de este estudio), y Keiler. Con éste último sostiene lazo débil porque su relación no se extiende más allá de los límites de la escuela, pero en su interior, siempre que tiene la oportunidad se junta con él. *“The only ones I hang out with is Wilfred, Tim, and Keiler. By I don’t hang out with them to the extent of ‘Let’s do something outside of school.’ I just hang out with them during school.”*

Como se mencionó en la sección correspondiente a Roberto, éste y Karina se consideran mutuamente buenos amigos. A pesar de que dejaron de verse por muchos años, al reencontrarse, Karina lo notó muy bajo de ánimo permanentemente, de modo que se mostró presta a acompañarlo y apoyarlo junto con Olivia.

*[En California, Roberto] no salía mucho y estaba acostumbrado a otro tipo de vida. Un tipo de vida solitaria. Cuando me volvió a conocer, sale más y*



*habla más. Cuando primero lo conocí, no más tenía sus manos en sus pockets y estaba así ((gesto de cabizbajo)) y ahora está más feliz.*

Karina sabe cuánta desconfianza le tiene Roberto a quienes están a su alrededor como resultado de una experiencia amarga en el pasado. Por ello, estuvo especialmente pendiente de él todo el tiempo y muy preocupada por él también hacia el final de la etapa de recolección de datos porque empezó a notar su lejanía y la frecuencia cada vez mayor de ausencias en la escuela. Karina sospechaba que, por influencia de dos de sus compañeros —también miembros del grupo de liderazgo—Roberto estaba quizás comenzando a afiliarse a una pandilla del barrio.

Don Carmelo, su jefe, siempre le despertó admiración y respeto. Dueño de una pequeña imprenta localizada en el sector comercial cercano a la escuela, le ofreció una especie de pasantía a Karina para que se entrenara en el manejo de las máquinas. Aunque recibía un sueldo casi apenas simbólico, Karina le estaba grata y disfrutaba mucho de sus conversaciones durante la jornada de trabajo. Aparte de ser un hombre con experiencias valiosas y un buen consejero, según Karina, es muy factible que su aprecio por él fuera aún mayor por haberle brindado una oportunidad laboral luego de haber experimentado rechazo en otros negocios donde solicitó trabajo dada su apariencia masculina, según manifestó. Por su parte, Lena compartía el local comercial con Don Carmelo con su propio negocio tipo miscelánea. Como pasaba a veces largas horas después de la jornada laboral en el local, su relación con Lena llegó a ser una de sus confidentes.

Por último, fue sorprendente y a la vez grato que Karina me hubiera mencionado entre los miembros de su red social. A lo largo de la etapa exploratoria de este estudio, la etapa de la recolección de datos y el período posterior, siempre se mantuvo cerca de una manera u otra. En una ocasión, al ponerle de presente que podía retractarse de participar en el estudio o de

permitir que utilizara algún segmento de las grabaciones respondió *“Mi vida es como un libro; así que ábralo cuando lo quiera leer. Pregúnteme algo y yo le contesto con la más accuracy posible que pueda”*. Así fue y, felizmente, sigue siendo hasta la fecha.

#### **4.2.6.2 Nivel de solidez y multiplicidad de la red social de Karina**

Siguiendo el procedimiento ya descrito en el capítulo de metodología, el nivel de solidez y multiplicidad de la red social de Karina obtuvo un puntaje de 3/5.

Las preguntas que Karina respondió afirmativamente fueron las 3 últimas. Una de ellas averiguaba si otros miembros de su red social también estudiaban con ella. Como ya se ha comentado a lo largo de esta sección, Olivia y Keiler cumplían los dos roles.

Otra de las preguntas indagaba sobre si había otros miembros de su red social trabajaban en el mismo lugar. Una vez más, como pudo verse en el numeral anterior, Don Carmelo y Lena, jefe y amiga respectivamente, también eran parte de su red social al momento de recolectar los datos.

Por último, respondió afirmativamente a la pregunta *“¿te juntas con compañeros de trabajo o de la escuela en tu tiempo libre?”* De hecho, Karina departía largas horas fuera de su jornada laboral conversando con Don Carmelo y Lena o bien en el lugar de trabajo u ocasionalmente en una cafetería cercana. Igualmente, Roberto pasaba más tiempo en la casa de Karina y Olivia que incluso en la suya y con su mamá. Veían televisión juntos, cocinaban y comían juntos y se transportaban el uno al otro en sus vehículos.

Respecto a las dos preguntas restantes, Karina no era miembro de ningún tipo de grupo. Por otro lado, a pesar de que un tiempo atrás, su mamá y su hermana Elia vivían juntas y en el mismo barrio, al momento de la entrevista Elia se había mudado a un suburbio y su mamá a otro

sector por invitación de su nueva pareja. Así, no tenía ningún lazo familiar con otros hogares del barrio.

#### 4.2.6.3 Índice de uso del español al interior de la red social de Karina

Con base en los datos ofrecidos por Karina al preguntarle (a) qué tanto hablaba inglés y español con cada uno de los miembros de su red social y (b) con qué frecuencia, se calcularon los porcentajes ponderados que aparecen en la siguiente tabla siguiendo el procedimiento expuesto en el capítulo de metodología:

Tabla 56. *Cálculo del promedio ponderado de uso del español a nivel global para Karina*

Miembro	Usos lingüísticos		Frecuencia de contacto	% ponderado de uso del español
	% de Inglés	% de español		
Olivia	70%	30%	Diariamente	<b>0.3%</b>
Papá	10%	90%	Diariamente	<b>0.9%</b>
Mamá	10%	90%	Un par de veces por semana	<b>0.2565%</b>
Hna. Elia	50%	50%	Algunas veces por mes	<b>0.041%</b>
Ángela	50%	50%	Semanalmente	<b>0.071%</b>
Joyce	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Keiler	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Roberto	95%	5%	Diariamente	<b>0.05%</b>
Don Carmelo	0.0%	100%	Diariamente	<b>1%</b>
Lena	0.0%	100%	Diariamente	<b>1%</b>
<b>Porcentaje total ponderado</b>				<b>36%</b>

La última fila de la tabla muestra que el índice resultante de uso del español al interior de la red social de Karina fue del 36%. Este valor es muy superior al 19.6% de turnos en español observados en las conversaciones analizadas para este trabajo.

De los tres informantes, Karina exhibió el porcentaje de uso del español más alto tanto en sus conversaciones espontáneas como en los datos reportados para su red social.

De los 10 miembros que conforman su red social, 5 de ellos pertenecen también al ámbito escolar: con tres de ellos su uso de español es nulo o prácticamente nulo; con uno alcanza el 30% y con otro llega a un máximo de 50%. Con los 5 restantes, usa español 90% o 100% del tiempo. Es lógico suponer que en la medida en que un individuo use con mayor frecuencia la lengua minoritaria al interior de su red social, aumente su confianza en su nivel de competencia y —por ende— su uso en el contexto escolar. No obstante, sería obtuso asumir que dicha relación entre ambos índices sea tan directa, predecible y universal. Esta sección ha ofrecido una serie de rasgos y comportamientos que han probado ser útiles en la comprensión y contextualización de los resultados numéricos. En el caso de Karina, su uso del español en el contexto escolar puede fluctuar dependiendo de factores como la asignación de parejas de trabajo durante las clases, la afinidad que cualquier ser humano pueda tener con algunos pero no con otros (que Karina manifiesta cuando decide comunicarse o no en español dependiendo de si alguien le cae bien o mal), el tema sobre el que se quiera comunicar, la selección del interlocutor con base en su familiaridad con él y, por supuesto, rasgos de la personalidad, como —en el caso de Karina— su sentido de solidaridad con los inmigrantes recién llegados.

Por otro lado, dado que para este estudio el número de conversaciones analizadas se limitó a 4, el tamaño reducido de la muestra y el gran impacto que tienen las particularidades de cada contexto, hacen arriesgado asegurar que los hallazgos de este estudio sean una constante

en el comportamiento lingüístico general de Karina y de Iggor, como veremos en la siguiente sección.

### **4.3 Iggor**

#### **4.3.1 Nivel de competencia lingüística**

Según los datos proporcionados por Iggor, su puntaje resultante fue de 0, valor que corresponde a la categoría *bilingüe balanceado*.

Por otro lado, los resultados del ACTFL OPI para español señalaron que su nivel de competencia era *avanzado bajo*. Según los criterios oficiales, esto quiere decir que:

Iggor puede responder con fluidez preguntas sobre una variedad de temas. Puede narrar y describir en pasado, presente y futuro con algún detalle. En algunas ocasiones insertó inglés en su habla pero demostró habilidad para cumplir con los requisitos para ser clasificado como un hablante de nivel avanzado. Su pronunciación y entonación son los de un hablante nativo de español. La participación de Iggor en la conversación es equitativa respecto a la participación de la entrevistadora.

La evaluadora añadió que:

Iggor puede hablar con facilidad en una variedad de temas de interés general y personal. Algunos de los temas que se cubrieron en la entrevista fueron sus estudios, su nueva vida en la costa oeste y sus planes futuros. En el contexto de sus estudios, describió el programa de diseño en el que está inscrito. Al hablar de California, comparó a San Diego con su ciudad actual, incluyendo comparaciones tanto de las ciudades mismas como de la gente. Al final le pedí que me convenciera de mudarme a San Diego o de estudiar en su universidad.

Debo confesar que después de haber escuchado una vasta cantidad de muestras de uso del español de Iggor, resultó sorprendente que la evaluadora del ACTFL OPI ubicara a Iggor en el nivel *avanzado bajo*. De hecho, Iggor se había auto calificado como *bilingüe balanceado*. La conclusión oficial fue inesperada en la medida en que las observaciones etnográficas y los usos lingüísticos observados durante las entrevistas exhibieron, en mi opinión, un nivel *superior*. De hecho, por voluntad propia, Iggor respondió el aproximadamente 95% del copioso número de preguntas en español; el 5% restante lo hizo en inglés influenciado por mi iniciativa. Puedo afirmar con certeza que Iggor está calificado para formular hipótesis, respaldar sus opiniones y desenvolverse bien al tratar temas y situaciones desconocidos al responder de manera extensiva las más de 200 preguntas que aparecen en las guías incluidas en el apéndice. Respecto al contenido de sus intervenciones, Iggor es capaz de conversar sobre asuntos formales e informales, de temas sociales, profesionales y abstractos; y sobre intereses específicos y campos de especialización. Finalmente, los diálogos sostenidos en español con la investigadora transitaron por contextos globales concretos y situaciones hipotéticas.

¿Cómo explicar entonces la discrepancia entre el veredicto de la entrevistadora del ACTFL OPI y las percepciones de la investigadora? Aunque es imposible ofrecer una respuesta 100% certera, los siguientes hechos parecen haber tenido influencia. En primer lugar, ha de tenerse en cuenta que el ACTFL OPI es una medida estandarizada con lineamientos fijos diseñada para aprendices de una segunda lengua. Tales lineamientos se adhieren a la noción de que todos los casos en los que el entrevistado utiliza una palabra o expresión en otra lengua evidencian deficiencias en el conocimiento de vocabulario y/o su incapacidad de recurrir a la circunlocución. Bien es sabido en la actualidad que la alternancia de lenguas responde a las características del contexto y los interlocutores. Además, como señala Montrul (2012):

*El cambio de códigos entre oraciones de un discurso conlleva a un cambio de foco pragmático que puede usarse para suavizar pedidos, insinuar solidaridad, cambiar de un tono formal o informal, etc. (...) A veces el bilingüe no puede encontrar la palabra o expresión que necesita con suficiente rapidez, o encuentra que la palabra de una lengua es más expresiva o tiene otras connotaciones que la palabra equivalente en la otra lengua.*

Según comentó la evaluadora que impartió el OPI, durante la entrevista Iggor cambió al inglés en repetidas ocasiones, lo cual rarísimamente sucedía durante las entrevistas. Pero hecho de gran relevancia es que el OPI tuviera que ser realizado via Skype un mes después de que Iggor se mudara a San Diego para iniciar sus estudios universitarios, obedeciendo a la disponibilidad del participante. De este modo, en segundo lugar se debe considerar que para entonces Iggor estaba completamente inmerso en un contexto educacional formal donde predominaba el uso del inglés y había construido una amistad cercana con varios latinos de segunda generación y de una clase social más cercana a la suya con quienes —dijo— se sentía muy cómodo hablando: *“la gente con que me llevo bien en la escuela habla inglés”*. Aunque en menor proporción, Iggor también continuó hablando español en el contexto escolar con algunos compañeros hispanohablantes que habían acabado de llegar a California desde sus países de origen con el propósito de adelantar sus estudios de educación superior. Así, los factores citados anteriormente muy seguramente afectaron el desempeño lingüístico de Iggor durante el OPI, pero no causando un retroceso en sus capacidades comunicativas en español sino por influencia de un cambio en sus prácticas de socialización y de uso cotidiano de ambas lenguas.

**4.3.2 Pregunta 1: ¿Cuáles son las tendencias de uso del español, inglés y alternancia de lenguas en los intercambios verbales espontáneos? ¿Cómo se comparan los usos lingüísticos auto reportados para el ámbito de la escuela?**

Casi el 87% de los turnos de Iggor fueron enunciados completamente en inglés. En cuanto al español, fue utilizado en un 12% de los turnos. La alternancia de lenguas fue prácticamente inexistente con apenas una frecuencia del 1%.

Tabla 57. *Tendencias de usos lingüísticos en las conversaciones espontáneas de Iggor.*

Uso lingüístico	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	808	86.7%
Español	115	12.3%
Alternancia de lenguas	9	1.0%

Con respecto a los promedios de uso de inglés y español auto reportados, Iggor conjeturó que utilizaba inglés el 80% de las veces y español el 20% restante.

Tabla 58. *Usos lingüísticos en la escuela reportados por Iggor.*

Uso lingüístico	Durante la clase	Con los compañeros de clase	Con los profesores	Con amigos	Promedio
Inglés	80%	80%	90%	70%	80%
Español	20%	20%	10%	30%	20%

Al comparar los dos grupos de datos, las tendencias concurren, especialmente en el caso del inglés. Según lo manifestó Iggor en la entrevista, el 10% de los turnos que reportó



hablar en español con sus profesores comprendía las interacciones con una sola profesora con quien el contacto se estaba haciendo cada vez menos frecuente. De este modo, Iggor parecía tener una noción de su uso del inglés bastante cercana a la observada en su cuerpo de datos. Independientemente de lo anterior, el uso del español advertido en las conversaciones espontáneas (12.3%) fue menor que el reportado por Iggor (20%).

Una vez más, es primordial visitar en mayor detalle el contexto que rodeó la vida de Iggor para comprender mejor sus tendencias lingüísticas. A diferencia de Roberto y Karina, Iggor proviene de una familia muy adinerada del estado de Veracruz. Nació en Nueva York de padres mexicanos con educación universitaria. Allí residió con su mamá, quien –con el apoyo de Melina, una amiga americano-puertorriqueña—lo crio hasta cumplir 3 años. La relación que se desarrolló entre ellos llegó ser tan cercana que Iggor considera a Melina como una abuela. Cabe mencionar en esta sección que Iggor percibía su historia extraordinaria y a sí mismo como un ser incomparable. De hecho, hasta la forma particular de escribir su nombre (fruto de una simple eventualidad) lo interpretaba y realizaba como una muestra más de su singularidad: al momento de registrar su nacimiento, el funcionario cometió un error tipográfico y –en vez de escribir su nombre con una “g”, lo escribió con dos: “gg”. Nunca habiéndose corregido esta falla, Iggor se sentía orgulloso de su inconfundible nombre, no solamente por la forma como se escribía, sino por su pronunciación. “*For me, I’m [ˈaɪɡɔɪ]; I’m not [ˈiɡɔɪ]. My name is legally [ˈaɪɡɔɪ], not [ˈiɡɔɪ].*” Según Iggor, fue la amiga americano-puertorriqueña amiga de su mamá quien acuñó tan inusual pronunciación de su nombre haciendo que su propia madre la adoptara y continuara usándolo aún después de mudarse a México.

*My mom calls me [aɪɡɔɪ'sito]. My aunts call me [ˈaɪɡɔɪ] or [ˈiɡɔɪ].” And my grandma calls me [ˈiɡɔɪ] because she doesn’t like how [ˈaɪɡɔɪ] sounds. But (...) in*

*México a lot of people don't know how to pronounce things, so I just keep it ['igor].*

Después de que sus padres se divorciaran, Iggor se mudó a Xalapa con su mamá, donde permaneció hasta que alcanzó la edad de 6 años, terminando su etapa pre-escolar. Desde entonces, Iggor forjó una relación muy estrecha con sus abuelos y tíos maternos. A los 6 años, Iggor regresó a Nueva York, donde permaneció hasta cumplir 8; allí hizo 1er y 2º grado de escuela primaria. Luego volvió a viajar a México para cursar 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º, no sin hacer algunos viajes esporádicos a los Estados Unidos durante este lapso. Por decisión de sus padres, Iggor regresó a territorio norteamericano para hacer 9º, 10º y 11º grado en una escuela pública. Sin embargo, esta vez retornó solo para vivir con su papá, quien para entonces residía en un barrio exclusivo de Las Ciudades Gemelas y tenía otro hijo con su segunda pareja. Al terminar 11º, voló a México para reunirse con su mamá y su novio e iniciar un año entero de viajes por distintos países de Europa. A su regreso a Veracruz, se registró en una prestigiosa escuela secundaria privada con énfasis en diseño, donde permaneció hasta que le informaron que no le podrían validar todas las materias que había tomado en los Estados Unidos y que tendría que retroceder entre uno y dos años escolares para poderse graduar. *“So I was like 'I don't wanna spend this time here.' I was like 'I'm just gonna move back [to Minnesota] the last year.”* De este modo, Iggor regresó a Las Ciudades Gemelas para matricularse en la misma escuela pública donde había estado antes. Unos meses más tarde, por sugerencia de una de sus compañeras, decidió transferirse a la “escuela charter” donde se llevó a cabo este estudio. Adujo que la escuela pública a la que solía ir ya no le gustaba:

*No me gustó el ambiente; lo sentía así como medio pesado, así como que no más no iba conmigo. Y yo como que buscaba algo más libre, y a lo mejor así*

*donde me pudiera expresar mejor; no sé. No me sentía cómodo. Era una escuela grande. (...) Académicamente hablando, es una escuela muy buena. Ahora, en cuanto a la gente, no es tan buena. Muchos alumnos tienen abuso de químicos y (...) como a los catorce años, trece años había niñas ya embarazadas con hijos. O sea, así como que (...) a nivel de gente empezó a bajar demasiado. (...) [Mi amiga] se cambió y me dijo 'vente; ¡te va a gustar!' Y me vine y me gustó de hecho. Me gustó un poquito más. Bueno, no sé ... Hace dos años era como que el ambiente era un poco diferente. (...) Era así más ... Más chilled; así más chévere.*

Pasando al historial de adquisición y usos lingüísticos, en las primeras sesiones de entrevista, Iggor identificó tanto al español como al inglés como sus lenguas maternas:

*Pienso que [lengua materna] se refiere a la primera lengua que hablas, ¿no? Pero (...) aprendí los dos al mismo tiempo. Entonces es una mezcla de los dos. (...) My mom would speak to me in Spanish and everything, but I grew up watching TV in English. Like The Muppets, Sesame Street, and like all little cartoons and all that, it was in English. And then my Puerto Rican grandma would only speak to me in English. She would speak to my mom in Spanish, but she would speak to me in English. So I think I just learned both.*

Es claro entonces que desde su nacimiento y hasta los 3 años Iggor tuvo exposición tanto al inglés como al español. Después de permanecer 3 años en Veracruz y a su regreso a los Estados Unidos, Iggor comentó que su habla exhibía problemas de dicción: “[n]o podía hablar muy bien. Dice mi mamá que hablaba pero que se me enredaba mucho”. Para superar tal condición, su madre contrató a una terapeuta del lenguaje para que le diera sesiones privadas

tanto en los Estados Unidos como a su regreso a Veracruz: “[e]n Nueva York fui como por dos años –todos los días después de clase— a casa de mi maestra. Ella me enseñaba los movimientos de la boca. Después, cuando fui a México; lo mismo en español”. Sin duda este apoyo para que Iggor superara tal impase no habría sido tan efectivo si su familia no hubiera contado con los recursos financieros para recurrir a una profesional que condujera las sesiones de terapia.

Con respecto a los usos lingüísticos, Iggor señaló que mientras cursaba 1er y 2º grado en Nueva York, hablaba exclusivamente inglés en la escuela. En casa, continuó hablando inglés con su “abuela” americano-puertorriqueña y español con su mamá. Su retorno a México para cursar desde 3º hasta 8º grado se tradujo en el uso casi exclusivo del español tanto en la escuela con profesores, compañeros y amigos como en casa con su mamá y todos sus familiares del lado materno. De vuelta a los Estados Unidos para comenzar 9º grado, Iggor manifestó tener el serio propósito de reforzar sus habilidades comunicativas en inglés:

*Cuando regresé de México hace cinco años dije 'quiero que mi inglés esté así, súper bien. ¡Súper, súper bien! Y creo que lo he logrado muy rápido. Porque (...) mi papá me dijo: '¿Sabes qué? Es porque cuando eras chiquito lo hablabas muy bien y te fuiste a México, lo dejaste de practicar unos años y ya ves cómo se te olvida, pero una vez que lo empieces a practicar todo vuelve, ¿no?. Y de hecho creo que sí es cierto.*

Cumpliendo con su propósito, Iggor hablaba inglés en la escuela, español con su padre y español e inglés con su medio hermano. Sin embargo, su uso del español se mantuvo mayúsculo en la medida en que se comunicaba vía telefónica o por Internet varias veces al día con su mamá y semanalmente con sus tíos, abuelos y amigos; adicionalmente, sus viajes a México eran muy frecuentes. Posteriormente, un año entero viajando en compañía de su

mamá y su novio norteamericano le valió la posibilidad de continuar utilizando español con la primera e inglés con el segundo. Tras ello, revivió el uso del español en el contexto escolar durante los meses que estuvo inscrito en la escuela secundaria privada que se mencionó antes. A su reingreso a territorio norteamericano para cursar el último año de la secundaria, Iggor aduce haber retomado el propósito de reforzar su inglés. Al respecto dijo —en un primer momento— que no utilizaba el español en el ámbito escolar porque “como que en mi mente la puse para que en la escuela solamente me enfocara en inglés”. Sin embargo, como veremos más adelante, en fechas posteriores manifestaría que evitar el español constituía una forma de distanciarse de sus compañeros de G1.0 y evitar sus críticas.

Su crianza y escolarización alterna en dos latitudes hacía sentir a Iggor muy seguro tanto de su inglés como de su español. Comparando su nivel de competencia en castellano con el de dos amigas de G2.0 que también vivían en Las Ciudades Gemelas, dijo lo siguiente:

*El mío es diferente porque mi historia es diferente, entonces mi español es mucho más desarrollado que el de mucha gente aquí. Mi español es muy bueno comparado con el de otra gente. Ellas no saben pronunciar muchas palabras. Tienen la idea de cómo decir una palabra pero a veces no la pueden decir completa o correctamente. Pero yo sí porque estudié en las dos. Y todo el día estoy en las dos.*

Iggor tiene incluso muy inculcada la visión prescriptiva del uso de las lenguas tan predominante en los países de habla hispana. Al preguntarle en cuál lengua tenía más fluidez respondió:

*In both. I'm pretty good in both, actually. I think my Spanish is pretty good because I don't have like the slang Spanish. I have like a better Spanish. My Spanish is not like the common Spanish; like the one people speak here.*

De hecho, al solicitarle algunos ejemplos concretos, Iggor propuso inmediatamente cambiar la lengua de la entrevista de inglés a español y así se mantuvo no solamente para esta sesión, sino para todos los encuentros sostenidos con él tanto de modo informal como para responder las extensas guías de preguntas. Respondiendo a la solicitud de ejemplos añadió lo siguiente:

*Por ejemplo, aquí ocupan mucho los anglicismos. Cuando ocupan una palabra en inglés y la intentan traducir al español, pero como que no queda en ese nivel. Por ejemplo parqueadero por estacionamiento. Bueno, nosotros decimos estacionamiento; no decimos parqueadero. (...) Para nosotros es estacionamiento. Y cuando gente llega y te dice parqueadero nos quedamos así de ... ((mirada combinando gestos de asombro y desdén)) ...*

*“Ok ... Ok ...”.*

Esta visión purista de la lengua es evidente además en su clara aversión al cambio de códigos, evidenciada por su prominente escasez en el cuerpo de datos, representando apenas 1%.

*Soy ENEMIGO de mezclar lenguajes. No me gusta mezclarlos. No me gusta, no me gusta. Es que siento que la parte mía que es de aquí es muy muy americano. Y la parte de México es muy muy mexicano. (...) O sea, son como mis dos personas. No las puedo mezclar.*

En referencia a la lengua que habla con quienes considera sus amigos (a los que me referiré en el siguiente numeral con mayor detalle), Iggor reportó utilizar principalmente el inglés. Al indagar con cuáles de sus compañeros hablaba en español, respondió “con los que saben español, pero es muy raro”. Iggor afirmó de modo contundente que hablar español en la escuela no tenía, en su opinión, ninguna ventaja.

Finalmente, al preguntarle sobre los usos lingüísticos con sus profesores y el personal administrativo, declaró que utilizaba inglés pero hizo la siguiente salvedad:

*“Inglés con la mayoría y con [el profesor] Guido, español. Y [también] con la chava que es de Chile. (...) Porque siento que no hablan inglés tan bien. (...) [Con Berenice<sup>18</sup> hablo] español. No habla inglés, creo. (...) ¡Y ya!”*

Ya en las citas anteriores es posible entrever que –además de la clase social— Iggor percibe la lengua como un rasgo que marca radicalmente una afiliación o una brecha entre sus compañeros y sí mismo. Dentro de los usos lingüísticos que listó como diferenciadores incluyó la entonación, las expresiones coloquiales y la selección de ciertos vocablos:

*Tenemos muchos tonos de voz. A mí me dicen que mi tono es así como 'el fresa', así como el 'preppy' ¿no? Porque ocupo muchas palabras (...) como el 'o sea'. (...) Palabras así que son modismos ahorita en México. Como el famoso '¡ay bye!' [que se usa] cuando te dicen algo así como: 'joye no manches!' Tú te quedas así como '¡ay bye, güey! ((hace un gesto de desdén y mueve la mano como echando del lugar a su interlocutor)) ... Ok ... Sale ... Ajá ... ¡Ay mira, está súper bien! ... Súper bien' ((en tono irónico)). Así como sarcasm. (...) Así como diciendo 'la verdad no me*

---

<sup>18</sup> El profesor Guido reportó ser bilingüe balanceado y la profesora “Ichilena” (de nombre Siloé) dijo tener competencia +1 español. Berenice era la empleada encargada de servir la comida en la cafetería. Dijo tener competencia +2 español.

*importa pero estoy haciendo como que me importa' ((gesto de desdén)).*

*(...) [Por otro lado,] dicen 'el baile' para ir a bailar o para un antro. Bueno, nosotros le decimos antro.*

La última crítica de la cita arriba pudiera causar confusión a alguien no familiarizado con la jerga utilizada por los jóvenes mexicanos de áreas urbanas. Iggor critica que sus compañeros de G1.0 usen 'baile' para referirse a una discoteca e implícitamente sugiere el uso de 'antro'. Pero fuera de los límites de la jerga mexicana, la acepción común de la palabra 'antro' es la de un establecimiento de mal aspecto o reputación, tipo de lugar que Iggor no solía frecuentar.

A un nivel más personal dijo lo siguiente:

*[S]iento que las veces que he hablado con gente aquí en la escuela dicen:*

*'¡Ay, eres bien fresca!' o cosas así. Así, como que prefiero (...) evitarlo.*

*Entonces siento que con inglés (...) ya no se oye tanto la diferencia.*

A la lista de usos lingüísticos que Iggor subestima y que reconoce de amplio uso entre sus compañeros hispanohablantes de G1.0, se suman las groserías. Veamos:

*[A]quí usan mucho así como groserías en español, y yo ... Ay no sé ...*

*[G]roserías así como raras. Y yo no estoy tan acostumbrado. O sea, sí digo*

*pero por lo regular intento no decirlas. Siento que una persona se ve un*

*poquito mejor si no las dice. Tengo como ese concepto de que [como] uno es*

*educado, no dice tantas cosas así.*

Si bien es cierto que la próxima sección sobre la existencia o no de *contacto* en el caso de Iggor incluye mayores detalles respecto a las relaciones interpersonales, es desde ya notorio su deseo de distanciarse de sus compañeros hispanohablantes. Puede afirmarse que el evitar el



uso del español no obedece estrictamente a un deseo de mejorar su inglés, sino más bien a un empeño claro de distanciarse de quienes pudieran asociarlo con un miembro de G1.0, de clase obrera, con un bajo nivel de educación y/o incapaz de comunicarse adecuadamente en un registro formal o utilizando la jerga de los jóvenes mexicanos de clases privilegiadas. Es interesante que para lograr proyectar tal distanciamiento habría bastado que Iggor hablara en castellano como lo hace naturalmente cuando está en México. Sin embargo, su “tono fresa” suscitaba a su vez comentarios y críticas entre sus compañeros y, por ello, recurrir al inglés solucionó la incomodidad adicional de ser el blanco constante de censuras. Por otro lado, en repetidas ocasiones Iggor reportó seleccionar español o inglés dependiendo de la lengua con la que su interlocutor se sintiera mejor. Luego, al preguntarle qué lengua prefería hablar en público, Iggor dijo seguir dicha filosofía en tres contextos diferentes, con excepción del contexto escolar (donde, como ya se sabe, predominaban notoriamente los hispanohablantes de G1.0).

Veamos:

*Investigadora: ¿Qué lengua prefieres hablar en público?*

*Iggor: Depende. O sea, no hay ninguna que yo quiera hablar. Creo que depende con quién esté. Si estoy con mi papá, pues obviamente español. Si estoy con amigos que hablen inglés, pues en inglés. Y si estoy en México, pues obviamente en español.*

*Investigadora: ¿Y si estás en la escuela?*

*Iggor: Inglés. Bueno, aquí en esta escuela, en inglés.*

Resulta interesante contemplar la cita anterior a la luz de la manera como Iggor se vislumbra a sí mismo como hablante de inglés y español en un mundo dual. Veamos cómo el participante explica este sentir.

*Cuando estás en inglés estás en el modo americano, o sea, diferente [a cuando estás en español]. No es la misma persona la que lo está haciendo. Son dos personas diferentes; como dos opuestos. (...) 'Iggor México' duerme [mientras está en los Estados Unidos]. Cuando está en México ya como que despierta. Pero cuando estoy aquí es como 'Iggor Estados Unidos'. Es por (...) cómo fue mi estilo de vida. Porque cuando tú vives en los dos [mundos] al mismo tiempo, así, tuve que adaptarme a los dos. Yo sé que si yo hubiese crecido aquí toda mi vida, no hablaría español. Lo hablaría muy poco. Lo sé, lo sé. Pero como crecí en los dos, así como que me tuve que dividir en la mitad. (...) No he conocido a nadie, a nadie que entienda. A nadie que haya pasado por lo mismo. A nadie, a nadie, te juro. Nadie.*

En el pasaje anterior, Iggor establece una asociación global entre *lengua y espacio geográfico*; es decir, estima apropiado utilizar inglés en los Estados Unidos y español en México. Sin embargo, veremos en la siguiente sección que dicho axioma parece tener una excepción con respecto al uso del español en territorio estadounidense

Aunque apenas se presentó en el 1.0% de los datos, las conversaciones de Iggor exhibieron alternancia de lenguas, pero solamente en turnos dirigidos a algunos de sus compañeros de clase; nunca a los profesores. Empero la información detallada sobre la proporción de cambio de códigos en relación con las variables consideradas compete al

siguiente numeral, es menester resaltar algunas particularidades generales sobre el fenómeno en este apartado.

Interesantemente, Iggor cambió de códigos en mayor proporción fuera de clase. Dentro de ella, alternó inglés y español al hablar de temas no relacionados con la clase, con una instancia dentro de la categoría *canalización de actividades*. Finalmente, las pocas veces que alterno entre inglés y español, lo hizo cuando el turno anterior había sido emitido en español o también alternando ambas lenguas.

Tanto dentro como fuera de clase, los turnos emitidos con alternancia surgieron cuando el tema tratado era delicado, tabú o confidencial. En palabras de Iggor, “ de repente ciertas palabras las dices en español, ciertas palabras en inglés. A veces cuando quieres hablar de alguien hablas en español ((risas), o a veces en inglés; depende”. Con esto, Iggor se refiere a la función excluyente de la alternancia de códigos, es decir, cuando los hablantes bilingües cambian a otra lengua para que sus interlocutores no entiendan (Montrul, 2012). Ejemplo de ello es el primer turno de Iggor en el siguiente extracto que ocurre en C4. Iggor y su amiga Mariana, más conocida como Mary Ann están conversando sobre un compañero en el marco de las relaciones amorosas:

***Are you serious? This is how small it is! Le estás***

***coqueteando al chiquito, verdad?***

*Iggor → MaryAnn*

*((Risas)) No!*

*Mary → Ann -Iggor*

*No digas nombres, no digas nombres!*

*Iggor → Mary Ann*

*(...)*

*No manches! No! Nada que ver! But there*

*was a rumor.*

*Mary Ann → Iggor*

*Yeah, I heard. You told me!* Iggor → Mary Ann

*Ajá, de que le gusto yo. Está simpático, but I can*

*do better; hopefully!* Mary Ann → Iggor

*And no money, baby, no money! I don't roll like that!* Iggor → Mary Ann

En efecto, después de preguntarle por qué había cambiado de inglés a español en este caso particular Iggor contestó: “cuando le cambio de idioma es porque nos referimos a alguien más. Es que Mary Ann y yo le poníamos apodos a todo el mundo para no decir nombres”.

La alternancia de lenguas también surgió en los turnos de Iggor al hablar de asuntos tabú como el culto a la Santa Muerte<sup>19</sup> en C2 (en clase) y C3 (fuera de clase). Su presencia en los datos fue tímida, pero clara, como lo muestra el siguiente par de extractos:

*You know you can use her to get people, like you pray*

*to her to give you someone?* Iggor → Mary Ann

*Yeah, pero give like in 'give some to get some'?* Mary Ann → Iggor

**No. Like you know. Le voy a rezar, you know?** Iggor → Mary Ann

*Y le vas a rezar? ¡Oh, ajá!* Mary Ann → Iggor

*Ajá. Pero para que me ayude con alguien.* Iggor → Mary Ann.

---

<sup>19</sup> “La Santa Muerte es una figura religiosa que concede deseos y favores. Sus devotos la visten de diferentes colores dependiendo de lo que se le pida. Por ejemplo, rojo para el amor, “amarillo para el dinero, azul para la salud, los estudios y la verdad, blanco para el bien y la lealtad y negro para la brujería negra y para el mal (...) Recibe ofrendas como puros, alhajas y hasta vestidos de novia de quienes la invocan para conseguir pareja” (Araújo Peña et al., n.d.).

*When I first started con ella, I was “no tengo la  
 roja; no más la blanca” y no= Mary Ann→Iggor  
 =La roja es del amor Iggor→Mary Ann  
 (...)*

***But the first one I got fue la roja; la chiquita.*** *Iggor→Mary Ann*  
*((Incomprensible))* *Mary Ann→Iggor*

*Después, la segunda que me dieron fue una grande, así.  
 Me la dio mi mamá. Es blanca y tiene un corazón.*

*Así ((señala su pecho)) Iggor→Mary Ann*  
*Really? Mary Ann→Iggor*

***Está bien bonita. And then the third one was the  
 colored one. The third one was the colored one and  
 then= Iggor→Mary Ann  
 =Yo tengo sus imágenes ... Like a lot of imágenes! Mary Ann→Iggor***

Hablar de la Santa muerte es objetable para muchos porque su adoración ha sido blanco de fuertes críticas y prohibición por parte de la Iglesia Católica en México. Además, es bien sabido que entre sus más fervorosos seguidores se encuentran narcotraficantes y delincuentes (Araújo Peña et al., n.d.). En los dos extractos anteriores, Mary Ann antecede a Iggor alternando inglés con español. También en ambas, es a ella (y nadie más) a quien Iggor se dirige haciendo dos cambios de código extra oracionales (“extrasentential”) y uno intra oracional (“intrasentential”), según las definiciones de Poplack (1982).

Este hecho resulta interesante al compararlo con un segmento posterior de la misma conversación en el que se comentó en inglés sobre las ventajas y los precios de los teléfonos

celulares más novedosos y –a propósito de ello—una de las participantes (a quien llamaré Leticia) le ofreció a Iggor conseguirle su modelo preferido por un precio irrisorio. La oferta era tan extraordinaria, que Iggor se sentó al lado de su compañera (bilingüe balanceada y de G2.0) para preguntarle en voz baja y en inglés cómo hacía para conseguir no solamente el aparato telefónico sino un mes gratis de servicio por tal precio. Leticia pasó entonces a describir globalmente el fraude que, según le habían informado, hacía posible negociar los equipos a tan minúsculos precios. Al hacerlo, emite sus intervenciones a un volumen más bajo y comenzó a cambiar de códigos. Todo el segmento posterior consistió en un intercambio de turnos susurrantes sobre este delicado tema, en el que Leticia continúa cambiando de códigos mientras que Iggor se mantuvo en inglés. Como se indicó arriba, Leticia era de G2.0 y bilingüe balanceada, al igual que Mary Ann. Sin embargo, a diferencia de esta última, Leticia no pertenecía al círculo de amigos de Iggor. Resultaría interesante examinar un cuerpo de datos más extenso para determinar si la cercanía con el interlocutor tiene alguna injerencia en que Iggor cambie de códigos al hablar sobre temas tabú o transgresiones a las normas.

Por otro lado, Iggor también exhibió alternancia de lenguas mientras hablaba con Liliana, como ya se dijo, inmigrante reciente de G1.0 y competencia +2 español. Sin embargo hay que anotar el cambio de código observado en este caso fue exclusivamente de una sola palabra, a diferencia de los que ya vimos en las conversaciones con Mary Ann (de G.2 y bilingüe balanceada). El primer ejemplo que aparece abajo es un caso de cambio de código intra

oracional (“intrasentential”) de un adjetivo. El segundo, es un cambio inter oracional (“extrasentential”) de una interjección. Veamos:

*Pues si tomas y (...) te pones happy, ¡come!<sup>20</sup> ¡No más come, come, come, come y se te baja!*

*¡Ya acabó la clase! Oh, shoot! Bueno, ok ... Vamos a guardar esto.*

Pasando a otro tema, aunque las actitudes lingüísticas que Iggor exhibió en sus comentarios favorecieron en muchos casos al español (como veremos en el siguiente extracto), la escasísima presencia del castellano en las conversaciones espontáneas (12.3%) es un indicio más de que las actitudes lingüísticas positivas pueden favorecer el uso de una lengua minoritaria mas no lo garantizan. El siguiente pasaje atestigua la extraordinaria actitud positiva de Iggor hacia el español, la cual no se equipara con el uso real de esta lengua en la “escuela charter”:

*Amo el español. Antes así como que me molestaba mucho y prefería hablar en inglés, pero ahora lo entiendo tanto y siento que es una lengua muy bonita. De verdad. Siento que forma mucho parte en lo que soy. O sea, como ser humano creo que el español tiene mucha influencia en mí. Entonces este ... ¡Me encanta! (...) Amo el español. Es que creo que como que te puedes expresar más, de hecho. El inglés (...) no tiene tanta emoción*

---

<sup>20</sup> ['kome], forma imperativa del verbo “comer” en español.

*como el español. Siento que el español hay mil palabras que te pueden describir algo.*

A pesar del cariño que le profesa al castellano y de las ventajas que puede ofrecer el presentarse como hablante bilingüe, Iggor es lo suficientemente sagaz como para saber en qué contextos le beneficia o no decir que habla español. Con metas claras y retadoras respecto a su futuro profesional y económico, Iggor sabía, por ejemplo, las implicaciones que tenía declarar que hablaba español en casa con su papá en el formulario de datos requerido para inscribirse en la escuela.

*Yo siempre he puesto como primer lenguaje inglés pero lo pongo porque (...) yo sé que eso es un gran problema. (...) No necesito esas clases [de inglés como segunda lengua]. [C]uando apliqué para college y para la universidad y todo eso, puse (...) 'Native Language: English.*

Teniendo dicha visión como punto de referencia, puede hipotetizarse que el uso casi exclusivo del inglés en el contexto escolar obedece también al convencimiento de su primacía instrumental para avanzar hacia un futuro prometedor en el que –según calcula Iggor– el español no juega un papel tan crucial. Evidencia de ello es el siguiente comentario que hace respecto al deseo de su padre para que se forme y trabaje como intérprete, al igual que él:

*[Mi papá] quiere que me meta en eso también. Y ... o sea ... ¡No! Yo así como que 'no, gracias' ((en tono displicente)). Yo viajo, conozco ... No me gusta interpretar. (...) Yo me preocupo mucho por mi futuro. Yo quiero seguir bien. Sé que me gusta la vida cara; me gusta vivir bien. Y sé que (...) si me atonto, no va a haber nada. Y por eso de hecho me metí a mercadotecnia, o sea, para la universidad apliqué para mercadotecnia de*



*moda y todo eso. Y me aceptaron en San Diego. Para los negocios, ¿no?*

*Porque yo quiero seguir los negocios.*

Para terminar, Iggor no sabe con certeza lo que piensan sus profesores acerca de su nivel de inglés, pero al preguntarle hace alusión a la curiosidad que les causa su apariencia. Iggor se jacta de tener tez clara, en comparación con la tonalidad de piel del mexicano prototípico en la cultura popular. “Antes, cuando era más chavito, (...) era muchísimo más blanco. Tenía la cara más blanca y el cabello más claro. Y me pasaba mucho que la gente no daba [de dónde era]”. Quizás justamente en virtud de la raza y su asociación arbitraria con hablar una lengua u otra, Iggor se molesta profundamente cuando alguien que no lo conoce bien y que no sea latino hipotetiza que Iggor es hispano le habla en español:

*Me ofende que alguien que no sea hispano me diga “hola”. Se me hace muy grosero. Se me hace como “ah, o sea, ¿quiere decir que no sé inglés? O sea, si yo te estoy hablando a ti en inglés, ¿por qué me estás hablando en español?*

En resumen, la prevalencia del inglés sobre el español en el ámbito escolar no es factible de explicar con base en un solo criterio. Dilucidar el por qué de este hecho sólo se puede lograr considerando un conglomerado de factores de muy diversas clases en complejísima interacción.

**4.3.3 Pregunta 2: ¿Existe contacto al interior de la escuela? De ser el caso, ¿qué conexiones se pueden establecer entre el nivel de contacto y los usos del inglés y el español exhibidos por los estudiantes?**

Al examinar las dos últimas columnas de porcentajes en la tabla siguiente, es notorio que los comportamientos lingüísticos en cada conversación variaron de forma pronunciada. Sin embargo, a nivel global, la evidencia de *contacto* (o *ausencia de contacto*, para ser más exactos) fue mucho más homogénea en este caso que en los de Roberto y Karina, haciendo más factible la identificación de una tendencia fehaciente que será más palpable al comprender en detalle la dinámica de las relaciones en los 4 contextos.

Tabla 59. *Distribución de turnos de Iggor dirigidos a hispanos de G. 1.0 y 1.25 y porcentaje de interlocutores potenciales de G1.*

Conv.	Número de turnos	% de interlocutores potenciales de G1.0-1.25	% de turnos dirigidos a interlocutores de G1.0-1.25	¿Diferencia significativa?	¿Evidencia de contacto?
1	241	30.8%	58.9%	√	Sí (más del esperado)
2	329	10.5%	2.7%	√	No
3	229	32.3%	0.9%	√	No
4	71	36.4%	9.9%	√	No
Total	870	24.0%	18.4%		

Sintetizando los resultados, en C1, Iggor se dirigió a interlocutores de G1.0-1.25 en una proporción del 58.9% aunque de la audiencia potencial, quienes pertenecían a esta generación solamente representaban el 30.8%. De este modo, se pudo determinar a priori que hubo más contacto del esperado. En C2, C3 y C4 los hallazgos coincidieron en cuanto ninguno de los tres contextos exhibió contacto. Más específicamente, en el intercambio verbal 2, el informante se dirigió a personas de G1.0-1.25 en un exiguo porcentaje del 2.7% cuando la audiencia potencial de G1.0-1.25 era del 10.5%. De modo concordante pero con una diferencia muchísimo más pronunciada se comportó Iggor en la C3: dirigió solamente el 0.9% de sus turnos a individuos de

G1.0-1.25 en un contexto en el que los interlocutores potenciales de G 1.0-1.25 componían el 32.3%. Por último, en C4, Iggor conversó con los hablantes de G1.0-1.25 en una proporción del 9.9%, cuando el 35.4% de su audiencia potencial estaba compuesta por personas de esta misma generación.

Pasando a revisar las peculiaridades contextuales para cada conversación, la C1 ocurrió en una clase de Activismo Urbano centrada en la propuesta y puesta en marcha de iniciativas en beneficio de la comunidad local o en relación con el cuidado o recuperación del medio ambiente. La clase se desarrolló inicialmente en el aula, donde fue presentado un video muy breve realizado previamente por los mismos estudiantes en colaboración con la profesora. A seguir, la clase entera se dirigió a los computadores de la sala general. La profesora se encargó de emparejar a los estudiantes y les asignó información específica que debían buscar en la Internet. En esta actividad permanecieron todos los alumnos durante el resto de la hora, contando con el apoyo de la profesora Anahí y la asistente Trinity en caso de que surgieran preguntas. La C2, por su parte, se desarrolló en un aula llamada Sistema Solar, que combinaba el área de las ciencias con arte. La clase fue destinada a la instalación de los prototipos de planetas que los estudiantes habían elaborado previamente con materiales reciclables. Como la exposición estaba siendo montada en el vestíbulo de la escuela, los estudiantes transitaron constantemente por distintos espacios del recinto en búsqueda de algunos materiales. Iggor, inicialmente estuvo también en el vestíbulo, pero luego se le pidió ir a los computadores de la sala general para escribir e imprimir los nombres de los planetas y algunas brevísimas descripciones para identificar cada estación de la exposición. Durante los lapsos que estuvo trabajando en la computadora, Iggor aprovechó muy bien la oportunidad de hablar extensivamente con algunas de sus compañeras sobre temas tanto coloquiales como

personales. C3 y C4, por su parte, acaecieron en la cafetería, durante la hora de almuerzo. En C3, Iggor estuvo sentado en una mesa amplia en compañía de un buen número de compañeros y una de las administradoras del plantel. Por último, en C4 Iggor conversó casi todo el tiempo con su amiga Mariana (o Mary Ann). Como estaban sentados muy cerca de algunos profesores, sostuvo un diálogo breve con una de ellas e intervino esporádicamente en la conversación de sus maestros.

En C2, C3 y C4 Iggor exhibió un nivel de contacto de apenas 1/3 de lo esperado para cada contexto, señalado por la ausencia contundente de turnos dirigidos a hablantes de G1.0 y 1.25. Con base en los conteos numéricos, C1 fue la excepción, pero como pasaremos a ver, resultó serlo justamente por la presencia de circunstancias excepcionales.

Como se indicó antes, la clase de Activismo Urbano comenzó en el aula habitual con los estudiantes agrupados a su libre albedrío en diferentes mesas. Iggor se sentó junto a Camila (nativa americana de competencia -1 inglés), una de las compañeras con quien se relacionaba a diario y mantenía una relación cercana. La clase estaba a cargo de Anahí, profesora de ciencias centroamericana e hispanohablante nativa y Trinity, asistente de una organización externa que brindaba apoyo a los estudiantes durante el proceso de desarrollo y puesta en marcha de sus proyectos. Trinity era hablante de herencia del español: nacida en los Estados Unidos de padre mexicano y madre norteamericana. Se declaró bilingüe balanceada.

La lección se inauguró con la proyección de un video protagonizado y producido por los estudiantes de la clase y la profesora Anahí. Dicho video sería utilizado posteriormente en un encuentro inter escolar de proyectos de Activismo Urbano y mostraba a cada uno de los alumnos de la clase presentándose y haciendo un comentario sobre sus intereses y gustos generales. En el video no aparecía Iggor debido a que estuvo ausente el día en que se hicieron

las grabaciones. Mientras veía el video, Iggor revelaba sus reacciones tanto gestual como verbalmente, al hacerle comentarios a Camila. Peculiarmente, reaccionó con interés o indiferencia cuando hablaban sus compañeros angloparlantes en inglés, pero en varias ocasiones se sonrió y/o le habló en secreto a Camila al momento de escuchar a sus compañeros hispanos hablando en español. Una de estas instancias ocurrió después de que una estudiante mexicana de G1.0 dijera “lo que me gusta hacer es ir a los bailes”. En el numeral anterior justamente se hizo referencia al fastidio que le causaba a Iggor el uso de la palabra “baile” para indicar “discoteca”. En otra ocasión, se rió remedando a su compañero mexicano (también de G1.0), quien inció su intervención diciendo “hi, teacher” con marcado acento del español. Un episodio que habla por sí mismo del desinterés de Iggor por asociarse con sus compañeros recién llegados sucede cuando –al finalizar el video– la profesora Anahí dice “too bad two classmates are not in the video”, siendo Iggor uno de ellos. Iggor inmediatamente respondió diciendo “it’s ok; don’t worry” y riéndose mientras miraba a Camila repitió “don’t worry” revelando en su rostro un gesto de desden. A seguir, Iggor menciona en voz baja que, de cualquier modo, aquélla no era una clase de “Celebrity Studies”. De hecho, en varias ocasiones Iggor le manifestó a la investigadora que participar en este estudio lo hacía sentir como un personaje de la farándula por el seguimiento que se le hacía con la cámara de video mientras realizaba actividades cotidianas, al estilo de los “Reality Shows”. De hecho, le causaba gracia (al él y a otros estudiantes) que otros compañeros hubiera apodado afablemente a la investigadora “La Big Brother”. En esta línea, Iggor era llamado por sus amigos más cercanos, en México y Estados Unidos “ScarJo”. Dicho sobrenombre evidencia la visión que Iggor tenía de sí mismo como un individuo único y sofisticado, tal como la actriz y cantante Scarlett Johansson, quien

siempre se ha destacado a nivel mundial por ser una de las mujeres mejor vestidas y más glamorosas de Hollywood.

*[T]hey call me "ScarJo" 'cause I'm like her, you know? (...) "ScarJo" goes with me. I like to look good, have everything, like Scarlett Johansson. (...) She is different, unique, and like up high; not everybody is able to touch her. So, I think it goes with me.*

Regresando a la cronología de C1, después de terminar con el video, la profesora les pidió a los estudiantes que continuaran buscando información en Internet para unas presentaciones de Power Point que tendría que preparar. Como Iggor ya tenía su trabajo prácticamente acabado, la profesora Anahí lo emparejó con Liliana, inmigrante reciente de G1.0 proveniente de Oaxaca y de competencia +2 español. Iggor y Liliana no habían socializado antes, hecho ratificado en una entrevista en la cual el participante advirtió “le hablé porque me pidió ayuda y yo le dije ‘¡ah, sí!’, pero nunca le había hablado en mi vida”.

El resto de la jornada transcurrió en la sala general frente a uno de los computadores. Alrededor se encontraban los demás alumnos registrados en la clase, Trinity (la asistente), la profesora Anahí y otros maestros y estudiantes que transitaban por este espacio abierto. La misión de Liliana e Iggor era identificar todas las escuelas públicas y charter de primaria, secundaria y preparatoria ubicadas en el área de enfoque del proyecto. Como toda esta información estaba en inglés y el nivel de competencia de Liliana en esta lengua era extremadamente bajo, su total desorientación se hizo evidente. Iggor “se adueñó” del teclado y —mientras le hacía consultas intermitentes en inglés a Trinity (quien estaba sentada un computador de por medio ayudándole a otra estudiante)— fue encontrando la información requerida prescindiendo totalmente de Liliana, quien se limitaba a mirar la pantalla y se

mantenía en silencio. Después de unos minutos, más estudiantes requirieron la ayuda de Trinity, con lo cual Iggor tenía que esperar que llegara su turno para hacer su siguiente consulta. Fue cuando surgieron estos momentos que Iggor inició una conversación con Liliana preguntándole si era familiar de otra estudiante de la escuela y cuántos años tenía. “Me gusta conocer gente. Que me cuenten sus historias”, fue lo primero que mencionó al referirse a esta sesión de clase en una entrevista. Lo paradójico es que la mayor parte de la conversación no se enfocó en ninguna experiencia de Liliana si no entorno a una historia sobre sus aventuras de la noche anterior.

*Me dormí a las cinco de la mañana. Me levanté a las ocho. (...) ¡Me encanta la rumba! Me encanta tomar. Te juro. (...) Mi amigo cumplió años y nos invitó a todos. [La fiesta fue] en un party bus. Así como un camión pero lo ponen como para que fuera así de fiesta, ¿no? Así todos de pie y luces y un tubo y barra y todo eso bien chido. (...) Empezamos a tomar y había así gelatina con vodka y todo. Entonces te lo comías de golpe y ... Estuvo bien chido. Entonces así, me pegó. Quedé así ... Sí se me subió, ¿no? Y sí andaba medio happy; medio happy; así de a:hhh ((expresando estado de atontamiento por efecto del alcohol)).*

Liliana escuchó atentamente la historia detallada de Iggor pero sus intervenciones consistieron casi siempre en monosílabos o risas. La estudiante revelaba en su expresión que no estaba para nada familiarizada con este tipo de fiestas que quizás además le resultaban un tanto excéntricas. Y es que Iggor poseía vastos conocimientos sobre los bares, discotecas, restaurantes y todo lo que estuviera de moda en la vida nocturna en las Ciudades Gemelas. Al compartir experiencias de este tipo, Iggor no solamente daba a conocer lo que acontecía en su

vida, sino que indirectamente (y aunque no fuera intencional), ponía de presente el privilegiado estatus socio económico que le permitía el acceso frecuente a estas actividades de diversión.

A continuación, Iggor lanzó una serie de preguntas sobre el entretenimiento nocturno de Liliana que claramente la incomodaron a juzgar por su postura retraída, mirada desconfiada y brevedad de sus respuestas. Sin otra opción, Liliana reveló que solamente frecuentaba *La Ciénaga*, una discoteca conocida por la afluencia de clientes hispanos y que solamente bailaba música *Duranguense*.<sup>21</sup> Lanzando preguntas adicionales, Iggor quiso corroborar si realmente el mencionado era el único establecimiento que conocía Liliana y si el *Duranguense* es el único género musical que bailaba, pero su reacción no reveló sorpresa. Al respecto, en una ocasión mencionó lo siguiente:

*Por lo general aquí la gente se enfoca muy como en Duranguense y eso ... Y el Norteño y todo eso. (...) [A] mí no me gusta eso de Duranguense ((hace una mueca de desprecio y pone una mano con la palma hacia abajo, como indicando que se trata de algo inferior)). Como eso también es ((gesticula con las manos como si estuviera alejando a alguien)). ... Eso también hace mucho que me aleje de la gente ((gesto de desprecio)), ¿no?*

---

<sup>21</sup> Este género de musical mexicano es originario del estado de Durango y está emparentado con lo que se conoce como música norteña y de banda. Goza de amplia popularidad a nivel nacional, pero entre las personas de clase alta este género es poco apetecible y frecuentemente considerado de mal gusto por asociación con sus numerosos fanáticos de clases menos favorecidas y con menores niveles de educación.



Si bien es cierto que la cuantificación de los datos conversacionales indicó que sí hubo contacto en C1, es muy probable que los resultados hubieran sido opuestos de no ser porque la profesora emparejó a Iggor con esta estudiante de G1.0. La siguiente cita de Iggor parece apoyar esta conjetura:

*Hablar español tendría ventajas si socializas con la gente que no habla inglés.*

*(...) Porque si no hablas español, no te metes con esa gente. (...) [Y]o me pongo a pensar: “si no supiera español, no hablaría con la gente que habla español”.*

A propósito de C2, C3 y C4, es importante señalar que –aunque la primera tuvo lugar durante una hora de clase y C3 y C4 ocurrieron fuera de clase, las tres conversaciones tienen en común que se desarrollaron en espacios donde el número potencial de interlocutores de G1.0 y 1.25 era destacado dado el tránsito constante y libre de numerosos miembros de la comunidad escolar (a saber, el vestíbulo del plantel, la sala general y la cafetería). Libre de que un profesor le impusiera un interlocutor determinado en estas tres conversaciones, Iggor interesantemente conversó la mayor parte del tiempo con hispanos de G1.75, G2.0 y G3.5 que se consideraban bilingües balanceados o con mayor competencia en inglés. Dos de ellas, Mariana (más conocida como Mary Ann, como se dijo antes) y Tamara, formaban parte de su grupo de compañeros más cercanos. En una ocasión, Iggor declaró:

*“[Me siento más cómodo] con la mayoría de los que habla inglés. O sea, me siento más a gusto”. (...) [E]s así como que los que no hablan inglés ... ((gesto de desdén)) ... No sé. Así como que no ... No es (muy) ... ((arruga la nariz en un gesto claro de repulsión)). Pero no es que no [sic] me caigan*

*mal. (...) Así como que me desesperan. Su actitud me molesta. (...) Se siente como que son muy pesados. (...) La forma en la que hablan entre ellos se me hace muy corriente. [D]icen así palabras muy ... ((gesticula con las manos hacia arriba haciendo movimientos circulares y al final hace un gesto de repugnancia)). De ese tipo de palabras [como 'no mames']. O sea, no es de que no las diga, porque sí las digo; obvio. Como todo mundo. Pero (...) siento que hay como ciertos momentos en los que está bien decirlas; hay cierta gente a la que está bien decirla. No se le puede decir a cualquier persona. No se le puede decir a un maestro. ¿Me entiendes? Y los maestros aquí saben español. Como que les falta (...) un poquito de más de principios en cuanto (...) cómo se debe expresarse. (...) Tienes que saber expresarte ante todo mundo. (...) Como que siento que tengo mucho respeto hacia los mayores. (...) No me siento a gusto diciendo ciertas palabras en frente de mi mamá, en frente de mi papá, en frente de mis tíos, en frente de maestros. Intento no decir groserías en frente de ellos. No uso palabras altisonantes. Mucha gente dice cada cosa: así de 'güey'. ¡No, no! ¡A callar, a callar!*

Los comportamientos lingüísticos descritos por Iggor en esta cita coinciden con las observaciones etnográficas para un porcentaje considerable de los estudiantes de G1.0 y 1.25, mas no para todos. Iggor parecía tener tan presentes las ocasiones en que éstos—según su opinión—utilizaban inadecuadamente la lengua, comportamiento que estereotipó y convirtió en un motivo axial de su aversión por los inmigrantes recientes, como claramente lo manifestó al preguntarle si interactuaba con ellos:

*Casi no. No más así como que ... ((gesto de disgusto)) ... Siento que me ven muy fresca. ¡No lo soy! (...) De hecho soy así como más down to earth. Tengo todo tipo de amigos. Sin embargo, (...) yo sé con quién quiero hacer amistad, ¿me entiendes? Que es diferente. Y yo sé soy sangrón. Soy muy selectivo en cuanto a mis amistades. (...) Hay gente que digo '¡que no!'.*

En concordancia con lo anterior resulta el hecho de que Iggor no contara entre los compañeros de la escuela que reportó como los más cercanos a ningún hispano de G1.0-1.25. De la lista de sus más allegados, Camila y Kelsie, eran nativo americanas con competencia -1 inglés y -2 inglés respectivamente. Tamara era hispana de G3.5 y competencia -2 inglés; Lucas, bilingüe balanceado de G1.75 y –finalmente—Mariana/Mary Ann, de G2.0 también bilingüe balanceada.

Observar a Iggor por un período extendido fue importante para interpretar correctamente algunos de sus acercamientos a personas ajenas a este grupo. En C2, por ejemplo, conversó prolongadamente con Olivia, la novia de Karina, sobre temas que abarcaron desde tatuajes y piercings (de interés para ambos) hasta asuntos íntimos ligados a características físicas que preferían en sus parejas y algunos fetiches sexuales. Lo que a primera vista se hubiera podido interpretar como una relación cercana y de confianza dada la privacidad de los asuntos tratados, no fue en realidad más que una cándida charla. A propósito de un prolongado e íntimo intercambio verbal que sostuvo con Olivia dijo: “[m]e gusta hacer conversación. Soy muy platicador. Con Mary Ann me llevo muy bien. A otros les hablo, pero no les hablo así tanto. Más [como que] te cuento una historia por aquí ¡y ya!”

De todas las conversaciones, C3 era la que exhibía el mayor número de interlocutores potenciales de G1.0-1.25 pero aún así, el nivel de contacto no alcanzó a llegar ni a 1/3 de la

proporción esperada. Además de ser escasísimos, los turnos dirigidos a los inmigrantes recién llegados solo incluyeron a dos de ellos: Hernando y Berenice. El primero era un estudiante a quien Iggor le dirigió la palabra solamente para hacerle saber que tenía el mismo nombre y apellido de un amigo cercano suyo. A Berenice, la empleada encargada de servir los almuerzos en la cafetería, era habitual saludarla y —además— convenía llevarse bien con ella, pues era quien racionaba la comida y concedía porciones extra según sus preferencias. De clase humilde y siendo prácticamente monolingüe en español, Berenice no resultaba —en primera instancia— una interlocutora deseable bajo los parámetros globales de Iggor. Sin embargo, ganarse su afecto era un valor codiciado por muchos estudiantes, incluyendo a Iggor, quien siempre almorzaba en la escuela y con frecuencia pedía segundas raciones. Según declaró en una de las sesiones de entrevista, uno de los motivos que lo estimulaba a almorzar en la cafetería escolar era que podía ahorrar más dinero para comprar ropa, una de sus actividades favoritas. De este modo, hablar con esta interlocutora de G1.0 tenía dos recompensas potenciales en una. A ello muy seguramente obedeció que en C4 Iggor la hubiera seleccionado como su única interlocutora de G1.0, a pesar de que había 7 individuos adicionales con las mismas características generacionales. Sin embargo, el participante preferiría inmiscuirse en la charla de sus profesores y sentarse junto a ellos en compañía de Mariana/Mary Ann antes que intercambiar ideas o comentarios con el resto de sus compañeros.

En el numeral anterior se planteó que Iggor establecía una asociación entre *lengua* y *espacio geográfico*; es decir, estimaba apropiado utilizar inglés en los Estados Unidos y español en México. Sin embargo las observaciones etnográficas y las entrevistas permitieron notar que Iggor también usaba español en los Estados Unidos con (1) personas de su simpatía, (2) personas con quienes interactuar le representaba un beneficio y (3) personas que exhiban

rasgos similares a aquéllos que tenían los individuos con quienes él socializaba regularmente en México como (a) la pertenencia a un estatus socioeconómico y/o educacional cercano al suyo o de su familia, (b) semejanzas en cuanto a experiencias de vida, ideología y raza e incluso (c) afinidad de gustos musicales (como lo dejó en claro la cita incluida anteriormente a propósito de la conversación que Iggor sostuvo con Liliana). De los aspectos listados arriba veremos situaciones concretas en las secciones subsiguientes, pero especialmente en el apartado que trata las redes sociales.

En relación con la percepción externa sobre el tipo de estudiantes registrados en este plantel educativo, Iggor mencionó en una ocasión lo siguiente:

*[L]o malo de esta escuela es que tiene nombre así de que es 'la escuela de 'los ilegales'. ((indica "comillas" con los dedos)). (...) De hecho, amigos de mi papá dicen: 'Ay, ¿por qué tu hijo va ahí? Porque igual no se ve que sea así como esos niños, ¿verdad?'*

Obedeciendo a esta postura—Iggor fue siempre muy enfático en mostrarse diferente a sus compañeros (aspecto que retomaremos en el apartado referente a las redes sociales). Pero, ¿qué mantenía entonces a Iggor en esta escuela?

*No sé. Me gusta más la atención a mí. (...). Es mejor. Porque a veces las que son así como treinta estudiantes y así, luego las escuelas son muy grandes y como que cada quien anda en su problema y entonces ... Yo digo que aquí es mejor así; me gusta más que alguien interactúe más contigo, así.*

En esta cita, de nuevo se revela la importancia que le daba Iggor a un ambiente en el que le era permisivo construir y exhibir relaciones cercanas con personas similares a sí mismo en

cuanto al nivel educativo y –aunque más lejanamente—el estatus socio-económico. Empero, también resultó evidente que entre los atractivos que encontró Iggor en esta escuela estuvieron (1) el hecho de que los profesores fueran constantemente permisivos en la extensión de las fechas límite dado que les interesaba primordialmente que los alumnos concluyan sus deberes: “siento como que ahí están detrás de ti y 'bueno, apúrate, ya termina” y (2) la flexibilidad cuanto a la política de ausencias. Ésta le restaba a Iggor la preocupación de ser penalizado por sus frecuentes tardanzas y dos ausencias prolongadas al viajar a México (uno motivado por el deseo de ver a su familia materna y otro por la muerte de su abuela).

Para terminar, sin la combinación de observaciones etnográficas, convivencia prolongada y entrevistas habría sido muy difícil dilucidar exactamente lo que quiso decir Iggor en el siguiente pasaje que, a mi parecer, condensa discursos contradictorios sobre “el deber ser” y “lo que sucedía realmente” a propósito del tipo de relaciones que Iggor sostenía con personas de G1.0 y 1.25 en el plantel educativo:

*Me gusta llevarme bien con todos; ¿no? Me gusta que todos seamos iguales, o sea, me intento mantener ((desliza las manos sobre la mesa indicando 'bajo perfil')) ¿no? (...) Siento que una persona sencilla cabe donde sea. ¿No? Entonces intento mantenerme sencillo, pero a veces como que ((mueca de disgusto)) hay conflictos que salen por sí solos.*

**4.3.4 Pregunta 3: ¿A quién, dónde y sobre qué tienden a hablar los participantes en el contexto escolar? ¿En qué proporción sus compañeros y profesores se dirigen a ellos en inglés, alternancia de lenguas y español? ¿Qué tendencias lingüísticas exhiben los participantes vis-à-vis el tipo de interlocutor y sus características, el espacio, el tema de conversación y la lengua del turno precedente?**

**4.3.4.1.1. Interlocutor**

**4.3.4.1.1.1. Tipo de interlocutor**

Tabla 60. *Distribución de turnos de Iggor en virtud del tipo de interlocutor (una persona)*

<b>Tipo de interlocutor (Una persona)</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Compañero	715	71.07%
Profesor/a o personal	256	25.45%
Sí mismo	26	2.58%
Investigadora	9	0.89%
Otro	0	0.00%

La distribución de turnos de Iggor es sorprendentemente similar a la de Karina en lo que respecta al tipo de interlocutor cuando es una persona. Un poco más del 70% de los turnos fue dirigido a sus compañeros y casi una cuarta parte (25.45%) a profesores o personal administrativo del plantel. Lo anterior no resulta sorprendente dado su claro deseo de afiliación con personas semejantes a él, por lo menos en el contexto educacional, sobre lo que se elaboró en el numeral anterior.

Iggor se habló a sí mismo en una proporción del 2.58% y fue el participante que menos le habló a la investigadora durante las grabaciones: menos del 1% de sus turnos.

Tabla 61. Distribución de turnos de Iggor en virtud de el tipo de interlocutor (grupo)

Tipo de interlocutor (Grupo)		
Tipo	Frecuencia	Porcentaje
GMCP (grupo mixto con profesor)	13	41.94%
GMSP (grupo mixto sin profesor)	3	9.68%
GHCP (grupo hispano con profesor)	7	22.58%
GHSP (grupo hispano sin profesor)	6	19.35%
GACP (grupo anglo con profesor)	2	6.45%
GASP (grupo anglo sin profesor)	0	0.00%

Cuando la audiencia fue un grupo, casi 42% de las veces se dirigió a un grupo mixto con profesor.

En orden descendente, Iggor se dirigió a un grupo hispano con profesor, *GHCP* en una proporción del 22.58%, diferenciándose apenas por un poco más de tres puntos en la frecuencia con la que le habló a un grupo hispano sin profesor, *GHSP* (19.35%). Estos hechos parecen simplemente reflejar la composición natural de la audiencia que prevaleció en las conversaciones observadas.



Tabla 62. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Iggor (una persona)

Lengua	Tipo de interlocutor (Una persona)					
	Compañero	Profesor/a o personal	Sí mismo	Investigadora	Otro	Total
Inglés	536	218	13	4	0	771
	69.52%	28.27%	1.69%	0.52%	0.00%	
Español	98	12	1	4	0	115
	85.22%	10.43%	0.87%	3.48%	0.00%	
Alternancia de lenguas	9	0	0	0	0	9
	100%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	
Total	643	230	14	8	0	895

Similar al caso de Karina, cuando Iggor usó español, tendió más a dirigirse a sus compañeros que cuando usó inglés (85.22% vs. 69.52%).

Su uso del español fue bastante restringido con los profesores y el personal de la escuela y aún más pronunciado al hablar consigo mismo, cumpliendo con su axioma: 'Estados Unidos = uso del inglés': "siento que Estados Unidos es Estados Unidos. Aquí se habla inglés".

De los 895 turnos que Iggor dirigió a un solo individuo, solamente exhibió alternancia de lenguas en 9 de ellos, es decir el 1%. Cuando utilizó inglés y español en el mismo turno, su interlocutor fue siempre un/a compañero. La pobre presencia de alternancia de códigos en el cuerpo de datos de Iggor va de la mano con su filosofía lingüística: "si estoy en México, quiero que todo sea México. Y cuando estoy aquí quiero que todo sea aquí. No me gusta mezclarlos".

Solamente en 8 ocasiones Iggor se dirigió a la investigadora. En cuatro de ellas lo hizo en inglés y las cuatro restantes en español.

Tabla 63. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tipo de interlocutor para Iggor (grupo)*

Lengua	Tipo de interlocutor (Grupo)						Total
	GMCP	GMSP	GHCP	GHSP	GACP	GASP	
Inglés	12	3	7	6	2	0	30
	40%	10%	23.33%	20%	6.67%	0.00%	
Español	0	0	0	0	0	0	0
	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	
Altern. de lenguas	0	0	0	0	0	0	0
	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	
Total	12	3	7	6	2	0	30

Un simple vistazo a la tabla arriba permite advertir que, cuando Iggor se dirigió a una audiencia compuesta por varias personas –(sin importar su etnicidad), siempre se comunicó en inglés, corroborando una vez más su convencimiento de que se debe usar la lengua inglesa en el país donde ésta es la mayoritaria.

#### 4.3.4.1.2. Competencia lingüística del interlocutor

Tabla 64. *Distribución de turnos de Iggor en virtud del nivel de competencia lingüística del interlocutor*

<b>Nivel de competencia lingüística</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
-2 Inglés	218	21.69%
-1 Inglés	124	12.34%
Bilingüe balanceado	555	55.22%
+1 Español	0	0.00%
+2 Español	108	10.75%

Iggor tendió a dirigirle más de la mitad de sus turnos (55.22%) a bilingües balanceados. Le siguieron en proporción los turnos dirigidos a interlocutores con nivel -2 inglés (21.69%) y luego los correspondientes a una audiencia de nivel -1 inglés (12.34%).

Iggor le habló a personas con nivel +2 español en un escaso 10.75% de las ocasiones pero nunca se dirigió a un hablante de competencia +1 español.

Tabla 65. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y nivel de competencia lingüística del interlocutor para Iggor

Lengua	Nivel de competencia lingüística					
	-2 Inglés	-1 Inglés	Bilingüe balanceado	+1 Español	+2 Español	Total
Inglés	200	103	463	0	4	770
	100%	98.10%	93.91%	0.00%	4.17%	
Español	0	2	25	0	88	115
	0.00%	1.90%	5.07%	0.00%	91.67%	
Alternancia de lenguas	0	0	5	0	4	9
	0.00%	0.00%	1.01%	0.00%	4.17%	
Total	200	105	493	0	96	894

Iggor habló en español en una proporción del 92% a los individuos con competencia +2 español. El uso del español en tan alta proporción con hablantes prácticamente monolingües en castellano deja ver que, aunque no simpatice con ellos, no recurre al inglés como herramienta para confundirlos o ponerlos en ridículo cara a cara. En esta línea, esto fue lo que dijo respecto a la selección lingüística de la profesora Anahí con los estudiantes de G1.0-1.25:

*Lo que me molesta de Anahí es que ella le habla a la gente que sabe que no habla inglés, (...) en inglés. Y la gente se queda así como de ((cara de interrogante)). (...) Siento que lo hace como para que ellos aprendan a hablar inglés, pero me molesta que haga eso. '[S]abes que no hablan inglés, [entonces] ¿para qué les haces el momento más difícil?' No les hagas su momento más difícil de lo que ya es.*

A los hablantes de competencias -1 inglés y -2 inglés, les habló en inglés 99% de las ocasiones. En dos oportunidades, les habló español, hecho que se puede explicar no por intencionalidad de Iggor sino porque ambas ocurrencias tuvieron lugar en C1, donde varios profesores y estudiantes de distintas aulas coincidían por estar en la sala general. Como Iggor tenía que alternar rápidamente la dirección de sus turnos entre Liliana (en español) y Trinity (en inglés) mientras simultáneamente leía atento información en Internet, haber utilizado el español con una persona de inglés como lengua dominante no parece haber sido más que un error de cálculo o distracción, no producto de su determinación.

#### 4.3.4.1.3. Generación del interlocutor

Tabla 66. *Distribución de turnos de Iggor en virtud de la generación del interlocutor*

Generación	Frecuencia	Porcentaje
1.0-1.25	160	18.39%
1.5	3	0.34%
1.75-2.5	667	76.67%
3.5-4.0	40	4.60%

Cuando Iggor se dirigió a hispanos, tuvo una contundente preferencia por aquéllos de G1.75-2.5. Una vez más, esto reafirma su inclinación por socializar con personas con quienes tuviera por lo menos un atributo en común.

Tabla 67. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y generación del interlocutor para Iggor

Lengua	Generación del interlocutor				
	1.0-1.25	1.5	1.75-2.5	3.5 o mayor	Total
Inglés	45	3	569	35	652
	31.69%	100%	95.47%	100%	
Español	93	0	22	0	115
	65.49%	0.00%	3.69%	0.00%	
Alternancia de lenguas	4	0	5	0	9
	2.82%	0.00%	0.84%	0.00%	
Total	142	3	596	35	776

Con G1.0-1.25 utilizó inglés 31.69% del tiempo y español en una proporción del 65.49%. Utilizó inglés y español en el mismo turnos 2.82% de las veces que conversó con ellos. El considerable porcentaje de uso de inglés con hablantes de G1.0-1.25 obedece a la sumatoria de tres particularidades: (1) una de sus interlocutoras de G1.0 era la profesora Anahí. A la profesora se dirigió todo el tiempo en inglés a pesar de que su competencia comunicativa era análoga en inglés y en español. Pero Anahí era la “advisor” de casi todos los inmigrantes recién llegados y –quizás por extensión de su rechazo a ellos—Iggor recurría al inglés para diferenciarse de los demás. El uso del inglés como marcador de distancia también parece haber obedecido a que Anahí no era del agrado de Iggor. Al igual que con Reagan y Catrina, Iggor parece haber recurrido al inglés para subrayar su antipatía ante Anahí. Por otra parte, (2) la investigadora—a quien solamente se dirigía en español cuando surgía algún intercambio verbal durante las grabaciones—también fue su interlocutora repetidas veces. Sin embargo, en un par de

ocasiones lanzó turnos muy breves en inglés al final del intercambio, lo que pareció cumplir una función discursiva de marcar sorpresa: “¡Oh! ¿Really?!”. Por último, (3) como ya se describió antes, durante C1 Iggor estuvo alternando sus turnos entre varios interlocutores con distintas lenguas dominantes y mientras buscaba información en Internet. Con tal carga cognitiva, resulta entendible que hubiera lanzado un turno en inglés a un hablante de G1.0-1.25, muy probablemente de forma equivocada, como ya se indicó.

Pasando a otra sección, cuando el interlocutor era de G1 .75-2.5, le habló en inglés 95% del tiempo; en español el 3.69% y alternando inglés y español 1% del tiempo. Por su parte, con una audiencia de G3.5 o mayor, habló inglés exclusivamente. Todos estos porcentajes reafirman tanto su propuesta de una relación lineal país-lengua como su rechazo prescriptivo a la alternancia de lenguas.

#### 4.3.4.1.4. Etnicidad del interlocutor

Tabla 68. *Distribución de turnos de Iggor en virtud de la etnicidad del interlocutor*

Etnicidad	Frecuencia	Porcentaje
Solamente hispano	625	62.19%
Hispano y otro	245	24.38%
No hispano	135	13.43%

Iggor se dirigió a personas *solamente hispanas* el 62% del tiempo. A *hispanos y otro* el 24.38% y a *no hispanos* el 13.43%. Estos porcentajes emulan la distribución poblacional de la escuela.

Tabla 69. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y etnicidad del interlocutor para Iggor

Lengua	Etnicidad del interlocutor			
	Solamente hispano	Hispano y otro	No hispano	Total
Inglés	444	208	118	770
	79.29%	96.30%	100%	
Español	108	7	0	115
	19.29%	3.24%	0.00%	
Alternancia de lenguas	8	1	0	9
	1.43%	0.46%	0.00%	
Total	560	216	118	894

Cuando Iggor dialogó con *solamente hispanos*, usó inglés en un 79.29%, español en un 19.29% y alternancia de lenguas en un 1.43%.

A quienes se identificaron como *hispano y otro* les habló 96.30% de los turnos en inglés, 3.24% en español y 0.46% alternando inglés y español

A quienes se identificaron como *no hispanos*, les habló inglés el 100% del tiempo.

#### 4.3.4.2. Espacio

Tabla 70. Distribución de turnos de Iggor en virtud del espacio

Espacio	Frecuencia	Porcentaje
En el salón de clase	685	65.61%
Fuera del salón de clase	359	34.39%



Iggor emitió casi el doble de turnos en el salón de clase con respecto a fuera del salón de clase: 65.61% vs. 34.39% respectivamente. Esto obedece en gran parte a que intrínsecamente las conversaciones en clase incluidas este estudio eran más extensas que aquéllas fuera de clase. Por otro lado, durante las conversaciones analizadas, la intervención y supervisión directa de los profesores se limitó a períodos muy cortos, dejando así en manos de los estudiantes la responsabilidad de concentrarse en el trabajo académico. Como se anotó antes, varias oportunidades Iggor manifestó ser “muy platicador” y sociable, de modo que, en efecto, aprovechó todo momento posible dentro de la clase (en ausencia del profesor) para departir con sus compañeros sobre temas –en su opinión– más interesantes que los académicos.

Tabla 71. *Tabulación cruzada de usos lingüísticos y espacio para Iggor*

Lengua	Espacio		
	En el salón de clase	Fuera del salón de clase	Total
Inglés	511	297	808
	84.05%	91.67%	
Español	92	23	115
	15.13%	7.10%	
Alternancia de lenguas	5	4	9
	0.82%	1.23%	
Total	608	324	932

En el salón de clase, Iggor habló 84.05% del tiempo en inglés, 15.13% en español y 0.82% alternando dichas lenguas. Muy probablemente el porcentaje de uso del inglés en el

salón de clase habría resultado mayor de no haber sido porque la profesora Anahí le asignó a Iggor una compañera de trabajo de G1.0 y competencia +2 español durante una de las clases.

Fuera de clase, en la cafetería para ser más exactos, emitió el 91.67% de los turnos en inglés, 7.10% en español y 1.23% cambiando códigos.

#### 4.3.4.3. Tema de conversación

Tabla 72. Distribución de turnos de Iggor en virtud del tema de conversación

Tema de conversación	Frecuencia	Porcentaje
Relacionado con la clase/actividad	195	28.47%
No relacionado con la clase/actividad – Iniciado por el estudiante	410	59.85%
No relacionado con la clase/actividad – Iniciado por el profesor	3	0.44%
Híbrido	8	1.17%
Canalización de actividades en clase	65	9.49%
NA	4	0.58%

El mayor porcentaje de turnos emitidos por Iggor ocurrió cuando estuvo hablando de temas no relacionados con la clase (58.95%). Le sigue –aunque reducida casi a la mitad– la proporción de turnos relacionados con un asunto de la clase (28.47%).

Iggor emitió 65 turnos en torno a la canalización de actividades en clase (9.49%). Los turnos restantes tuvieron lugar al hablar de un tema híbrido (1.17%), con temas no relacionados con la clase iniciados por el profesor (0.44%) y, por último, con 4 turnos no clasificables que constituyen el 0.58% del total.

Tabla 73. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y tema de conversación para Iggor

Lengua	Tema de conversación						
	Relac. con la clase/ activ.	No relac. con la clase/ activ.- Iniciado por el estud.	No relac. con la clase/ activ. Iniciado por el prof.	Híbrido	Canaliz. de activid. en clase	NA	Total
Inglés	142	308	3	8	50	0	511
	84.02%	82.57%	100%	100%	90.91%	0.00%	
Español	27	61	0	0	4	0	92
	15.98%	16.35%	0.00%	0.00%	7.27%	0.00%	
Alternancia de lenguas	0	4	0	0	1	0	5
	0.00%	16.35%	0.00%	0.00%	1.82%	0.00%	
Total	169	373	3	8	55	0	608

Con respecto a los demás temas, Iggor utilizó marcadamente el inglés al hablar de temas relacionados con la clase (84.02%), de asuntos no relacionados a la clase propuestos por su iniciativa (82.57%) y sobre todo al canalizar actividades en clase (90.91%).

Utilizó este participante español en un 15.98% de los turnos que giraban en torno a las actividades relacionadas con la clase, 16.35% en aquéllos no relacionados con la clase iniciados por el estudiante y 7.27% para canalizar actividades en clase.

La alternancia de lenguas fue escasa: se observó apenas en 4 turnos al tratar temas no relacionados con la clase por iniciativa del estudiante, que constituyen el 16.35%. Ocurrió también durante la canalización de actividades, pero sólo en una ocasión (1.82%).

Las ocurrencias para los temas híbridos y no relacionados con la clase iniciados por el profesor sumaron un total de 11 de un total de 608. En ambos casos, los turnos fueron emitidos en inglés.

#### 4.3.4.4. Lengua del turno precedente

Tabla 74. *Distribución de turnos de Iggor en virtud de la lengua del turno precedente*

<b>Lengua del turno precedente</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Inglés	734	70.31%
Español	85	8.14%
Alternancia de lenguas	46	4.41%
NA	179	17.15%

Los interlocutores de Iggor se dirigieron a él o emitieron un turno precedente a los suyos en inglés el 70.31% del tiempo, en español en una proporción de 8.14% y alternando lenguas en un 4.41%. 17.5% de los turnos no fueron factibles de clasificar.

Tabla 75. Tabulación cruzada de usos lingüísticos y lengua del turno precedente para Iggor

Lengua utilizada por el informante	Lengua del turno precedente				Total
	Inglés	Español	Alternancia de lenguas	NA	
Inglés	643	18	35	112	808
	97.42%	24.66%	87.50%	70.44%	
Español	15	52	4	44	115
	2.27%	71.23%	10%	27.67%	
Alternancia de lenguas	2	3	1	3	9
	0.30%	4.11%	2.50%	1.89%	
Total	660	73	40	159	932

La tabla anterior indica que, cuando inglés era el turno precedente, Iggor habló en inglés en un 97.42% de sus turnos, en español 2.27% y recurriendo al cambio de códigos apenas el 0.30% del tiempo (2 turnos).

Cuando el turno precedente estaba en español, Iggor habló inglés el 24.66% de las veces, en español 71.23% y alternando entre lenguas solamente 4.13% de las ocasiones (3 turnos). En el caso de Iggor, la mayoría de los turnos precedentes en español hicieron parte de C1, la sesión de clase en la que su profesora lo emparejó con Liliana (de G1.0 y con nivel +2 español).

En los casos en que la lengua del turno precedente fue clasificada como alternancia de lenguas (que, como se vio antes, fueron muy escasos), Iggor respondió de la siguiente manera: 87.50% en inglés, 10% en español y apenas 2.5% alternando inglés y español

**4.3.5. Pregunta 4: ¿Cuáles son las variables que mejor predicen el uso de inglés, español y alternancia de lenguas en las interacciones escolares? En otras palabras, cuáles factores afectan la selección lingüística de Iggor?**

**4.3.5.1. Variables significativas para el caso de Iggor**

Tabla 76. Factores que predicen mejor el uso del inglés, español y alternancia de lenguas en Iggor. Modelo logit acumulativo lineal.

Variable del modelo	Categorías	Grados de libertad	Estimación	Error estándar	Chi-Square Wald	Valor p
Primera intersección		1	21.84	0.75	837.69	<.0001
Segunda intersección		1	22.15	0.76	852.53	<.0001
Nivel de competencia lingüística		1	-2.66	0.38	47.78	<.0001
Etnicidad	Solamente hispano	1	-20.70	0.55	1396.56	<.0001
	Hispano y otro	0	-20.74	0.00	—	—
	No hispano	0	0.00	0.00	—	—
Tipo de interlocutor	Compañero	1	-0.80	0.72	1.23	0.2673
	Profesor/a personal	0	0	0	—	—
	Investigadora	1	-2.45	1.18	4.30	<b>0.0382</b>
Lengua del turno precedente	Inglés	1	3.1998	0.4931	42.1	<.0001
	Alternancia de lenguas	1	3.1998	0.4931	42.1	<.0001
	Español	0	0	0	—	—

Los resultados de Iggor son similares a los de Karina. Sin embargo, mientras que los factores que vaticinan el comportamiento lingüístico incluidos en el modelo son los mismos, algunos de ellos difirieron en cuanto a su significancia.

El factor primario que afectó la lengua hablada por Iggor fue el *nivel de competencia lingüística del interlocutor* [Chi-Square Wald (W) = 47.78,  $p < 0.0001$ ].

Cuando el puntaje de competencia de su interlocutor fue *-2 inglés* o *-1 inglés*, Iggor le habló en inglés más del 100% del tiempo. Cuando el puntaje fue *+1 español* ó *+2 español*, Iggor utilizó español 90% del tiempo. Estos resultados convergen con la respuesta que Iggor dio al preguntarle qué lengua usaba con los hispanos recién llegados.

*Iggor: [Con] los recién llegados ... pues español. Si estoy hablando directamente con ellos, sería español porque no entienden inglés.*

*Investigadora: ¿100% español?*

*Iggor: Sí. Para así ... No complicarles. Para que no se sientan incómodos.*

La cita anterior refuerza la crítica que, como vimos antes, Iggor lanzó a la profesora Anahí por insistir en hablarle a los inmigrantes recién llegados en inglés. Argumentó que era claro que no tenían la competencia suficiente para comprenderle y que con ello provocaba tensión adicional en sus vidas, que ya de hecho eran difíciles.

Iggor tendió a evitar hablar inglés cuando la audiencia era *solamente hispana* [ $\beta = -20.69$ ,  $W = 1397$ ,  $p = 0.0032$ ]. Si bien es cierto que Iggor se dirigió en español 108 veces (19.2%) a interlocutores *solamente hispanos* y 7 veces (3.2%) a interlocutores que se identificaron como *hispano* y *otro*, nunca le habló español ni utilizó cambio de códigos con alguien *no hispano*. No

fue posible hacer una comparación entre los interlocutores identificados como *hispano* y *otro* con aquéllos *no hispanos* debido que la frecuencia de turnos emitidos por *no hispanos* nunca incluyó ninguna en una lengua que no fuera inglés (8 veces para *hispanos* y *otro* pero ninguna para los *no hispanos*).<sup>22</sup>

En orden de importancia, la segunda variable más influyente en la lengua utilizada por Iggor fue *tipo de audiencia*. Más específicamente, después de eliminar el efecto del *nivel de competencia del interlocutor* y la *etnicidad del interlocutor*, Iggor tendió más a hablarle en inglés a un profesor o funcionario del plantel que a la investigadora [ $\beta = -2.45$ ,  $W = 4.30$ ,  $p = 0.0382$ ]. En las conversaciones espontáneas, Iggor le habló en español a la investigadora 4 veces de un total de 8 (que proporcionalmente constituye 50%), pero le habló en español a un profesor con una frecuencia de apenas el 5%. Este efecto es opuesto al que se encontró en Karina: ella se inclinó menos por el uso del inglés al hablarle a un profesor, pero como ya vimos, esto obedeció a rasgos particulares de los segmentos analizados.

En conexión con lo anterior, esto le dijo Iggor a la investigadora explicando la razón por la cual usaba el castellano durante las entrevistas: “siento que es así como que ... se hace más personal”. De hecho, muchas de las experiencias que Iggor compartió durante la recolección de

---

<sup>22</sup> Debe anotarse que cada categoría de la variable *etnicidad* incluida en este modelo junto con su estimación, error estándar y valor p fue comparada con el nivel de significancia para la categoría *no hispano* con el propósito de determinar su significancia. De este modo, los coeficientes y errores estándar para la categoría *no hispano* no están definidos dado que, de estarlo, esta variable habría sido comparada consigo misma.



datos eran de carácter muy íntimo. Como las sesiones de entrevista fueron numerosas y considerablemente extensas, Iggor pudo haber amalgamado a la investigadora (como interlocutora) con el carácter personal de las conversaciones en las que solía participar e — inconscientemente— dirigirse a ella en español en una situación espontánea. Dadas las limitadas ocurrencias para algunas de las categorías de las variables consideradas en este estudio, los resultados estadísticos siempre deben ser interpretados con cautela ya que podrían dar lugar al surgimiento de artefactos.

Para terminar, Iggor no tendió significativamente a hablarle inglés a un compañero en comparación con la porción de turnos en inglés que le dirigió a un profesor o miembro del personal administrativo [ $\beta = -0.80$ ,  $W = 1.23$ ,  $p = 0.2673$ ].

#### **4.3.5.2. Variables que se contempló incluir en el modelo pero que no resultaron estadísticamente aptas para ser incorporadas.**

Las variables *generación del interlocutor*, *espacio* y *tema de conversación* también fueron consideradas para incluir en el modelo. Fueron adicionadas de manera escalonada pero su incorporación no resultó en un mejor modelo estadístico que el que las excluía.

Se consideró introducir *generación del interlocutor*, pero al hacerlo, la variable no introdujo información al modelo que no hubiera sido ya aportada por *etnicidad* y *competencia lingüística del interlocutor*

No se incluyó la variable *espacio* por carecer de impacto alguno en el modelo después de dar cuenta de *etnicidad* y *competencia lingüística del interlocutor* ( $\beta = -0.69$ ,  $SE = 0.43$ ,  $p = 0.1049$ ).

El *tema de conversación* no tuvo un efecto significativo en la selección lingüística de Iggor aunque, estando en el límite, por poco alcanza el valor que hubiera hecho significativo el efecto de *canalización de actividades en clase* al ser comparada con *relacionado con la clase*” ( $\beta = 1.60$ ,  $SE = 0.94$ ,  $p = 0.0885$ ). Sin embargo, aunque su efecto hubiera resultado significativo, la inclusión de *tema de conversación* le habría restado estabilidad al modelo en su totalidad.

**4.3.6. Pregunta 5: ¿Cuál es la composición de las redes sociales de los participantes, el índice de uso del español en su interior y su nivel de solidez y multiplicidad?**

**4.3.6.1. Composición de la red social de Iggor**

De los tres participantes de esta investigación, la red social de Iggor era la más grande, con 33 miembros. De su familia, incluía a sus padres, abuelos y tíos maternos y su medio hermano, Alejandro. Cobijaba también a un numeroso grupo de amigos que residían en las Ciudades Gemelas y otros que vivían en Veracruz, varios compañeros de la escuela y 9 profesores.

Tabla 77. Composición de la red social de Iggor

Miembro	Usos lingüísticos		Frecuencia de contacto	Tipo de lazo	
	% de Inglés	% de español		Fuerte	Débil
Mamá	5%	95%	Diariamente	√	
Papá	1%	99%	Diariamente	√	
Medio hermano	50%	50%	Semanalmente		√
Abuelo materno	0.0%	100%	Semanalmente	√	
Abuela materna	0.0%	100%	Semanalmente	√	
Tío Pascual	5%	95%	Mensualmente	√	
Tía Magda	0.05%	0.95%	Mensualmente	√	
Tía Mariana	05%	95%	Mensualmente	√	
Milly	75%	25%	Diariamente	√	
Casper	75%	25%	Diariamente	√	
Darla	75%	25%	Diariamente	√	
Telma	95%	5%	Un par de veces por semana	√	
Katee	100%	0.0%	Diariamente	√	
Godric	100%	0.0%	Diariamente	√	
Heber	99%	1%	Un par de veces por semana	√	
Adanna	0.0%	100%	Diariamente	√	
Ismael	0.0%	100%	Diariamente	√	
Ari	1%	99%	Diariamente	√	
Betty	5%	95%	Diariamente	√	
Mary Ann	80%	20%	Diariamente	√	
Camila	100%	0.0%	Diariamente		√
Kelsie	100%	0.0%	Diariamente		√
Lucas	80%	20%	Diariamente		√
Cristóbal	80%	20%	Diariamente		√
Tamara	100%	0.0%	Diariamente		√
Michelle	100%	0.0%	Diariamente	√	
Catriona	100%	0.0%	Diariamente	√	
Reagan	100%	0.0%	Diariamente		√
Chandler	100%	0.0%	Diariamente		√
Josephine	100%	0.0%	Diariamente		√
Catherine	100%	0.0%	Diariamente		√
Joyce	100%	0.0%	Algunas veces al mes		√

Guido	0.0%	100%	Diariamente		√
Janette	80%	20%	Diariamente		√

Desde la primera sesión de entrevistas, Igor siempre habló extensamente de su mamá, Marisa, y la enorme importancia en su vida.

*I'm super close to my mom because my mom has always been there for me. 'Cause my parents got divorced when I was three years old. [M]y dad would (...) disappear for a little bit, but my mom always took care of me. And when I was younger, I didn't appreciate it.*

Dijo Igor que fue a partir de los 14 o 15 años que su gratitud y amor hacia ella se acentuó. El sentimiento era tan profundo que decidió tatuarse su nombre en la base del cuello. Al descubrirselo, se leía “Marisa, te amo” acompañado de un pequeño corazón.

*Four or five years ago I started appreciating everything. I told my mom 'I love you.' I got her name tattooed in my back, and it says 'I love you.' I love my mom; she has done so much! Now that I'm older I really see it and I appreciate it a lot.*

Pero el entrañable lazo que une a Igor con su mamá se desplegaba también con el resto de su familia materna como vemos en el siguiente pasaje:

*Soy el consentido; el bebé. (...) I call my grandpa 'papito' and I call my grandma 'Nena' 'cause her name is Magdalena. (..) My mom has two brothers and two sisters, and my grandparents try to keep us really really close to each other. (...) My aunts always*

*took care of me, so it's always been like that; a really strong connection with that side of the family.*

Iggor no cesó de referirse a tan firme y profunda relación con su familia en ninguna de las sesiones de entrevista. Sin embargo, en una de ellas, “una imagen valió más que mil palabras” cuando se descubrió uno de sus hombros para mostrarle a la investigadora que se había tatuado también el nombre cariñoso de su abuela: “Nena”. Fue ella precisamente quien motivó los dos viajes que Iggor hizo a México mientras transcurrían el año escolar y la recolección de datos. El primero lo hizo para visitar a su abuela, a quien le habían diagnosticado una enfermedad terminal. Tristemente, el segundo viaje fue para asistir a su funeral.

En vida, la abuela Magdalena hablaba telefónicamente a diario con Iggor, según declaró. Sus tías lo llamaban todos los fines de semana, pero —por si fuera poco— se comunicaba con su mamá cuatro o cinco veces al día, gracias a un plan telefónico internacional que ella costaba:

*I have a phone from Mexico that my mom got me. (...) So I have this thing that works like international, so we call each other in the mornings, after school, before I eat, after I eat, as I eat, or at night.*

En cuanto a la conexión de Iggor con su papá, Leandro, y su familia paterna, el contraste fue claro. Resulta llamativo que al preguntarle por sus parientes, el primer factor divisorio mencionado por Iggor fue la posición económica de ambas partes:

*I don't talk to them. I don't like them. They're like different. Both families are extremely different, and —it sounds messed up—but economically they're like different. And my mom's family is like*

*wealthy; they have everything. And my dad's family ... They're just normal, you know? Normal, but they never tried to approach me or anything since my parents got divorced.*

Mientras que en las descripciones de la relación con su familia materna abundaron referencias a experiencias gratas y memorables, los encuentros con la familia paterna que describió Iggor parecían mejores candidatos para dejar en el olvido. A continuación uno de ellos:

*When I was in Mexico last week, I got into a fight with one of my aunts. She kicked me out of their house. She was like 'I don't want you like touching my house again;' 'No quiero que pongas un pie en mi casa.' And she got really, really crazy. I was like 'don't worry; I won't.' And I'm not really close to them, so ... I'm like 'whatever!' 'Cause I had to do it, you know, por compromiso, like go visit her por compromiso, but now I'm just like 'thank you;' I don't have to worry no more. Now I'm good.*

Ahora bien, el tipo de relación que sostenía con Alejandro, su medio hermano, carecía visiblemente de un sentimiento fraterno:

*We're not ... I don't see him as a brother. I met him when I was eleven [and] I think, and he was like five or six. I see him like a cousin, not like a brother. It doesn't work ((gesto de disgusto)). (...) 'Cause I think I was too old when I met him. If I had been younger, then probably. But I was too old, so it just doesn't work.*

La distancia que Iggor percibía entre sí mismo y su hermano parecía además estar reforzada por cuestiones de raza.

*[Mi hermano] se parece un poquito más a mi papá. Las familias son diferentes. Él es mucho más moreno que yo. Su pelo es chino. Y yo me parezco a mi mamá ((parpadea en gesto de sofisticación)). Así es ella. Siempre ha sido así ella; muy ((adopta una pose y una mirada prototípicamente “estilizada”)). Mi mamá es muy diva; así glamour, glamour. Todo bonito; todo rosa. Me parezco más a ella.*

La atención al color de la piel y la textura del cabello en este pasaje de Iggor refleja una clara extrapolación de los prejuicios que subyacen, entre otros, las prácticas de perfil racial en el control migratorio de los Estados Unidos. Se ha documentado que las agencias gubernamentales encargadas de hacer cumplir las leyes de inmigración actuaron desde sus orígenes en el marco de la inequidad racial y que ésta ha perdurado hasta la actualidad. Una muestra clara de ello es que en la década de los 20 la Corte Suprema implementara oficialmente la categoría *apariencia mexicana* (“Mexican appearance”) para identificar a quienes cruzaban la frontera sin autorización. “El blanco primario de la Patrulla Fronteriza era un hombre mexicano de entre 5.5 y 5.8 pies de

estatura, de cabello café oscuro, ojos café y piel morena que usara huaraches”<sup>23</sup> (2010, mi traducción). Tan prevalente ha sido el asedio de personas con estas características a través de la historia, que la misma autora consideró necesario acuñar el término *mexicano prieto* (“Mexican brown”) para referirse a ellas (2010).<sup>24</sup> En relación con lo anterior, no es casualidad que la red social de Iggor incluyera solamente a una persona que pudiera considerarse como *mexicano prieto*: Lucas, mexicano de tez morena pero menos acentuada que la de muchos de sus compañeros. Lucas era bilingüe balanceado de G1.75. Era quizás el estudiante que mejores relaciones tenía con todos los miembros de la comunidad escolar. Aunque muy seguramente su gusto por el género grupero le irritaba a Iggor, otros aspectos —como su cordialidad y popularidad— hacían contrapeso. Adicionalmente, mientras que muchos de los estudiantes de la escuela exhibían marcados rasgos físicos de un “mexicano prieto” y solían llevar pantalones muy anchos, camisetas de talla grande y pulseras (prendas de vestir que podrían sumarse al estereotipo del *mexicano prieto joven*), Lucas se inclinaba por un look también juvenil pero más conservador.

---

<sup>23</sup> El huarache es una sandalia hecha de cuero tenzado. Es el tipo de calzado que típicamente utilizan quienes viven en áreas rurales de México.

<sup>24</sup> Este término “es una herramienta conceptual y retórica porque, independientemente de su estatus migratorio, eran los *mexicanos prietos* y no los mexicanos quienes estaban en la mira de la Patrulla Fronteriza” (Hernández, 2010, p. 10, mi traducción)



En conexión con lo anterior, la siguiente declaración surgió al referirse a un corte de cabello que Iggor se había mandado hacer la víspera de una de las entrevistas. En esta ocasión, le habían dejado el cabello un poco más corto de lo habitual.

*Siento que me veo más mexicano con el pelo más corto. (...) Siento que me veo más gordo y me siento más como mexicano. Me siento como más paisa. (...) No sé, pero siento que el cabello es como una gran parte de mi look. Siento que mucha gente me identifica por el cabello. Entonces me siento como raro.*

El hecho de que haya usado el vocablo *paisa* a la par de *mexicano* sugiere que el referente de Iggor es un “mexicano prieto” y no un “simple mexicano”. A lo anterior se suma el uso de los adjetivos negativos *gordo* y *raro* asociados con sentir que su nuevo corte de cabello lo hacía semejante a un mexicano (prieto).

Regresando a las relaciones familiares, Iggor sí dijo tener una relación cercana con su papá, pero era evidente que no exhibía la fortaleza de los lazos que lo unían con su mamá y toda su familia materna. El participante dejó en claro que el tiempo que compartía con su papá y su hermano en casa era mínimo; prefería pasar el tiempo con sus amigos. “Llego tarde a la casa ¿no? Y luego estoy así como solo, o sea, casi no paso tiempo en la casa por eso mismo. O sea, me es igual, la verdad”. A lo anterior se suma que, según reportó Iggor, las relaciones intrafamiliares eran inexistentes, hecho que terminó por favorecer la frecuencia con que Iggor viajaba a México.

*My mom's family don't [sic] talk to him, so they don't come here. [I]t would be awkward for them to come here; it wouldn't work. So I'd rather just go. (...) I go [to Mexico] every time I can.*

Aunque algunos parientes de Iggor vivían en las Ciudades Gemelas, su vínculo con ellos era prácticamente inexistente:

*I have my dad's cousins (...) and their kids. But I don't talk to them. Well, I say 'hi' to them, but then I'm like 'whatever!' (...) I'd rather not talk to them. [When I do], to the kids I speak English or Spanish. To my uncle and my aunts,<sup>25</sup> Spanish 'cause they don't speak English.*

El lazo afectivo de Iggor con su familia materna era genuino a diferencia de lazo con sus familiares paternos, que le era claramente indiferente. Éstos últimos no solamente le resultaban ajenos en lo emocional sino en el estatus socio económico dado que haber fijado su domicilio en los Estados Unidos había sido explícitamente motivado por la búsqueda de mejores oportunidades y prosperidad. En contraste, las veces que los parientes maternos de Iggor se desplazaban a los Estados Unidos, lo habían hecho únicamente para hacer turismo o ir de compras. Adicionalmente, el suministro financiero de Iggor provenía principalmente de su mamá, y no de su papá. “Now he’s having financial problems. (...) My mom is usually the one who pays for everything. She sends me money here [and] pays for a lot of my things, [including] my Mexican phone”.

---

<sup>25</sup> Se refiere a los primos y primas de su papá.

En resumen, en la red social de Iggor figuran 8 miembros de su familia: su mamá (Marisa), su abuela (Magdalena), su abuelo (Antón), sus tíos Pascual, Mariana y Magda, su papá (Leandro) y su medio hermano (Alejandro). Con los 6 primeros, residentes en México, reportó tener un lazo fuerte y hablar en español por lo menos 95% del tiempo. Aunque Iggor era menos apegado a su papá, también reportó la existencia de un lazo fuerte con él y el uso del español el 100% del tiempo. La excepción al abrumante uso del español con los familiares que hacían parte de la red social la marcó su medio hermano con un 50%. Aún así, este hecho no afectó prácticamente en nada la proporción global de uso del español al interior de la familia.

Pasando a otro tema, la facilidad de acceso a recursos electrónicos de comunicación era clave para que Iggor mantuviera una relación cercana con sus amigos en México, a pesar de la distancia. “I text my friends from Mexico. [T]hey have Blackberries, [like me], so we all use Instant Messenger”. Por otro lado, los amigos de Iggor que residían en México eran de diversa índole: “I have a lot of friends. [Friends] from the private school I went to last year. (...) But I have more friends from other places. Like [the ones] I met when I was a kid. (...)” Estas relaciones perdurables y cercanas que Iggor había podido construir—incluso desde su niñez—son un rasgo inusual para la mayoría de latinos de G2.0 y sin duda constituían una motivación primordial y un canal exclusivo para el mantenimiento de su español. Aún más sorprendente, es que gracias a ello reportara incluso haber mejorado su escritura en castellano:

*En el Messenger practico mucho escribiendo en español. Antes, así como que tenía muchas faltas de ortografía. Pero no muy grandes; o sea, así solamente de las 'H' y 'S' o 'C' porque ves que eso como que cambia mucho. (...) A veces escribo mal y [mis amigos] me corrigen; (...) me ponen [el error] así con mayúsculas. (...) Mis amigos me han ayudado; ya he aprendido cómo usarlo más, más y más.*

Iggor dijo nunca molestarse cuando sus amigos le hacían correcciones. Con frecuencia disminuían el impacto de su señalamiento al decir “está bien, porque no vives aquí”.

Otra vía de comunicación que mantenía a Iggor unido a sus amigos en México eran las conferencias de video por Skype. La frecuencia de sus encuentros era pronunciada: “[hablo con ellos] como cada tres noches. Cuando estoy en casa y no tengo nada que hacer, me conecto a Skype y ya. Quienquiera que esté conectado, nos ponemos a hablar”. El intercambio verbal siempre se hacía en español, según manifestó.

Otro de los medios que usaba Iggor con el fin de mantenerse cercano a sus amigos en Veracruz era la popular red social “Facebook”: “mis amigos en México tienen Facebook, entonces me escriben también en español”. A este medio se sumaba quizás el más difícil de acceder para el común de los hablantes bilingües: el encuentro cara a cara con miembros de la red social que hablen español y residan permanentemente en un país hispanohablante. Como se mencionó antes, Iggor tenía el privilegio de viajar a México con extraordinaria frecuencia. Al regresar del primer viaje a Veracruz que hizo durante la recolección de datos, Iggor se mostró ávido de enseñarle a la investigadora varias fotos con sus amigos. A juzgar por las imágenes, el

lazo amistoso que unía a Iggor con estos miembros de su red social era mutuo. Dichas imágenes también revelaron que Iggor no se limitaba a socializar únicamente con los 5 miembros de su red que eran amigos y residían en México: Heber, Adanna, Ismael, Ari y Betty. Las fotografías exhibían a Iggor en compañía de grupos numerosos de jóvenes en una variedad de actividades sociales que incluían cenas en restaurantes, viajes, y muchas fiestas: “That's [what] my life is like (...) in Mexico. (...) I do a lot of partying, which is not good, but ... I do a lot of partying!”

De particular interés es que uno de sus más cercanos amigos residentes en Veracruz planeaba visitarlo en las Ciudades Gemelas para luego irse juntos de excursión a otras ciudades, dando con esto una pauta de la cercanía de su relación y del papel facilitador que tienen los recursos financieros: “[Ari] is coming in the summer for two weeks. We're gonna go to Chicago and then we're gonna go to New York. His mom is gonna give him money so he can come here and like shop and everything”.

Por otro lado, 6 fueron las personas residentes en las Ciudades Gemelas que Iggor reportó como amigas muy cercanas y miembros de su red social: Milly, Darla, Telma, Casper, Katee y Godric. Milly y Darla eran de G1.75 provenientes de México. Telma había nacido en los Estados Unidos de padre mexicano y madre norteamericana. Casper, pareja de Milly, era 100% norteamericana. Casi no hablaba español pero había desarrollado buenas capacidades de comprensión oral en dicha lengua por exposición a las conversaciones de Milly, sus amigos y su familia hispanoparlante. Los únicos miembros de este grupo con quienes reportó no usar para nada el castellano fueron Katee y Godric. Katee había nacido en los Estados Unidos y no tenía ascendencia hispana ni competencia comunicativa en español. Godric era de origen hondureño pero tenía al inglés como lengua dominante. Telma, Milly, Casey y Darla se conocían, pero era con las tres últimas con quienes convivía más y por quienes sentía especial afecto. La

construcción de muy especiales lazos de amistad con Milly y Darla surgió, según Iggor, en virtud de su afinidad en diversos aspectos. Por ejemplo, (1) todos eran de origen mexicano y habían sido criados en Estados Unidos; (2) su nivel de competencia en inglés y español era similar y (3) tenían un conocimiento amplio de la ‘cultura mexicana’ que –según Iggor—consistía en dominar toda la información referente al mundo artístico y sus personajes, al igual que las últimas tendencias musicales y de moda en México. A continuación las percepciones de Iggor en sus propias palabras:

*Mis dos amigas, Milly y Darla, son mexicanas y Casper es americana. Pero Casper está con nosotros; (...) es la pareja de Milly. Todos somos mexicanos pero crecimos acá. [P]ero nuestra familia es ... no muy mexicana. (...) Sí tiene (...) su orgullo de ser mexicano, pero, o sea, como que lo tienen así ((gesto con las manos, cada una a la altura de los ojos y con las palmas dirigidas una frente a frente, indicando que es algo que tienen muy presente)). O sea, nos enseñaron bien la cultura hispana, entonces así como que (...) nosotros tres nos identificamos mucho, ¿entiendes? Así como que podemos bromear en español y bromear en inglés. En inglés y en español; entonces es lo divertido. (...) Nos entendemos las dos culturas. O sea, podemos así ((imita los movimientos de un malabarista indicando que es capaz de balancear las dos culturas)). Porque allá en México no puedes hacer tanto eso.*

Al preguntarle si también tenían en común el alto nivel socio económico, Iggor respondió negativamente. Tal respuesta resultó un tanto inesperada en su momento porque sus comentarios previos daban la impresión de que la clase social de una persona era un criterio casi fundamental para ingresar a su círculo de amigos. Si bien es cierto que las familias de Milly

y Darla no eran acaudaladas, para Iggor el hecho de que sus gustos musicales fueran similares a los suyos y que hubieran heredado de sus padres una noción urbana y más global de México fue clave para haber simpatizado tan armoniosamente desde el primer momento.

*[La clase social] sí tiene influencia pero [en la medida en que] tenemos un buen conocimiento de las dos culturas. La familia de Darla se enfocó mucho en la cultura mexicana; su cultura mexicana. Pero también creció americanizada, entonces creció con los dos bien. Y Milly, igual. Su mamá [y] sus hermanos hicieron que siguiera con la cultura mexicana, [aunque] creció acá. Entonces ellas dos son como yo: tenemos bien la idea de las dos culturas. (...) Entonces eso es lo que nos ayuda como a conectar más.*

En la siguiente cita queda claro que, como se anotó antes, al hablar de cultura mexicana, Iggor se refería al conocimiento de los hechos de actualidad en lo relacionado con la programación televisiva de alto ranking, los personajes de la farándula y la preferencia por escuchar música variada de renombre internacional. Esto contrasta drásticamente con la noción de cultura mexicana de los inmigrantes recientes, que generalmente le daba primacía a dos elementos: la comida regional tradicional y el gusto por el género musical grupero,<sup>26</sup> de amplia

---

<sup>26</sup> “El género grupero no es, en sentido estricto un género musical, sino un ‘estilo’; (...) un crisol donde se pueden identificar ritmos diversos [como] la cumbia, el rock, el bolero, la música mexicana norteña, la música de “banda” de la costa del Pacífico, elementos de música ranchera, vallenato, bachata, todo

popularidad entre las clases media baja y baja y de menor fama internacional. A este género pertenece la música Duranguense.

*Son mis mejores amigas y tenemos muchísima confianza entre nosotros tres. Es que ellas no son tanto de Duranguense ni de ese tipo de cosas. (...) [C]omo que tienen más de todo ((sube las manos y las mueve en semicírculo, indicando un rasgo "global"). Por lo general aquí la gente se enfoca muy como en Duranguense . Y el Norteño y todo eso. Y ellas no. Ellas están enfocadas como más en todo, en general, ¿no? Todo ... Salsa y ... o sea, ¡todo! Los famosos de México ... O sea ¡todo, todo! Y creo que eso es lo que hace que nos conectemos más. Porque por aquí, a mí no me gusta eso de Duranguense ((mueca de desprecio. También mueve una de sus manos hacia abajo, indicando que se trata de algo inferior)). Eso es ... ((empuja las manos hacia adelante como si estuviera advirtiéndole a otra persona que no se le acerque)). Eso también hace mucho que me aleje de la gente ((gesto de desprecio)), ¿no? Y con ellas, no. (...) [P]or ejemplo, [a] Darla le encanta la salsa. Pero conoce muchos artistas de México. Tiene mucho conocimiento del pop y todo eso, ¿no? Y las novelas y todo eso. Igual Milly. Entonces así como que eso nos ayuda a los tres a poder*

---

conjuntado en un soporte que tiene como fundamento la dotación básica del grupo de rock (bajo eléctrico, batería y guitarra eléctrica) (Serrano, 2009).



*((mueve las manos alrededor de su cabeza indicando intercambio de ideas)).*

Iggor describió en detalle cómo en un encuentro casual dijo incautamente una expresión que hizo célebre a un actor mexicano en la década de los 80 y tanto Milly como Darla identificaron emocionadas al famoso artista. En otro episodio, también se sorprendió de que conocieran a Laura León, una actriz y cantante cuya presencia en los escenarios mexicanos había declinado en los últimos años:

*[Les dije:] ‘Probablemente no la conozcan: ‘Laura León’. Y se quedan las dos: ‘¿Laura León?, ¡Sí la conocemos!’ O sea, si le digo a otra persona, se me va a quedar viendo así como ((gesto de extrañeza)) “¿Quién es Laura León?” ¿Me entiendes? Pero ellas sí supieron quién es Laura León. O sea ese tipo de cosas (...) que otros niños de aquí no saben.*

Iggor reportó usar español en una proporción del 25% con Milly, Darla, e incluso Casper. Con Telma también lo usaba pero en un escaso 5%. Finalmente, con Katee y Godric el uso del español era nulo.

Pasando a los 6 compañeros de la escuela que Iggor incluyó en su red social, 3 de ellos se identificaron como bilingües balanceados: Mary Ann era de G2.0, Lucas de G1.75 y Cristóbal de G1.5. Posicionándose en el lado negativo de la escala de competencia se encontraron Camila, con -1 inglés y Kelsie con -2 inglés. Ambas se identificaron como nativo americanas, siendo las únicas *no hispanas* del grupo. Para finalizar, Tamara reportó tener una competencia de -2 inglés y era de G3.5.

Durante las entrevistas las referencias a estos miembros fueron marcadamente breves en comparación con las demás: “con Mary Ann me llevo muy bien. Con Lucas me llevo bien

también”. Respecto al grupo entero dijo: “son con los que mejor me llevo. Con los que más hablo. (...) Con los que me divierto aquí en la escuela. Porque la otra gente así como que me aburre”. De hecho, Iggor parecía sentirse en un espacio vacío e incómodo en ausencia de ellos. En una oportunidad, los estudiantes de la escuela asistieron a un evento intercolegial durante la jornada escolar, pero ninguno de los miembros de su red social se hizo presente. La incomodidad de Iggor era evidente en su cara. Por un lado, le pidió a la investigadora que no lo grabara porque no se sentía bien. A esto añadió que —como no estaba ninguno de sus amigos— de cualquier modo no valía la pena recolectar datos de sus usos lingüísticos porque no tenía a nadie con quien hablar. Iggor estuvo a punto de marcharse pero la llegada sorpresiva de Camila y Kelsie alteró su plan. Sobre ellas dijo:

*[Me junto] con Camila y Kelsie porque ellas me hacen reír. Su forma de ser me hace reír mucho. (...) Son muy simpáticas, (...) hablas con Kelsie y te ríes porque (...) es muy sarcástica. (...) Pero sarcástica ‘graciosa’, no en mal plan. (...) De buena onda; de buena vibra.*

Según Iggor, Mary Ann se distinguía de otros hispanos en ser más reservada y respetuosa con los profesores, rasgo que él decía tener en común. A propósito, relató un episodio en el que uno de sus compañeros transgredió la distancia y el respeto que, en su opinión, se merece un profesor:

*[Hay cosas] que no se le pueden decir a un maestro. (...) Como que les falta un poquito de más de principios en cuanto esas cosas. (...) Tienes que saber expresarte ante todo mundo. (...) En clase de matemáticas un chavo (...) se volteó y le empezó a hablar [a Reagan] como si fuera su amigo: “¡Oye, güey!”. ¡¡O sea, no!! “¿Güey?” (...) Reagan se quedó así como ((mirada de desconcierto)). (...) Yo creo que Mary Ann es parecida [a*

*mí]. (...) Así como que es más reservada en ciertas cosas; (...) se reserva más sus comentarios. No te hace un show en frente del maestro y todo eso (...); se queda en lo suyo. (...) [En] el instante en que nos pongamos “tú con tu” con los maestros o nos pongamos a decir mil cosas, como que ... ((junta el dedo índice con el pulgar, indicando que se convierten en “poca cosa”)).*

Aparte de afirmar que se juntaba con ellas durante la jornada escolar, sobre Tamara y Camila comentó la sorpresa que producía escucharlas decir algunas palabras en español:

*Por ejemplo Tamara. No me acuerdo qué fue, pero estábamos hablando y de repente nos comenzó a hablar en español. Y nos quedamos así de “ok” ((haciendo gesto de sorpresa)). Y luego, por ejemplo Camila, de repente suelta palabras en español y entiende español. Entonces te quedas así de “¡wow!”.*

Aunque, como vimos arriba, 3 de estos miembros eran bilingües balanceados, Iggor solamente dijo hablar español con ellos en una proporción del 20%.

Finalmente, de particular interés fue que Iggor hubiera incluido a 9 profesores como parte de su red social, siendo hispanos solamente Guido (de G1.0 y nacido en México) y Janette (de G2.0 y ascendencia uruguaya). Según reportó el participante, Guido era el único con quien se comunicaba en español 100% de las veces. Por su parte, con Janette usaba español en una proporción de apenas el 20% . Con los 7 restantes, hablaba exclusivamente en inglés.

De los miembros de la comunidad escolar, los profesores eran sin duda quienes más se asemejaban a Iggor y su familia en virtud del nivel educacional. Sin embargo como miembros de su red social reportó a un subgrupo compuesto por Josephine, Catherine, Michelle, Joyce, Maurice, Reagan y Catriona, además de Guido y Janette. “[C]on todos me llevo bien, pero con

los que más me llevo es porque siento que tengo algo en común con ellos”. En concreto, manifestó reiteradamente “amar” a (1) Josephine, profesora británica monolingüe en inglés por ser europea: “ella tiene lo que me gusta; lo que es la cultura europea. Me encanta la cultura europea”; (2) Catherine, encargada de las ciencias sociales, también monolingüe en inglés y casada con un hombre del medio oriente, proveniencia de especial interés para él por el atractivo físico que despertaban en él las personas originarias de esta latitud; (3) Michelle, con competencia -1 inglés, de quien decía ser su buen amigo; (4) Joyce, también monolingüe en inglés, por ser una persona divertida: “ella dice algo y yo me orino de la risa, o le digo algo y ella igual; ella y yo nos escuchamos bien y siempre nos estamos riendo”; (5) Maurice, profesor de teatro, también por su forma de bromear, (6) Janette, la administradora del plantel, de G 2.0 al igual que Iggor porque “su forma de ser es como muy juvenil” y finalmente (7) Guido, el profesor de arte, por la afinidad en la rama artística: “tengo muchas ideas y me gusta hablarlas con Guido porque él las entiende. (...) Me ayuda; me escucha. Y aparte (...) para sus proyectos me hala mucho desde que llegué”. Como mencioné antes, Guido era el único de los profesores con quien Iggor hablaba 100% español a pesar de relacionarse con él en el contexto escolar y estar en los Estados Unidos. Su visión lineal lengua-país hacía una excepción con este profesor muy seguramente porque él representaba oportunidades de aprendizaje e intercambio de ideas en el ámbito artístico, lo cual le daba ventajas sobre los demás y le permitía desde aquel momento abonar el terreno para su promisorio futuro profesional.

De los tres participantes del estudio, Iggor fue el único que mencionó sentir tanto apego por tal cantidad de profesores. No obstante tenía reservas respecto a (8) Reagan y (9) Catriona por exhibir mayor afiliación con los inmigrantes recientes, adoptado incluso algunas de sus expresiones idiomáticas.

*A veces le[s] salen palabras así medio paisitas<sup>27</sup>. Yo digo que es por la gente con la que ellos socializan. Hay gente que aprende a hablar así porque es el círculo en el que ellos (...) están. Con ese tipo de gente trabajan, entonces por lo tanto tienen que hablar (...) su slang.*

Esta extensión de rechazo hacia Reagan y Catriona —derivado de la aversión que le causaban los estudiantes de G1.0 a nivel global—revela que su hostilidad ante cualquier rasgo que lo pudiera asociar con los inmigrantes recién llegados superaba todas las posibles semejanzas que pudiera tener con ellos. Su rechazo llegaba al punto que no permitía que le hablen en español:

*[Reagan] a veces me dice cosas en español, pero le digo: ‘¡No, no! ((tono enfático y despreciativo)). [P]orque siento que a veces la gente que no habla español, que quiere hablar en español, se quieren sentir como que ellos saben más que tú. Y eso me ofende; eso me molesta.*

Refiriéndose de manera más general al grupo de profesores más cercanos a los estudiantes de G1.0 y 1.25, añadió lo siguiente:

---

<sup>27</sup> “Paisa” es un término comúnmente usado por los mexicanos que viven en los Estados Unidos para referirse a sus co nacionales. Sin embargo, un bloguero captura fielmente el sentido con que lo usa Iggor en esta cita: “Los mexicanos asimilados a la cultura norteamericana usan el término “paisa” para discriminar a un inmigrante recién llegado o incluso a cualquiera que ya haya residido en los Estados Unidos por un tiempo, pero que todavía posee algunas de las características de quienes viven en México (Amic77, 2007, mi traducción).

*[E]s gente que se identifica con nuestra raza, pero como que están así como demasiado obsesionados con la raza; como que lo toman muy en serio. (...) Y como que dicen '¡Ah, es que los derechos de los hispanos ...' Pero no sé. Como que no me gusta cuando hacen que un tema se vuelva así ahhhh ((gesto de monotonía/pesadez con las manos)) muy pesado (...); hacen que ya no te den ganas de entrar en el tema. Así como que en lugar de que te acerques, te alejas. (...) Y ya comienzas '¡Ok ... ya güey!' ((gesto de displicencia y ligera desesperación)). '¡Me aburríste!'*

El pasaje anterior ilustra el fastidio que Iggor experimentaba al notar que estos dos miembros de su red social manifestaban apoyo a quienes él encasillaba como “mexicanos prietos”, categoría de la que quería distanciarse a toda costa y en toda circunstancia.

#### **4.3.6.2. Nivel de solidez y multiplicidad de la red social de Iggor**

Siguiendo el método descrito en el Capítulo 3, se encontró que el nivel de solidez y multiplicidad resultante para la red de Iggor fue 1/5, el más bajo en comparación con los hallados para Roberto y Karina.

Iggor solamente respondió de manera afirmativa la pregunta 3, que averiguaba si había miembros de su red social que también estudiaran en el mismo plantel educativo y si éstos eran hispanos. Un total de 6 miembros de la red social de Iggor eran simultáneamente sus compañeros de clase: Mary Ann, Lucas, Cristóbal, Tamara, Camila y Kelsie. Todos, con excepción de las dos últimas, se identificaron como latinos.

En relación con la pregunta 1 (Apéndice D), Iggor no se identificó como miembro de ningún tipo de agrupación al momento de hacer la entrevista. Sin embargo, manifestó que

siendo estudiante de primer año en la escuela secundaria a la que asistía antes, fue el fundador del “Grupo Latino”:

*Yo creé el primer Grupo Latino. (...) Fue en mi Freshman year y yo acababa de llegar de México . (...) Y descubrí que los afro-americanos tienen un grupo especial; los hombres y las mujeres, ... ¡Cada quién uno! Entonces le dije a una maestra: (...) ‘quiero crear un grupo para latinos; ¿qué se necesita?’ Invité a todos los latinos personalmente. (...) Y ese mismo año creamos el primer Show Latino (...) Y como teníamos niños de Puerto Rico, México, Paraguay, ... hacíamos algún baile, algunos hacían poesía, arte ... El baile folclórico, ¿no? Hacíamos una coreografía. Había unos niños, uno era de El Salvador (creo) y el otro era dominicano, que hacían rap ¡Y yo lo fundé! ((gesto de gran orgullo)). Y yo [era] el conductor. Entraba así: ‘¡hola!’ Y todos: ‘¡Iggor!!’ Y yo así: ‘gracias, gracias’ ((gesto de altivez)). Yo dije: ‘yo no bailo. (...) ¡Yo te conduzco el show! ¡Maestro de ceremonia!’.*

A lo anterior añadió que también había sido miembro del comité del periódico de la escuela y del Consejo de Estudiantes, no sin antes hacerse acreedor de una gran popularidad entre sus compañeros de todos los grados:

*Tenía un mohawk enorme y de colores y me hice amigo de todos. Entré y –te digo— ¡súper popular! Llamaba mucho la atención. (...) Y puse posters y todo eso y la gente votó así por mí ((gesto indicando gran cantidad con las manos)).*

Aunque esta narración no corresponde ni al tiempo ni al lugar de la recolección de datos, su inclusión permite identificar un contraste enorme entre las relaciones interpersonales, la agentividad y el nivel de popularidad de Iggor en ambas escuelas. Revela también la

presencia de una población latina mucho más heterogénea en la escuela previa que en la escuela charter, al igual que claras pruebas de liderazgo e indicios de estimación. ¿Cómo se explica entonces un cambio tan radical en el proceder de Iggor como previo líder de un grupo compuesto por individuos con rasgos similares a los que exhibían las personas que posteriormente preferiría evitar? A pesar de que resulta imposible formular una respuesta 100% satisfactoria, es probable que en la escuela previa Iggor hubiera encontrado mayor afinidad con algunos de los estudiantes hispanos (y —por supuesto— no hispanos) dada la diversidad poblacional. En contraste, en la “escuela charter”, Iggor no se identificaba prácticamente con ninguno de sus compañeros latinos quizás por exhibir abundantes características de los individuos que Hernández (2010) denomina “mexicanos prietos”. Por otro lado, es trabajoso pensar que la capacidad de liderazgo de Iggor se hubiera esfumado al transferirse de una escuela a la otra. Para asumir el rol de líder es necesario encontrar seguidores, algo que Iggor no consiguió en la “escuela charter”, o quizás en principio ni siquiera tuvo la intención de conseguir dadas las múltiples discrepancias socioeconómicas, culturales, raciales, etc. que identificó en relación con sus compañeros.

De haber respondido afirmativamente a la pregunta 2, Iggor habría obtenido un punto adicional. Pero Iggor no tenía parientes que residieran en su mismo barrio. Además la relación con los contados parientes paternos que también residían en Minnesota era prácticamente inexistente.

Tampoco obtuvo puntos para la pregunta 4 que indagaba sobre miembros de su red social que también laboraran en su lugar de trabajo porque —al momento de la recolección de datos—Iggor no trabajaba: “trabajé un año en Macy’s, pero después me aburrí [y] (...) renuncié”.



A la pregunta 5, también respondió negativamente: Iggor no se juntaba de manera voluntaria con ninguna de las personas de su red social que también eran sus compañeros.

#### **4.3.6.3. Índice de uso del español al interior de la red social de Iggor**

Los porcentajes ponderados que aparecen en la última columna de la siguiente tabla corresponden a los datos suministrados por Iggor al preguntarle (a) qué tanto usaba inglés y español con cada uno de los miembros de su red social y (b) con qué frecuencia.

Tabla 78. Cálculo del promedio ponderado de uso del español a nivel global para Iggor

Miembro	Usos lingüísticos		Frecuencia de contacto	% ponderado de uso del español
	% de Inglés	% de español		
Mamá	5%	95%	Diariamente	<b>0.95%</b>
Papá	1%	99%	Diariamente	<b>0.99%</b>
Hermano	50%	50%	Semanalmente	<b>0.071%</b>
Abuelo materno	0.0%	100%	Semanalmente	<b>0.142%</b>
Abuela materna	0.0%	100%	Semanalmente	<b>0.142%</b>
Tío Pascual	5%	95%	Mensualmente	<b>0.03135%</b>
Tía Magda	0.05%	0.95%	Mensualmente	<b>0.03135%</b>
Tía Mariana	05%	95%	Mensualmente	<b>0.03135%</b>
Milly	75%	25%	Diariamente	<b>0.25%</b>
Casper	75%	25%	Diariamente	<b>0.25%</b>
Darla	75%	25%	Diariamente	<b>0.25%</b>
Telma	95%	5%	Un par de veces por semana	<b>0.01425%</b>
Katee	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Godric	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Heber	99%	1%	Un par de veces por semana	<b>0.00285%</b>
Adanna	0.0%	100%	Diariamente	<b>1%</b>
Ismael	0.0%	100%	Diariamente	<b>1%</b>
Ari	1%	99%	Diariamente	<b>0.99%</b>
Betty	5%	95%	Diariamente	<b>0.95%</b>
Mary Ann	80%	20%	Diariamente	<b>0.2%</b>
Camila	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Kelsie	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Lucas	80%	20%	Diariamente	<b>0.2%</b>
Cristóbal	80%	20%	Diariamente	<b>0.2%</b>
Tamara	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Michelle	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Catriona	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Reagan	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Chandler	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Josephine	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Catherine	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Joyce	100%	0.0%	Diariamente	<b>0.0%</b>
Guido	0.0%	100%	Diariamente	<b>1%</b>
Janette	80%	20%	Diariamente	<b>0.2%</b>
<b>Porcentaje total ponderado</b>				<b>14%</b>

La tabla anterior revela que Iggor usaba español en una proporción global del 14% al interior de su red social. Por su parte, el porcentaje hallado con base en las conversaciones espontáneas fue del 12.3%. Las proporciones de uso del castellano calculadas son visiblemente similares. No obstante, es muy factible que el valor para las conversaciones observadas refleje inflación debido a que Iggor fue emparejado con una inmigrante reciente de competencia +2 español para trabajar en clase. De manera voluntaria, Iggor no sostuvo una conversación en la que emitiera más de 7 turnos seguidos en castellano. La única ocasión en que lo hizo fue mientras se servía el almuerzo y hablaba con Berenice en C4.

En el numeral anterior se incluyeron algunas observaciones generales respecto a la proporción de uso del español para los miembros de la red social de Igor agrupados según pertenecieran a su familia, su grupo de amigos en los Estados Unidos fuera de la escuela, sus amigos en los Estados Unidos al interior de la escuela y sus amistades residentes en México. Complementando dichos reportes, las proporciones del cuadro arriba que favorecen al castellano son muy dicentes –claro está—considerando prudentemente que el porcentaje global de uso del español no alcanzara ni el 15%. Iggor hablaba más del 95% del tiempo en español con 12 de los 33 miembros de su red. De estos interlocutores, con 7 hablaba en castellano diariamente, con 1 semanalmente y con 4 mensualmente.

El hecho de que casi una tercera parte de su red social residiera en México le permitía a Iggor asociar un espacio real y virtual (en el caso de los recursos electrónicos) con el uso exclusivo del castellano. La presencia del español en el habla de Iggor también estuvo motivada y resguardada por los estrechos y fuertes lazos que éste mantenía con 6 de los 6 miembros de su red en México

## CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Con este estudio se perseguía dilucidar los factores que tienen injerencia en el mantenimiento del español o desplazamiento hacia el inglés en tres adultos jóvenes de generaciones 1.75 y 2.0 en el contexto de una escuela secundaria del medio oeste de los Estados Unidos. A diferencia del único estudio previo sobre el tema realizado en el estado de Minnesota (Cisneros y Leone, 1983), éste (a) se basó en la observación de comportamientos lingüísticos espontáneos y observaciones etnográficas en triangulación con entrevistas sociolingüísticas; (b) incluyó un procedimiento para medir el contacto de hispanos de generaciones 1.75 y 2.0 con inmigrantes de generaciones 1.0 y 1.25; (c) incorporó el inventario de la red social de cada uno de los participantes y el tipo de lazos en su interior y (d) consideró una gama amplia de variables que atañen componentes contextuales, discursivos y relacionados con el interlocutor.

Este capítulo sintetiza las respuestas a cada una de las preguntas de investigación y las implicaciones de los resultados reportados en el Capítulo 4. A seguir expone las limitaciones del estudio e implicaciones para estudios futuros. Ha de tenerse en cuenta que las respuestas a la Pregunta 6 (¿De qué forma puede la información obtenida por medio de las entrevistas sociolingüísticas, las observaciones etnográficas y las características contribuir a comprender los comportamientos lingüísticos observados?) se presentan entrelazadas con las respuestas a las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5.

### 5.1 Preguntas de investigación

#### 5.1.1 Pregunta de investigación 1: ¿Cuáles son las tendencias de uso de español, inglés y alternancia de lenguas en los intercambios verbales para cada uno de los

**participantes? ¿Como se comparan con los usos lingüísticos auto reportados para el ámbito de la escuela?**

**5.1.1.1 Tendencias de usos lingüísticos de Roberto**

Las conversaciones espontáneas de Roberto exhibieron una proporción colosal de uso del inglés: casi 98%. Dicha proporción compaginó casi exactamente con la que él reportó en una de las entrevistas: 100%. En los intercambios verbales grabados, Roberto alternó inglés y español en un 1.53% de los turnos y muy precariamente utilizó únicamente el castellano el 0.59% de sus turnos. Evitar el español en el caso de Roberto parece estar influenciado por (a) sentirse desprovisto de una competencia suficiente; (b) percibir el registro del español con el que está familiarizado como uno inferior; (c) su temor a tartamudear y (d) falta de motivación para usar el castellano dada su total desconexión afectiva con personas monolingües en español, empezando por los miembros de su familia.

**5.1.1.2 Tendencias de usos lingüísticos de Karina**

En las conversaciones espontáneas, Karina utilizó inglés en 75.6% de sus turnos, español en una proporción del 19.6% y alternancia de lenguas 4.9%. Al comparar dichos hallazgos con los que ella reportó para el ámbito escolar en una de las entrevistas, (a) la cifra sugerida para el inglés resultó inferior en 16% a la proporción observada y (b) el porcentaje observado de uso del español fue el doble de lo que Karina había reportado. Ambas diferencias parecen obedecer a factores propios del contexto difíciles de prever. La circunstancia de esta discrepancia parece haber sido que la profesora emparejó a Karina con hablantes de G1.0 y competencia +2 español en las dos sesiones en clase. A pesar de lo anterior, tanto en las proporciones reportadas como en las observadas, el uso del inglés superó al uso del español en casi un 400%, con lo cual, la

lengua anglosajona se consolidó como la más utilizada globalmente por Karina en el contexto escolar.

### **5.1.1.3 Tendencias de usos lingüísticos de Iggor**

En el caso de Iggor, el inglés brilló por su elevada proporción tanto en los datos reportados como en los observados alcanzando un valor igual o mayor al 80%. Aunque reportó usar español en la escuela en una proporción del 20%, en los datos observados apenas representó 12.3%. La alternancia de códigos fue prácticamente inexistente con una exigua frecuencia del 1%. Evitar el español en la escuela era un principio tan significativo para Iggor, que aún habiendo sido “forzado” a trabajar con una hablante de G1.0 y competencia +2 español en una de las clases, su uso del castellano a nivel global continuó prácticamente inalterable.

## **5.1.2 Pregunta de investigación 2: ¿Existe contacto al interior de la escuela? De ser el caso, ¿qué conexiones se pueden establecer entre el nivel de contacto y los usos del inglés y el español exhibidos por los estudiantes?**

Para ninguno de los tres participantes el nivel de contacto resultó homogéneo ni a través de todas las conversaciones ni discerniendo entre aquellas *dentro de clase vs. fuera de clase*. Por lo anterior, no resultó adecuado dictaminar la existencia o no de contacto de forma integral. En cada caso, el nivel de contacto se examinó para cada una de las cuatro conversaciones a la luz de sus peculiaridades contextuales.

### **5.1.2.1 Contacto en el caso de Roberto**

En C1 (en clase) y C4 (fuera de clase) se observó contacto. Este fenómeno pudo haber respondido en parte a que las conversaciones se desarrollaron en espacios donde proliferaba el tránsito de estudiantes y profesores, aumentando intrínsecamente el número de interlocutores

potenciales de G1.0-1.25 y dándole la libertad a Roberto de dirigirse a quien quisiera sin que nadie le llamara la atención.<sup>28</sup> También en ello parece haber influido el hecho de que en C4 uno de los interlocutores principales hubiera sido un profesor de G1.0. Al inicio de esta conversación, las circunstancias hicieron perentorio comunicarse con este docente de manera que muchos turnos fueron dirigidos a él. Finalmente, particularmente durante esta grabación, la investigadora (de G1.0) se mantuvo físicamente muy próxima a Roberto y sus interlocutores, quienes la involucraron en algunos apartes de su conversación.

C2 también exhibió contacto, incluso más del esperado. Entre los factores contextuales que pudieron haber tenido influjo en ello están que la conversación ocurrió durante una salida de campo a un lago urbano para recolectar especímenes invertebrados. Casualmente en esta conversación fueron los estudiantes de G1.0 y 1.25 quienes (a) mantuvieron en su poder las dos redes (que, entre todas las herramientas disponibles para recolectar las muestras, eran las más efectivas) y (b) fueron los que hallaron más especímenes, muchos de ellos interesantes. Su interés en atrapar muestras y la curiosidad que le causaron los invertebrados que hallaban sus compañeros fueron los motivos contextuales que hicieron que Roberto le dirigiera numerosos turnos a sus compañeros de G1.0 y 1.25

---

<sup>28</sup> Esta ventaja la tuvo incluso en la interacción que ocurrió *en clase* dado que la profesora se hizo presente solamente durante algunos minutos a comienzo de la clase para dar instrucciones. En su prolongada ausencia, los estudiantes quedaron como únicos responsables de cumplir con las asignaciones.

C3 fue la única que no exhibió contacto, lo cual constituyó un caso interesante dado que —entre todas—era la que tenía el mayor número de interlocutores potenciales de G.1.0 (4 de un total de 5). Roberto dirigió un copioso número de turnos a Erasmo, maestro de G2.0, con quien había establecido un lazo de confianza, amistad y respeto similar al que exhibe una relación padre-hijo (de la que carecía completamente). Aunque no estuvieron del todo ausentes, los turnos dirigidos a estos interlocutores ocurrieron casi exclusivamente en los cortos momentos en que Erasmo se ausentó.

#### **5.1.2.2 Contacto en el caso de Karina**

C1 y C2 (en clase) exhibieron contacto, pero no necesariamente por voluntad de Karina. En ambas conversaciones la profesora Sally emparejó a Karina con estudiantes de G1.0 y competencia +2 español; en C1 durante el 100% del tiempo de clase y en C2 durante el 50%.

Respecto a C4, no hubo suficiente evidencia estadística para decir que las proporciones de interlocutores potenciales de G1.0-1.25 y la el número de turnos dirigido a ellos eran significativamente diferentes, lo cual indica que también exhibió contacto. Tal hallazgo fue inesperado dado que las observaciones etnográficas indicaron que Karina estuvo dirigiendo un cuantioso número de turnos a su novia, de G2.0 y dos personas más que no se identificaron como hispanos. El resultado estadístico parece emanar de que esta conversación tenía un número de turnos particularmente bajo. De este modo, tal resultado puede considerarse como un artefacto.

Por último, se puede afirmar con confiabilidad estadística que en C3 no hubo contacto. Aunque Karina se dirigió a un interlocutor de G1.0 (Macías) en 8 ocasiones, éstas no correspondieron a una proporción suficientemente equiparable a la proporción esperada, aún



considerando que Macías era el único interlocutor potencial de G1.0. Karina dirigió abundantes turnos a dos compañeros de G1.75 en esta conversación.

### **5.1.2.3 Contacto en el caso de Iggor**

En C2 (en clase), C3 y C4 (ambas fuera de clase), la proporción de turnos dirigidos a hablantes de G1.0-1.25 fue inferior y significativamente diferente de aquella correspondiente al número de interlocutores potenciales de esta misma generación, con lo cual se determinó estadísticamente que no hubo contacto. Durante las tres sesiones de grabación, Iggor prefirió dirigirse a compañeros y profesores no hispanos o hispanos de G2.0 en adelante, entre los que se encontraban algunos de sus compañeros más cercanos.

**5.1.3 Pregunta de investigación 3: ¿A quién, dónde y sobre qué tienden a hablar los participantes en el contexto escolar? En qué proporción sus compañeros se dirigen a ellos en inglés, alternancia de lenguas y español? ¿Qué tendencias lingüísticas exhiben los participantes vis-à-vis el tipo de interlocutor y sus características, el espacio, el tema de conversación y la lengua del turno precedente?**

#### **5.1.3.1 Roberto**

Respecto al tipo de interlocutor, Roberto conversó prácticamente en la misma proporción con compañeros y profesores. Dirigió 62% de sus turnos a bilingües balanceados, seguidos —aunque en enfática diferencia— por hablantes con competencia -1 o -2 inglés (13% y 12% respectivamente). Dirigió casi la mitad de sus turnos a hablantes de G1.75-2.5 y el 46% a hablantes de G1.0-1.25 por influencia de factores contextuales. En más del 50% de las ocasiones les habló a interlocutores *solamente hispanos*. Durante las sesiones en clase, Roberto emitió turnos no relacionados con ella más del 40% de las veces y casi 34% canalizando

actividades. Para terminar, sus interlocutores se dirigieron a él en inglés en una proporción del 67%, en comparación con un tímido 10% en español, aunque se debe tener en cuenta que el 19% de los datos no fueron clasificables.

#### **5.1.3.2 Karina**

En relación con el tipo de interlocutor, Karina conversó principalmente con sus compañeros (casi 74% de las veces). Casi 36% de sus turnos fueron dirigidos a interlocutores con competencia -2 inglés, seguido de casi 27% a bilingües balanceados y 18% a personas con competencia +2 español. Cuando la audiencia era hispana, se dirigió a hablantes de G 1.0-1.25, 1.75-2.5 y 3.5-4.0 en números casi proporcionales (una tercera parte a cada grupo generacional). El 48% del tiempo le habló a personas que se identificaron *solamente hispanas* y el porcentaje restante de turnos fue dirigido equitativamente a personas que se consideraron *hispano y otro* y *no hispano*. *Grosso modo*, Karina emitió la mitad de sus turnos en clase y la otra mitad fuera de clase. Respecto al tema de conversación, aproximadamente el 27% de sus turnos estuvo relacionado con la clase y otro 27% utilizado para canalizar actividades en ella. El 38% de los turnos no fue factible de calificar dado que en una de las sesiones de clase la profesora no dio instrucciones explícitas sobre lo que las estudiantes debían conversar durante una caminata, haciendo imposible determinar qué habría sido aceptable o no para ella. Finalmente, los interlocutores de Karina se dirigieron a ella en inglés en más del 67% y en español apenas en una proporción cercana al 18%.

#### **5.1.3.3 Iggor**

Respecto al tipo de interlocutor, Iggor (como Karina) dirigió más del 70% de sus turnos a compañeros de clase. El 55% del tiempo se inclinó por hablarles a interlocutores bilingües balanceados, seguidos de personas con competencia -2 inglés (casi 22% del tiempo). También

sostuvo conversaciones con estudiantes de competencia +2 español, pero apenas llegando a una proporción aproximada al 11%. En cuanto a la generación, cuando eran hispanos, Iggor prefirió dirigirse más del 80% del tiempo a interlocutores de generaciones superiores a 1.75. Prácticamente el porcentaje restante de turnos los dirigió a individuos de G1.0-1.25. Pasando a la etnicidad, Iggor se dirigió a *solamente hispanos* en una proporción del 62% y a *no hispanos* en un porcentaje del 13%. Este participante emitió más del 65% de sus turnos en el salón de clase y 35% fuera del salón de clase. En cuanto al tema de conversación en clase, casi el 60% de sus turnos expresaban temas no relacionados con ella, aproximadamente 28% relacionados con ella y un poco más del 9% canalizaban actividades. Por último, quienes se dirigieron a Iggor lo hicieron más del 70% de las veces en inglés. Solamente 8% en español y un poco más del 4% en alternancia de lenguas. Se debe considerar que al 17% de los turnos precedentes no fueron factibles de clasificar.

#### **5.1.4 Pregunta de investigación 4: ¿Cuáles son las variables que mejor predicen el uso de inglés, español y alternancia de lenguas en las interacciones escolares?**

##### **5.1.4.1 Variables más influyentes en la selección lingüística de Roberto**

Dada casi una total ausencia de variación lingüística en el habla de Roberto, con uso del inglés en una proporción del 98%, fue imposible determinar los factores de mayor incidencia en el uso de inglés, español y alternancia de lenguas.

##### **5.1.4.2 Variables más influyentes en la selección lingüística de Karina**

Después de adicionar de manera escalonada al modelo estadístico cada una de las variables consideradas, las de mayor incidencia en el comportamiento lingüístico de Karina fueron *nivel de competencia del interlocutor* y *tipo de audiencia*. El peso de la primera variable

indica que Karina era capaz de identificar efectivamente el nivel de competencia de su interlocutor dirigiéndose a él en la lengua en la que era más competente. La variable *tipo de audiencia* (con categorías *compañero, profesor, sí mismo, investigadora y otro*) resultó también significativa estadísticamente. Sin embargo, en este resultado fue decisiva la influencia de C1. En esta conversación, Karina estaba particularmente atenta a dirigirse a sus compañeras en español pero resultó también dirigiéndole una proporción inusual de turnos en español a la profesora Sally, quien —a diferencia de otros profesores no hispanos— se consideraba bilingüe balanceada. Aunque estaba al tanto de ello, para Karina era más urgente favorecer la rapidez y eficacia de la comunicación en español con sus compañeras (en su rol de facilitadora) haciendo que el uso de esta lengua se extendiera de manera muy probablemente inconsciente a los turnos dirigidos a la profesora Sally.

#### **5.1.4.3 Variables más influyentes en la selección lingüística de Iggor**

Al igual que para el caso de Karina, las dos variables que mejor predijeron el comportamiento lingüístico de Iggor fueron *nivel de competencia del interlocutor* y *tipo de audiencia*. Iggor también propendió por usar español si su interlocutor tenía una competencia al lado positivo de la escala (+1 o +2 español) y por usar inglés con quienes tenían competencia en el eje negativo de la escala (-1 o -2 inglés). En cuanto a la variable *tipo de audiencia*, su influencia en la selección lingüística de Iggor respondió a que el participante siempre tendió más a hablarle en inglés a un profesor o funcionario que a la investigadora. Su peso lo acentuó el hecho de que en 4 de los 8 turnos (50%) que le dirigió a ella, usó español.

#### **5.1.5 Pregunta 5: ¿Cuál es la composición de las redes sociales de los participantes, el índice de uso del español en su interior y su nivel de solidez y multiplicidad?**

#### 5.1.5.1 La red social de Roberto

Siendo la más pequeña de todas, la red social de Roberto estaba compuesta por 5 miembros, con el profesor Erasmo, Karina y Olivia como parte de su red primaria (con lazos fuertes) y su mamá (Grace) y su prima (Yohaira) como parte de su red secundaria (con lazos débiles). El carácter tímido y reservado de Roberto en conjunto con la quebrantada historia de su vida enmarcada por (a) una madre con gran inestabilidad emocional y serios problemas personales; (b) un padre que le resultaba completamente ajeno, sumado a (c) experiencias de traición y (d) cambios involuntarios de residencia (entre otros), estuvo a punto de excluir a cualquier miembro de su familia de su red social. Comunicarse con su mamá nunca fue un incentivo para hablar en español y aunque su prima Yohaira, sus amigas Olivia, Karina y el profesor Erasmo eran hispanos y –por lo menos los dos últimos eran bilingües balanceados— para relacionarse bastaba con el inglés. No coincidentalmente el índice de español al interior de la red social fue 0.0%.

Por otro lado, el índice de solidez y multiplicidad de la red social alcanzó un puntaje de 2/5. Sin embargo, el hecho de que Roberto fuera miembro de un grupo escolar y que se juntara fuera de la escuela de manera voluntaria con sus compañeras y amigas Karina y Olivia no implicaba que usara el español en medida alguna dado que ninguna de las personas que mencionó tenía al español como lengua dominante.

#### 5.1.5.2 La red social de Karina

La red social de Karina estaba compuesta por 10 miembros. La mitad de ellos hacía parte de su red primaria y la otra mitad conformaba su red secundaria. Pertenecían a la red primaria su mamá Roselia, su hermana Elia, su novia Olivia, su amigo Roberto y la profesora Joyce. De ellos, la única persona *no hispana* y sin ningún conocimiento del español era la

profesora Joyce. Su mamá y su hermana eran de G1.0 y con el español como lengua dominante. Por su parte, su pareja sentimental, Olivia, (quien también era compañera en la escuela) manifestó tener una competencia de -2 inglés. Tenía un conocimiento pasivo del castellano, pero con el inglés como lengua dominante “[tenía] pena de cómo [sonaba] es español cuando ella lo [decía]”. El último miembro de su red social era Roberto, el participante del estudio a quien se hizo referencia en el apartado anterior. Los 5 miembros de su red social con quien manifestó tener lazos débiles eran su papá Gerardo, un compañero de la escuela de nombre Keiler, Don Carmelo (su jefe), Lena (una mujer que trabajaba en el mismo local donde laboraba Karina) y la investigadora. Todos, con excepción de Keiler tenían al español como lengua dominante. Cabe resaltar la inserción del padre de Karina en su red social incluso a pesar de las tajantes desavenencias que tuvo con él a causa de su preferencia sexual. Lo anterior es muestra de la importancia que para Karina tenía la preservación de los lazos familiares.

Con respecto al índice de uso del español al interior de su red social, el cálculo para Karina resultó en una proporción del 36%, la más alta de todas, hecho que no resultó sorprendente considerando que también reveló el puntaje más alto de todos en cuanto al índice de solidez y multiplicidad de la red social: 3/5. Karina de hecho estudiaba con dos miembros de su red social: Olivia y Keiler. También reportó a dos miembros de su red social como parte de su contexto laboral (Don Carmelo y Lena) y finalmente dijo juntarse tanto con ellos como con Olivia y Roberto en su tiempo libre.

### **5.1.5.3 La red social de Iggor**

Con 34 miembros, la red social de Iggor se consolidó como la más extensa del grupo. Su red primaria estaba compuesta por 21 personas a saber, (a) su papá Leandro (residente en los Estados Unidos), su mamá Marisa (residente en México) y 5 familiares maternos también

residentes en México: su abuelo Antón, su abuela Magdalena, y sus tíos Pascual, Magda y Mariana; (b) 5 jóvenes a quienes se sentía cercano por compartir una experiencia de crianza similar en cuanto a la presencia del elemento mexicano y el norteamericano: Darla, Telma, Mary Ann, Milly (y Casper en asociación con Milly); (c) 3 amigos anglohablantes en Minnesota: Katee, Godric y Heber; (d) 4 amigos residentes en México: Adanna, Ismael, Ari y Betty y (e) dos profesoras que hablaban un poco el español: Michelle y Catriona. De este grupo, los listados en (c) eran los únicos monolingües en inglés y de los listados en (d), todos exhibían un nivel mínimo de competencia en español pero tenían al inglés como lengua dominante. Descartándolos, 13 de 21 tenían al castellano como lengua dominante (todos monolingües en español con excepción de su papá). Con su mamá y miembros de su familia materna enfatizó recurrentemente tener un lazo afectivo especialmente firme que le era fácil cultivar gracias a sus frecuentes visitas a México. El participante también mencionó a 13 personas como parte de su red social secundaria, es decir, con quienes sostenía un lazo débil: su medio hermano Alejandro; 5 compañeros de la escuela: Camila, Kelsey, Lucas, Cristóbal y Tamara y 7 profesores: Reagan, Chandler, Josephine, Catherine, Joyce, Guido y Janette. De ellos, solamente Lucas, Cristóbal y Guido se identificaron como hispanos, siendo los dos primeros de G1.75 y 1.5 respectivamente y Guido el único de G1.0.

En relación con el índice de uso del español al interior de la red social, la proporción calculada fue del 14%, valor superior en 2 puntos en comparación con el observado en las conversaciones espontáneas. Dicho valor resulta importante considerando que entre los miembros de su red social que residían en los Estados Unidos y a quienes se dirigía en español en una proporción del 99% solamente se contaban su papá y Guido, el profesor de arte. Pasando a otro punto, Iggor reportó el nivel de solidez y multiplicidad de la red social más bajo:

1/5. La única pregunta que respondió afirmativamente fue la que averiguaba si había miembros de su red social que también estudiaran con él y además fueran hispanos. Como ya se mencionó antes, relacionarse con alguien que se declare hispano no implica automáticamente el uso del español como lengua para comunicarse.

## **5.2 Implicaciones de los resultados presentados en el Capítulo 4**

### **5.2.1 Respecto a las actitudes lingüísticas**

Exhibir actitudes lingüísticas positivas hacia el mantenimiento y uso del castellano no implica necesariamente que un individuo se identifique o se sienta cercano a quienes lo hablan en el contexto estadounidense. Cuando mostrarse distante de dichos hablantes es imperioso, el español se convierte en objeto de evasión sin importar cuán alta sea la competencia que el hablante de herencia tenga en esta lengua, la frecuencia con que la use con otro tipo de hablantes, la cercanía que tenga con hispanoparlantes en otros contextos o el apego emocional que sienta por ella. Así lo evidencia claramente el caso de Iggor, donde los juicios sociales sobre la apariencia denotan distinciones entre él y los inmigrantes de G1.0 y 1.25 en virtud de la raza, haciendo eco de lo que observado por Higham (1998). Sin la incorporación de este afán de distanciamiento en el análisis del comportamiento lingüístico de Iggor habría sido complejo comprender por qué su uso del español no concuerda con el patrón que exhiben las prácticas lingüísticas de Roberto y Karina motivado en gran parte por su nivel de competencia lingüística.

### **5.2.2 Respecto a las variables más incidentes en las prácticas lingüísticas de los bilingües**

Con español, inglés y alternancia de lenguas como variables dependientes, identificar los factores que mejor predicen su ocurrencia en el habla de un bilingüe (variables independientes)



requiere calibrarlos estadísticamente para amalgamar aquéllos que mejor vaticinen el comportamiento lingüístico global observado en un modelo concreto. Siguiendo este procedimiento, se identificaron (en orden de importancia) *el nivel de competencia del interlocutor* y *el tipo de audiencia* como las variables que mejor predecían los usos de inglés, español y alternancia de lenguas para Karina e Iggor. Reconocer el nivel de competencia del interlocutor como la variable más influyente resultó congruente para ambos participantes considerando lo siguiente: en primer lugar, en una comunidad escolar de tan reducido tamaño no hace falta convivir por mucho tiempo ni en gran intensidad para saber cuál es la lengua dominante de cada uno de sus miembros o para tener una idea general sobre su nivel de competencia en la segunda lengua. En segundo lugar tanto Karina como Iggor dijeron propender por el uso de la lengua dominante de su interlocutor. Por ejemplo, al referirse a la lengua que preferían utilizar con los inmigrantes de G1.0, ambos mencionaron al español; Karina, dejando entrever gran solidaridad y haciendo alusión a la importancia de usar esta lengua en un contexto formal donde comprender el mensaje fuera crucial e Iggor alegando un simple proceso de acomodación. Pero por otro lado, el surgimiento del tipo de audiencia como la segunda variable más influyente resultó un tanto sorpresivo sin antes revisar las particularidades de las conversaciones analizadas y dilucidar su efecto. Lo anterior alude una vez más a la relevancia que tiene interpretar los resultados estadísticos a la luz de los contextos particulares, en conjugación con información etnográfica y sociolingüística.

### **5.2.3 Respecto a la alternancia de lenguas**

El caso de Roberto suministra evidencia de que el cambio de una sola palabra es el tipo de alternancia más frecuente en el habla de los bilingües que exhiben alta competencia en una

lengua pero no en la otra (Poplack, 1982). Pero no por lo anterior se puede asumir tajantemente que la ausencia de cambios de código complejos en el habla de un bilingüe sea indicio de una disparidad en su competencia de ambas lenguas. El caso de Iggor, por ejemplo, pone de presente que otros factores como las actitudes lingüísticas y el deseo de afiliación o distanciamiento de otras personas tienen injerencia irrefutable en los comportamientos lingüísticos de un bilingüe.

#### **5.2.4 Respecto al contacto**

El análisis de los datos permitió distinguir dos tipos de factores que motivan el contacto con los inmigrantes de G1.0-1.25: *factores precedentes* (ya existentes) y *factores contextuales* (suscitados en un contexto particular). Entre los factores precedentes se encuentran sentir simpatía por el interlocutor, tener un sentimiento de solidaridad para con él, exhibir afinidad de cualquier índole y tener interés en los beneficios potenciales que éste represente a largo plazo. Entre los factores contextuales que favorecen el contacto con los inmigrantes recientes están las decisiones de los profesores a la hora de agrupar a los estudiantes en clase, los beneficios inmediatos y circunstanciales que conlleve comunicarse con algún compañero de primera generación durante una clase y –cuando el profesor es de G1.0-1.25—la necesidad imperativa de comunicarse con él para cumplir con determinadas tareas académicas.

Las actitudes positivas frente al uso del castellano en el plantel educativo donde se llevó a cabo este estudio favorecen sin duda alguna el uso de esta lengua entre los hablantes de G1.0 y 1.5. Sin embargo, no promueven necesariamente el uso ni la retención del español como lengua de herencia entre los hispanos de G1.75 y 2.0 en ausencia de un lazo emocional fuerte con ella o con hispanoparlantes monolingües en español.

### 5.2.5 Respecto a las redes sociales

En concordancia con Schooling (1990), es en el contexto de los nexos con otras personas que los hablantes usan las lenguas, desarrollan actitudes lingüísticas y son influenciados de una u otra forma por lo que sus miembros dicen y hacen. Al yuxtaponer el comportamiento lingüístico de los participantes con las características de sus lazos sociales, los siguientes fueron los hallazgos más importantes.

La presencia de latinos en la red social de un individuo no se traduce automáticamente en un mayor uso de la lengua minoritaria dado que —como bien se sabe— el hecho de que alguien se identifique como hispano no implica necesariamente que hable español. En relación al mantenimiento de la lengua minoritaria, el verdadero peso de un hispano como miembro de la red social reside en dos rasgos importantes: (1) que tenga al español como lengua dominante, es decir competencia +1 o +2 español (coincidiendo con Cashman [2001, 2003]) y (2) que haya establecido un lazo fuerte con el hablante bilingüe; o sea que forme parte de su *red social primaria*<sup>29</sup> (encajando con la conclusión de Gibbons y Ramírez [2004]). Roberto, por ejemplo, reportó tener lazos fuertes con 3 de los 5 miembros de su red social, todos hispanos pero ninguno con el español como lengua dominante. Su uso del español en las conversaciones espontáneas no llegó ni al 1%. Karina, por su parte, identificó a 5 de los 10 miembros de su red social como parte de su red primaria (todos latinos con excepción de 1) pero solo dos de ellos

---

<sup>29</sup> Constituida por los contactos más importantes según Hulsen, De Bot y Weltens (2002).

tenían al español como lengua dominante. Su uso del castellano en las conversaciones observadas llegó al 19.6%. Como excepción a esta inclinación se erige el caso de Iggor, quien a pesar de exhibir un uso del español 5 puntos inferior al de Karina, fue quien reportó el mayor número de miembros de la red primaria con español como lengua dominante: 11 (de un total de 34; prácticamente la tercera parte). Lo anterior pone de presente que el análisis de los datos recolectados sugiere tendencias, no relaciones exactas ni de causalidad dada la multiplicidad de factores que intervienen en el comportamiento lingüístico de un individuo. En el caso de Iggor, tener un número tan numeroso de hispanoparlantes con el español como lengua dominante en su red social primaria tiene incidencia en su alto nivel de competencia y su actitud global positiva hacia ella, mas no en la extensión de su uso en el contexto escolar. Como se anotó anteriormente, Iggor intencionalmente evitó el uso del español al máximo dado su recurrente propósito de minimizar cualquier rasgo que lo asociara con los inmigrantes recientes, quienes — como era de sospechar— no se contaron entre los miembros de su red social.

La presencia de personas que todavía residen en el país de origen como miembros de la red social tanto primaria como secundaria se postula como categórica en la importancia que el mantenimiento de la lengua minoritaria le merezca a un bilingüe. De las redes sociales presentadas en esta investigación, la de Iggor es la única que exhibe este tipo de lazos, denominados por Li Wei (1994) como *lazos pasivos*. El protagonismo de estos hablantes prácticamente monolingües en español en la vida de Iggor, los profundos sentimientos de afecto que siente por ellos y la frecuencia con que los contacta sirven de marco indispensable para comprender las dinámicas que conducen a su valoración del español y la competencia prominente que exhibe en esta lengua.

En los casos analizados, la incidencia de la solidez y multiplicidad de la red social en el mantenimiento del español parece ser inferior que la que ejerce la presencia de hispanoparlantes en la red social primaria del hablante bilingüe. De hecho, Roberto reportó un nivel de 2 puntos en una escala de 5 mientras que Iggor apenas alcanzó un nivel de 1 y —sin embargo— la competencia de Iggor en español y la proporción con que lo usa son marcadamente superiores a las de Roberto. Los tres estudios de caso que forman esta investigación sugieren que la envergadura de sentir al español como lazo emocional con la familia (aludido también por Portes y Rumbaut [2001]) es difícilmente superada por otros factores de injerencia en la retención de esta lengua minoritaria.

#### **5.2.6 Respecto al capital humano y social**

Considerando el impacto que el capital humano de los padres tiene en la segunda generación, su transmisión generacional (que a su vez incide en la retención de la lengua de herencia) es exitosa o no dependiendo de una serie de circunstancias y estrategias deliberadas. Tal como lo identificaron Kasinitz et al. (2008) entre ellas se cuenta la unidad de la familia nuclear, la presencia de figuras paternas, su aporte económico y ayuda para la crianza, además de —como vimos en el apartado anterior— las relaciones intra familiares. Aunque no de manera perfecta, en las experiencias de vida de Iggor y Karina se asoman tanto la presencia de figuras paternas como fuertes relaciones intra familiares y —en ambos casos— el apego por el español y la competencia alcanzada en la lengua de herencia son marcados. La biografía de Roberto, por el contrario, carece totalmente de la figura paterna, no exhibe unidad ni siquiera al interior de la familia extendida ni indicio alguno de relaciones intra familiares sólidas. Considerando que la estabilidad familiar brinda un fuerte anclaje psicológico y social para los niños de origen

extranjero (Portes y Rumbaut, 2001) y que la presencia de los padres en la red primaria favorece el uso de la lengua minoritaria (Gibbons y Ramírez, 2004), carecer de ambos tiene repercusiones negativas muy probablemente irreversibles en las prácticas lingüísticas de un hablante de herencia como Roberto. Durante la recolección de datos, los comentarios y comportamientos de Roberto dieron pequeñas señales de un interés por construir una relación más cercana con su madre (que –de haber sido exitoso quizás lo habrían motivado a usar más el español). Sin embargo, su inestabilidad emocional y aparente debilidad para superar serios obstáculos que le surgieron incluso ante de dar a luz a Roberto antes de cumplir 20 años, impidieron la más pequeña posibilidad de que surgiera una relación cercana. Sin más hablantes monolingües en español como miembros de su red social, Roberto no tuvo realmente de quién heredar un patrimonio lingüístico, en primer lugar.

Por otro lado, el señalamiento de la sociedad en relación con las habilidades lingüísticas de los latinos residentes en los Estados Unidos no solamente se observa en virtud de su competencia en inglés, como lo reporta el Pew Hispanic Center (2007). Los enclaves donde prima la presencia de hispanoparlantes monolingües e hispanos con español como lengua dominante también se cuentan entre los escenarios de marginación. Cuando además de no poder comunicarse en español el individuo de ascendencia latina tiene una apariencia prototípicamente hispana (como en el caso de Roberto), dichas prácticas afectan exponencialmente sus niveles de autoestima y dificultan su afiliación grupal en ausencia de otros individuos que se parezcan a él. Considerando que el establecimiento de relaciones interpersonales es el eje para adquirir capital social, lo anterior es particularmente negativo en la adultez temprana, donde las conexiones son necesarias para abonar el terreno laboral, educacional y –consecuentemente, económico.

Confirmando lo reportado por Citrin et al. (2007), los resultados de esta investigación indican que tanto el nivel de educación como el nivel de ingresos tienen un efecto en las posibilidades de mantener el uso del español en los hablantes de segunda generación. Como bien lo anotaron Portes y Rumbaut (2001), en Estados Unidos el nivel de ingresos de una familia de inmigrantes con formación universitaria casi nunca se equipara con el que correspondería a su capital humano en su país de origen. Pero la elevada competencia de Iggor en español se deriva de un capital humano que, si bien se asemeja en términos de logros educativos a los del promedio de inmigrantes con educación superior, los rebasa sustancialmente en cuanto a los recursos económicos. La diferencia que marcan los medios económicos se refleja en puntos concretos como los siguientes:

Acceso a tratamientos terapéuticos para superar trastornos de articulación o de fluidez en edad temprana. Con base en lo descrito por los participantes, en la infancia Iggor experimentó dificultad para producir sonidos y a Roberto le era difícil hablar sin interrupciones, repeticiones, sonidos prolongados y pausas anormales. Pero mientras que Iggor recibió atención profesional y privada (con la terapeuta que vio durante 2 años tanto en territorio estadounidense como mexicano), Roberto tuvo que conformarse con la atención que le pudiera brindar la escuela pública a la que asistía. Sin demeritar el gran beneficio y la importancia de poder acceder a esta asistencia gratuita, no cabe duda que los servicios personalizados y prolongados de la terapeuta de Iggor tuvieron un impacto tangible que no se observó en Roberto. La imposibilidad de atender estas dificultades de manera efectiva a edad temprana puede tener secuelas que afectan la auto estima y confianza en sí mismo años más tarde. Para Roberto, su tartamudeo es fuente de vergüenza e inferioridad y, como es más frecuente al hablar español, evita usarlo para no sentirse “estúpido”.

378

Posibilidad de viajar frecuentemente al país de origen. Como se ha anotado, el contacto con hablantes que tengan al español como lengua dominante es crucial para que un hablante de G1.75 o 2.0 lo retenga. No cabe duda que la oportunidad de relacionarse con ellos cara a cara y de estar completamente inmerso en la lengua de herencia durante un tiempo tiene un efecto no solamente positivo sino motivador en la retención del español

Acceso a recursos tecnológicos que faciliten la comunicación con hablantes monolingües en español. Aún a nivel local, cuando se tienen dificultades para mantener una línea telefónica fija, usar un computador o tener acceso a Internet, mantener el contacto con hispanohablantes resulta complicado. Tal era el caso de Karina y Roberto, quienes, por motivos económicos sufrían frecuentes cortes en el servicio telefónico celular, tenían que conformarse casi siempre con teléfonos defectuosos, no tenían un computador propio ni mucho menos conexión a Internet en casa. Iggor, por el contrario, tenía acceso a lo último en tecnología como lo demostraban el moderno modelo de celular que usaba, el plan telefónico internacional que le permitía hablar e intercambiar mensajes de texto con cualquier persona en México, poseer un computador moderno y tener acceso permanente a Internet. Sin estos medios, habría sido extraordinariamente difícil para Iggor mantener el contacto con su familia en México, pero más que nada con sus amigos, de gran importancia en su vida.



### **5.2.7 Respecto a la incidencia que la vida intrafamiliar tiene en el mantenimiento de la lengua minoritaria**

La deslealtad y carencia de afecto a nivel intrafamiliar tiene incidencia en factores que – a su vez—intervienen en el mantenimiento del español o el cambio hacia el inglés. He aquí los que se identificaron en este estudio.

Distanciamiento de los hispanohablantes más accesibles. Resulta apenas lógico que cuando un joven ha tenido experiencias de conflicto, abandono y traición con los padres y otros miembros cercanos de la familia surja un deseo de distanciamiento. En muchos casos, el deseo de alejamiento se hace más incisivo en un adulto joven porque, a su edad, ha tenido suficiente oportunidad de juzgar que los conflictos de los que ha sido víctima se conjugan en un patrón de comportamiento persistente; no constituyen ocurrencias eventuales y aisladas. Al referirse a varios modelos del desarrollo adulto, Rice (1997) identifica períodos de estabilidad relativa entremezclados con otros períodos importantes de transición empezando a los 17 años. Roberto, quien justamente tenía esta edad durante la primera etapa de recolección de datos, inició un período de transición en el que su deseo de apartarse se hizo enfático y definitivo. Para los jóvenes que –como él—tienen este tipo de experiencias, esta decisión viene intrínsecamente acompañada de la pérdida del contacto con los interlocutores hispanoparlantes potenciales más cercanos. De esta manera, el distanciamiento de la lengua de herencia, aunque no sea intencional, es inevitable.

El proceso inconsciente de selección de los interlocutores. Aunque no es generalizable a todos los casos, el ser humano (bilingüe o no) es por excelencia un ser social. La socialización fuera del círculo familiar involucra a una gran variedad de personas y es apenas natural que el individuo se agrupe con aquellos que congenie mejor. Pero quien carece de afecto en el núcleo

familiar procura además suplir un vacío emocional en sus relaciones interpersonales. Por lo anterior es apenas natural que este individuo privilegie el contacto con quienes ha logrado establecer un lazo emocional fuerte convirtiéndolos en sus interlocutores más habituales. Aspectos como la afinidad de gustos, pertenecer al mismo grupo étnico, o tener competencia (cualquiera que ésta sea) en la lengua minoritaria pueden pasar a un segundo plano.

### **5.2.8 Respecto a la visión del español y la conciencia sobre el registro**

Aunque minoritaria en el contexto macro de los Estados Unidos, la lengua española puede convertirse en importante herramienta de empoderamiento entre los bilingües que exhiben una competencia comunicativa alta en ella. De hecho, tanto Karina como Iggor rechazan que un anglohablante se les dirija en castellano: Karina, cuando éste no le simpatiza e Iggor cuando el angloparlante “se atreve” a corregirle un error o pretende saber más español que él. En este sentido, tanto Karina como Iggor ven en el español un recurso que varios de los educadores de su plantel pretenden utilizar para ganar un anhelado acceso a su esfera, pero ninguno de los dos está dispuesto a concederlo sin antes advertir su jurisdicción en este terreno.

Por otro lado, percibir como inferior el registro del español con que se está familiarizado y sentirse avergonzado de él es un factor de peso en el abandono de la lengua minoritaria. En casos extremos, como el de Roberto, tal noción puede rebasar incluso grandes motivaciones o deseos tanto emocionales como prácticos.

### **5.2.9 Respecto a otros factores**

En general, la movilidad residencial tiene un efecto contundente en el mantenimiento de la lengua minoritaria, dado que acarrea el rompimiento de lazos con hablantes que tienen al

español como lengua dominante o hace difícil su surgimiento. Sin embargo, aunque Roberto e Iggor se mudaron varias veces, el impacto de tal movilidad no fue el mismo. En el caso de Roberto, mudarse de Minnesota a California y luego entre varias residencias en el mismo estado para luego regresar a Minnesota de nuevo trajo consigo fracturas en las relaciones con el ya reducido número de monolingües en español presentes en su familia. Cada mudanza implicó prácticamente comenzar a construir relaciones interpersonales desde cero con familiares que casi siempre le resultaban desconocidos. El caso de Iggor es marcadamente diferente dado que, en primer lugar, sus mudanzas ocurrieron únicamente entre la residencia de su mamá y de su papá y siempre con la presencia de uno de ellos. En segundo lugar, la movilización de Iggor nunca implicó el rompimiento de lazos porque siempre mantuvo vivas las relaciones con los monolingües en español más allegados por medio del contacto telefónico, teleconferencias e incluso frecuentes visitas personales. Tales prácticas amortiguaron considerablemente el efecto negativo de la movilidad residencial en su retención de la lengua de herencia.

En el mantenimiento del español en los hablantes de herencia la personalidad del individuo es un factor que se debe considerar. Para los bilingües que son por naturaleza solidarios, perceptivos y gregarios, hablar español es de por sí una ventaja en la mayoría de los casos. En un contexto donde abunde la presencia de inmigrantes con competencia limitada en inglés, el castellano se consolida en un instrumento que les permite sentirse útiles, lo cual implica la presencia de contacto y hace más viable el uso real de la lengua de herencia.

Este estudio constituye evidencia adicional de lo inapropiado que resulta aplicar exclusivamente el modelo diglósico a de cualquier hablante bilingüe sin considerar que los

comportamientos lingüísticos están condicionados por otros factores, tal como lo manifestaron Pedraza, Attinasi y Hoffman (1980), Zentella (1990), Silva-Corvalán (2001) y Klee y Lynch (2009).

### **5.3 Limitaciones del estudio**

Esta investigación exhibe múltiples limitaciones. En primer lugar, conjuga tres estudios de caso independientes, con lo cual los hallazgos presentados no son generalizables a los hablantes de herencia de generaciones 1.75 y 2.0.

Segundo, en la selección del cuerpo de datos se le dio primacía a incluir un número equitativo de conversaciones en virtud del espacio (en clase vs. fuera de clase) sin considerar que las variables que pueden incidir en la selección lingüística de los bilingües y en su nivel de contacto incluyen factores externos tales como las decisiones que tomen los profesores al agrupar a los estudiantes para trabajar en clase. Si bien es cierto que es importantísimo evitar “cherry picking” a la hora de seleccionar la muestra, bien vale la pena tratar de aislar aquellas interacciones en las que la influencia de un factor externo pudiera ineludiblemente alterar los comportamientos lingüísticos.

Tercero, dado que los factores contextuales responden a particularidades de un ambiente específico, los indicios de contacto tuvieron que interpretarse con cautela antes de designarlos como representativos del comportamiento lingüístico global de un hablante bilingüe. En relación con lo anterior, la naturaleza estadística del procedimiento para calcular el contacto en un intercambio verbal solamente permitió señalar con validez matemática los casos en los que no hubo contacto al hallar una diferencia significativa entre la proporción de interlocutores potenciales de G1.0-1.25 y la proporción de turnos claramente dirigidos a hablantes de esta generación. Encontrar que la diferencia entre dichas proporciones no es

significativa no implica estadísticamente que los dos porcentajes sean lo suficientemente cercanos. No obstante, las probabilidades de que los valores sean similares se incrementan cuando un intercambio verbal exhibe un número abundante de turnos. Por lo anterior, conviene examinar muestras grandes cuando se pretenda investigar el fenómeno de contacto en hablantes de herencia.

Cuarto, la guía de preguntas que indagaba acerca de los usos lingüísticos en el dominio de la escuela no incluyó la opción “alternancia de lenguas”. Resulta imposible dilucidar si en la mente del participante esta posibilidad hacía parte de su reporte de uso del español y del inglés o si la consideró como una categoría aislada sobre la que no reportó datos por estar ausente en las preguntas que le fueron hechas.

Quinto, al calcular el nivel de contacto, se consideraron como interlocutores potenciales de G1.0-1.25 a todas las personas presentes en el espacio donde se llevó a cabo la interacción. Sin embargo, aún al interior de estos espacios, se percibieron diferentes escalas de distancia física entre el participante y sus interlocutores potenciales. Considerando lo anterior, es posible que codificar los datos con base en los interlocutores que aparecen en el foco de la cámara para cada turno revele índices de contacto con mayor exactitud.

Finalmente, aunque las entrevistas con los participantes se condujeron en varias sesiones una vez éstos estaban familiarizados con la investigadora, siempre cabe la posibilidad de que algunas de sus respuestas hayan sufrido alteraciones conforme a lo que ellos pensaban que yo quería escuchar. Del mismo modo, aunque en las grabaciones de conversaciones espontáneas la presencia de temas tabú, groserías, chismes y críticas permitió inferir que los participantes interactuaban con sus compañeros de manera natural, no se puede descartar que

su comportamiento haya sido influenciado por la presencia de equipos de grabación, especialmente por el equipo de audio.

#### **5.4 Contribuciones al campo de investigación sobre el mantenimiento del español como lengua de herencia**

No hay duda de que la mera presencia de diglosia no garantiza la continuidad generacional del español como lengua de herencia en el contexto estadounidense, así como su ausencia tampoco se traduce automáticamente en la adopción del inglés como lengua primaria. Para dilucidar con mayor claridad los innumerables factores que se entrecruzan en estos procesos, es necesario calibrar permanentemente nociones que, como el contacto, fácilmente se dan por hecho en espacios donde coinciden hablantes del español como lengua de herencia e inmigrantes recientes prácticamente monolingües en español. De ser verídica tal consonancia entre ambos grupos, las redes sociales de sus miembros sin duda exhibirían gran pluralidad. Motivada por el interés de escrutar los procesos de socialización de los hablantes de segunda generación y su efecto en su comportamiento lingüístico, la principal contribución de este estudio reside en la identificación de agentes y circunstancias que se suman o ratifican a los ya identificados como agentes de mantenimiento o cambio.

En primer lugar, el propósito de determinar de manera sistemática el índice de contacto dejó al descubierto que en él influyen factores decisivos que preceden y existen independientemente de cada contexto y otros particulares a cada entorno. Aunque en esta pesquisa los procedimientos estadísticos indicaron que el contacto sí ocurrió, sobrevino en diversas ocasiones “forzado” por el profesor al ser él quien asignara los grupos o parejas de trabajo en clase. A través de las observaciones etnográficas fue posible advertir que, en general,

las relaciones entre los hablantes de herencia y sus compañeros de G1.0-1.25 fueron propiciadas por agentes externos, circunstancias contextuales o la inmediatez que requirió atender una situación específica. Los vínculos con hablantes de G1.0-1.25 que se contemplaron al interior de la escuela fueron momentáneos y desprovistos de genuina afinidad. Lo anterior indica que la posibilidad de que haya contacto en un contexto que acoja el uso de la lengua minoritaria –como en el que se realizó esta investigación—no implica que éste se materialice. Cuando de este contexto forman parte individuos con un claro deseo de distanciamiento de los inmigrantes recientes, las posibilidades de contacto pasan a ser ínfimas. El contacto es un proceso complejo y su presencia o ausencia no puede diagnosticarse tajantemente con base en las percepciones de usos lingüísticos que reportan los hablantes o generalizar a partir de observaciones fortuitas aisladas del contexto global. Mucho menos se puede determinar sin conocer de cerca los individuos ni las comunidades a las que pertenecen, como lo hicieron Cisneros y Leone (1983), quienes además se aventuraron a afirmar que gracias al contacto, la lengua española había sufrido un proceso de revitalización.

En segundo lugar, esquematizar un inventario de redes sociales y hacer un sondeo general sobre la identificación étnica de sus miembros y su lengua de preferencia puede quedarse corto para explicar sus efectos en la proporción y forma con las que un hablante de herencia usa inglés y español en la vida cotidiana. Como lo indicaron Portes y Rumbaut (2001) y Kasinitz et al. (2008), la estabilidad familiar (a la que –en lo personal—añadiría la estabilidad residencial) constituye un terreno fértil y esencial para el cultivo de la lengua de herencia y los capitales social y humano. Por otro lado, el mantenimiento de la lengua minoritaria parece de hecho tener más relación con el número de personas que la hablen y que sean miembros de la red primaria, tal como lo propusieron Hulsen, De Bot y Weltens (2002). Sin embargo, para

comprender o verificar tal influencia no basta solamente con hacer la distinción entre los miembros de ambas redes; es necesario investigar los vínculos con mayor detalle, prestando especial atención al tipo de relación que el bilingüe sostenga con sus padres y hablantes mayores de la lengua minoritaria. Este análisis ratifica la urgencia de que los adultos mantengan una comunicación duradera con las generaciones más jóvenes para favorecer el uso de la lengua de herencia, alineándose con lo planteado por Raschka, Li Wei y Lee (2002). Carecer de dichas conexiones sentimentales fuertes tiene secuelas muy seguramente irreversibles en la trasmisión y el uso de la lengua minoritaria.

También en relación con las redes sociales y en tercer lugar, la presente investigación incorporó a los miembros residentes en el país de origen, denominados por Li Wei (1994) como lazos pasivos (“passive ties”). Coincidiendo con Gibbons y Ramírez (2004), este tipo de lazos son particularmente necesarios para que los hablantes de herencia perciban la necesidad e importancia del español. De los tres participantes de este estudio, Igor era el único con lazos pasivos. Los conservaba a pesar de la distancia gracias a su acceso a recursos tecnológicos como Internet, Instant Messenger e incluso un plan celular que le permitía hacer llamadas a México como si fueran locales. En este sentido, ha de tenerse presente la importancia a este tipo de recursos en el mantenimiento del español en la actualidad. Es común asumir que los jóvenes tienen acceso básico por lo menos a la Internet y que se desempeñan hábilmente frente a la pantalla. Desafortunadamente este no es el panorama, considerando las marcadas restricciones económicas que les impiden a muchos hablantes de herencia tener dichas facilidades y contar con el conocimiento para utilizarlas en su beneficio.

En cuarto lugar, la presencia de actitudes positivas respecto a la lengua minoritaria y la cultura del país hispanoparlante es importante mas no categórica en el uso que de ella exhiban



los hablantes de G1.75-2.0. Los datos sociolingüísticos revelaron valoración de la cultura mexicana (incluyendo comida, fiestas nacionales y bagaje histórico) y la lengua española en los tres participantes. Sin embargo, el análisis etnográfico exteriorizó una serie de correspondencias más pormenorizadas entre los usos y las actitudes lingüísticas. Iggor, por ejemplo, valoraba la dimensión del inglés y el español, pero manifestó evitar a toda costa mezclarlos por considerarlo inadecuado y –de hecho—en su habla muy contadas veces se observó alternancia de códigos, reflejando su visión prescriptiva. El mismo participante dijo estimar importante la cultura de su país, aunque aclaró con ahínco que su noción de cultura era muy diferente a la de sus compañeros de G1.0 y 1.25 (cuya presencia era nula en su red social). Al indagar sobre las actitudes, es común referirse a la lengua de forma abstracta cuando el uso oral de ella compromete a hablantes concretos. Iggor se sentía orgulloso de hablar castellano y hablaba de México con la misma pasión que sus compañeros y, no por ello, hacía uso de esta lengua en el contexto escolar. En este caso, factores como clase social, registro lingüístico, gustos musicales e incluso lo que implica “cultura mexicana” son áreas en las que se registraban marcadas distinciones. A la hora de hablar, todas ellas precedían su vehemencia por el español, dejándola en último plano. En el caso de Roberto, su competencia lingüística en español y su problema crónico de enunciación antecedian su buena disposición hacia la lengua haciendo que la evitara a toda costa. Este estudio indica que descubrir las particularidades de la vida de los hablantes de herencia se hace imprescindible para comprender de forma más acertada su comportamiento lingüístico. Sería inadecuado, por ejemplo, asumir que el hecho de que Iggor hable poco español en la escuela fuera evidencia de desplazamiento hacia el inglés, adhiriéndose a la tendencia encontrada por Attinassi (1985) con base en 156 encuestas realizadas en el noroteste de Indiana y Nueva York. Dicho estudio también identificó la ausencia de juicios negativos hacia

la alternancia de códigos como un factor retardante en el cambio al inglés. Sin embargo, como se mencionó arriba, Iggor se mantenía como bilingüe balanceado aún con una postura muy reticente al respecto.

En relación con lo anterior y en quinto lugar, los estudios cuantitativos respecto a los usos lingüísticos en comunidades bilingües, si bien son primordiales y proporcionan una visión global, no permiten escudriñar particularidades trascendentales del uso de ambas lenguas y el raciocinio detrás de este. Los estudios etnográficos son esenciales para discernir el complejo entretejido de factores que actúan en la producción lingüística de un bilingüe.

En sexto lugar, no puede siempre interpretarse el uso del español en función de factores instrumentales y el nivel de competencia lingüística. En hablantes de segunda generación hablar la lengua minoritaria puede ser un indicio de resistencia a la integración normativa, reflejando una asimilación descendente (“downward assimilation”), como lo propone Gans (1992) y lo manifiesta expresamente Karina durante las entrevistas.

Para finalizar, en su pesquisa, Zentella (1990) advierte sobre el peso que las realidades socioeconómicas y la mutabilidad que las dinámicas de socialización tienen sobre la continuidad generacional del español como lengua de herencia en el contexto estadounidense. Si el lector de este documento decidiera apostarle a un estudio profundo que permitiera entender mejor dichas realidades y dinámicas, estaría sin duda a las puertas de un trabajo retador y laborioso pero con la certeza absoluta de descubrir complejas y sobre todo extraordinarias verdades.

## **5.5 Implicaciones para estudios futuros**

Para comenzar, las tendencias de los usos lingüísticos observadas en las interacciones espontáneas de Karina e Iggor difirieron de las reportadas por ellos mismos para el ámbito de la

escuela. En ambos casos fueron inferiores y superiores (respectivamente) a las proporciones reales encontradas para cada uno. Lo anterior pone de manifiesto la complejidad intrínseca de las prácticas lingüísticas y advierte que es menester compaginar métodos sociolingüísticos y etnográficos en las pesquisas que pretendan desentrañar el comportamiento lingüístico de los hablantes bilingües.

Por otro lado, la injerencia de la red social en las prácticas lingüísticas de un bilingüe es prominente, empero su consideración en estudios sobre el mantenimiento del español como lengua de herencia sea marcadamente escasa. Futuras investigaciones en esta área se beneficiarían enormemente si consideraran la composición de las redes sociales y la fortaleza afectiva de los lazos en su interior. Aún más productivo sería incluir como objetivo conocer a los miembros de dichas redes a manera de comparar observaciones etnográficas con datos reportados por el informante. Aunque no se lo propuso específicamente, el tiempo de convivencia que la investigadora pasó con los participantes de este estudio le propició diversas oportunidades para conocer de primera mano a todos los miembros de las redes sociales de Roberto y Karina y aquéllos de Iggor, con excepción de sus abuelos, tíos y amigos que residían en México y sus tres amigos monolingües en inglés. Este contacto con ellos (en mayor proporción con algunos, claro está), fue invaluable a la hora de corroborar la veracidad de la información proporcionada por los tres participantes e insertarla en un contexto para comprender mejor la complejidad de sus prácticas lingüísticas.

Aportaría muchísimo al campo del mantenimiento de lenguas minoritarias llevar a cabo exhaustivos estudios sobre la existencia de contacto y su impacto. Quienes emprendan el reto deben procurar (a) la inclusión de un número considerable de conversaciones y (b) el análisis de conversaciones que tengan un número estadísticamente significativo de turnos únicamente. De

este modo, los hallazgos podrían validarse estadísticamente en todos los casos, evitando el surgimiento de artefactos.

Por otro lado, el estudio de las dinámicas de mantenimiento del español o cambio hacia el inglés se haría más completo de incorporar con más frecuencia a individuos de diversas condiciones socioeconómicas. El capital social y humano de los hablantes del español como lengua de herencia que pertenecen a clases más favorecidas puede erigirse como factor determinante en dinámicas y desenlaces aún insospechados.

Además, es necesario considerar en futuros estudios el impacto que la política educativa tiene respecto a los usos lingüísticos en cada estado. Sin duda ésta ejerce una influencia inconmensurable en el mantenimiento las lenguas minoritarias.

Para finalizar, al involucrarse en estudios en contextos escolares como el presente, el investigador debe asumir responsabilidades tanto con los participantes como con el establecimiento educativo que van más allá del cumplir con el código de confidencialidad requerido por el IRB. En primer lugar, no conviene recolectar grabaciones con premura ni apresurarse a hacer las entrevistas con los estudiantes o realizarlas en una sola sesión, especialmente si éstas tocan temas sensibles o dolorosos. Si el etnógrafo tiene el franco propósito de formar parte de la comunidad, debe exhibir un comportamiento sinceramente respetuoso y considerado. En la misma línea, refleja desinterés y resulta desatento que el investigador interrumpa cortantemente la relación con la institución y los participantes una vez terminada la recolección de datos, especialmente cuando algunos de ellos continúen manifestando interés en mantener el contacto. No es por casualidad que se ha acuñado el término *investigación de helicóptero* (“helicopter research”) en referencia a los académicos que “literal o figurativamente vuelan a las comunidades de interés, administran encuestas y se van

sin que la comunidad sepa nunca más de ellos” (Pontes Ferreira y Gendron, 2011, p. 154, mi traducción). Aventurarse en el rol de investigador participante requiere una considerable inversión de tiempo, energía y constancia e incluye un boleto a una montaña rusa de circunstancias y emociones impredecibles. Empero, la resultante perspectiva con que se pueden interpretar las observaciones y analizar los datos adquiere una dimensión invaluable. Siendo las prácticas lingüísticas de hablantes bilingües tan sensibles a múltiples factores, la combinación de métodos de investigación etnográficos y sociolingüísticos constituye el marco más efectivo para interpretar las complejas y variadas formas en que los hablantes de herencia utilizan el inglés, el español y la alternancia de lenguas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alba, R.D., Logan, J., Lutz, A. y Stults, B. (2002). Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography*39 (3), 467-484.
- Amic77 (2007, diciembre). *Significado de "paisa"*. [Mensaje en blog]. Consultado el 14 de septiembre de 2012 en <http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=880051>
- Araújo Peña et al. (n.d.). *El culto a la Santa Muerte: un estudio descriptivo*.  
[http://www.udlondres.com/revista\\_psicologia/articulos/stamuerte.htm](http://www.udlondres.com/revista_psicologia/articulos/stamuerte.htm)
- Attinasi, J. (1985). Hispanic Attitudes in Northwest Indiana and New York. In L. Elías-Olivares et al. (Eds.), *Spanish language use and public life in the United States* (pp. 27-58). Amsterdam: Mouton.
- Bailey, B. (1999). *Language and ethnic /racial identity of Dominican American high school students in Providence, Rhode Island*. Tesis doctoral no publicada, University of California, Los Angeles.
- Bills, G., Hernández Chávez, E. y Hudson A. (1995). The geography of language shift: distance from the Mexican border and Spanish language claiming in the southwestern United States. *Internacional Journal of the Sociology of Language*, 114, 9-27.
- Blanco Iglesias, S., Broner, J. y Tarone. E. (1995). Observarions of language use in Spanish immersion classroom interactions. En L. Eubank, L. Selinker y M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage* (pp. 241-254). Philadelphia: Johns Benjamin.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (1985). *The urbanization of rural dialect speakers: A sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Broner, M. (2000). *Impact of interlocutor and task on first and second language use in a Spanish immersion program*. Tesis doctoral no publicada, University of Minnesota.
- Cashman, H. (2001). *Doing being bilingual: Language maintenance, language shift, and conversational codeswitching in Southwest Detroit*. Tesis doctoral no publicada, University of Michigan, Ann Arbor.
- Cashman, H. (2003). Red social y bilingüismo (inglés/español) en Detroit, Michigan. *Revista Internacional de lingüística iberoamericana*, 1, 59-78.
- Cashman, H. (2005). Bilingual language practices in a dual language immersion elementary school. En J. Cohen, McAlister, K., Rolstad, K. y MacSwan, J. (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 497-505). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Center for School Change (n.d.). *2009-2010 Charter School Demographics*.  
<http://centerforschoolchange.org/minnesota-charter-school-resources/demographics/>
- Chambliss, D. y Schutt, R. (2006). *Making sense of the social world. Methods of investigation*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Cisneros, R. & Leone, E. (1983). Mexican American language. Communities in the Twin Cities: An example of contact and recontact. En L. Elías-Olivares (Ed.), *Spanish in the U.S. Setting* (pp. 181-209). Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Citrin, J., Lerman, A., Murakami, M. y Pearson, K. (2007). Testing Huntington: Is Hispanic Immigration a Threat to American Identity? En *Perspectives on Politics*, 5 (1), 31-48.

CLAC (Chicano Latino Affairs Council). 2003. *The Hispanic/Latino population in Minnesota: 2000.*

Consultado el 28 de abril de 2008 en

<http://www.clac.state.mn.us/pdf/demooverview/brief.pdf>

CLAC (Chicano Latino Affairs Council). 2007. *Statistical update. 2006 American Community*

*Survey. The Hispanic/Latino population in Minnesota.* Consultado el 28 de abril de 2008

en

<http://www.clac.state.mn.us/minnesota/PDF/Update%202006%20ACS%20Hispanic%20Population%202.pdf>

CLAC (Chicano Latino Affairs Council). 2007. *The Hispanic/Latino population in Minnesota:*

*Demographic update 2007.* Consultado el 28 de abril de 2008 en

[http://www.clac.state.mn.us/pdf/demographics2007\\_hispaniclatino.pdf](http://www.clac.state.mn.us/pdf/demographics2007_hispaniclatino.pdf)

Colombi, C. (2009). A systemic functional approach to teaching Spanish for Heritage speakers in the United States. *Linguistics and Education* 20 (1), 39-49.

Cortina, R. (2009). Immigrant youth in high school: Understanding educational outcomes for students of Mexican Origin. En T. Wiley, J.S. Lee y R. Rumberger (Eds.), *The education of language minority immigrants in the United States* (pp. 113-135). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Delgado-Larocco, E. (1998). *Classroom processes in a two-way immersion kindergarten classroom.* Tesis doctoral no publicada, University of California, Davis.

Eckert, P. (1988). Adolescent social structure and the spread of linguistic change. *Language in Society* 17, 183-207.

Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school.* New York: Teachers College Press.



- Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice: The linguistic construction of identity in Belten High*. Oxford: Blackwell.
- Emerson, R., Fretz, R. y Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic notes* (2a edición). Chicago: The University of Chicago Press.
- Feliciano, C. y Rumbaut, R. (2005). Gendered Paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), 1087-1118.
- Ferguson, C.A. (1959). Diglossia. *Word* XV, 325-340.
- Fernández-Kelly, P. y Curran, S. (2001). In R. Rumbaut y A. Portes (Eds.), *Ethnicities: Children of immigrants in America* (PP. 127-155). Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Fetterman, D. (1988). *Ethnography. Step by step* (3a edición). Beverly Hills, CA: Sage.
- Fischer, C. S. (1982). *To dwell among friends: Personal networks in town and city*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fishman, J., Cooper, R. y Ma, R. (1971). *Bilingualism in the barrio*. Bloomington, IN: Indiana University, Research Center for the Language Sciences.
- Freeman, D. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fuller, J. M. (2007). Language choice as a means of shaping identity. *Journal of Linguistic Anthropology*, 17(1), 105-129.
- Gal, S. (1978). Peasant men can't get wives: Language change and sex roles in a bilingual community. *Language in Society*, 7(1), 1-16.
- Gans, H. (1992). Second generation decline: Scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants. *Ethnic and Racial Studies* 15, 173-192.

- Genesee, F. (1991). Second Language learning in school settings: Lessons from immersion. En A. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill Conference in honor of Wallace E. Lambert* (pp. 183-201). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gibbons, J., & Ramirez, E. (2004). *Maintaining a minority language: A case study of Hispanic teenagers*. Clevedon, England ; Buffalo: Multilingual Matters.
- González, N. (2001). *I am my language: Discourses of women and children in the Borderlands*. Tucson: University of Arizona Press.
- González, N. y Wherritt, I. (1990). Spanish language use in West Liberty, Iowa: A pilot study. En J. Bergen (Ed.), *Spanish in the United States: Sociological Issues* (pp. 67-78). Washington: Georgetown University Press.
- Granovetter, M. (1982). The strength of weak ties: A network theory revisited. En P. V. Masden y N. Lin (Eds.), *Social Structure and Network Analysis* (pp. 105-130). Beverly Hills, CA: Sage.
- Grebler, L., Moore, J. W. y Guzmán, R. (1970). *The Mexican American people: The nation's second largest minority*. New York: Free Press.
- Hakuta, K., & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students. *Applied Linguistics*, 13(1), 72-99.
- Hernández, K. L. (2010). *Migra! A history of the U.S. Border Patrol*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Higham, J. (1998). The evolution of thought and race and the development of scientific racism. In J. Gjerde (Ed.), *Major problems in American immigration and ethnic history*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hudson, A., Hernández Chávez, E., & Bills, G. (1995). The many faces of language maintenance: Spanish language claiming in five Southwestern states. In C. Silva-Corvalán, C. (Ed.),

*Spanish in four continents. Studies in language contact and bilingualism* (pp.165-183).

Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Hulsen, M., De Bot, K. y Weltens, B. (2002). "Between two worlds." Social networks , language shift, and language processing in three generations of Dutch immigrants in New Zealand. .

*International Journal of the Sociology of Language*, 153, 27-52.

Huntington, S. (2004a). The Hispanic Challenge. *Foreign Policy* 141, 30-45.

Huntington, S. (2004b). *Who are we? The challenges to America's National Identity*. New York: Simon & Schuster.

Institute on Race and Poverty (2008, noviembre 26). *Institute on race and poverty report:*

*Dismal results for charter schools*. Consultado en agosto de 2009 en

<http://www.law.umn.edu/news/charter-schools-report-11-26-2008.html>

Jaramillo, J. (1995). The passive legitimization of Spanish. A macrosociolinguistic study of a quasi-border: Tucson, Arizona. *International Journal of the Sociology of Language* 114, 67-91.

Jefferson, G. (1986). Transcript notation. En: Maxwell J. Atkinson and John Heritage (Eds.),

*Structures of social interaction. Studies in conversational analysis*. Cambridge:

Cambridge University Press, ix-xvi.

Johnstone, B. (2000). *Qualitative methods in sociolinguistics*. New York y Oxford: Oxford

University Press.

Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M. y Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City: The children of immigrants come of age*. New York: Russel Sage Foundation.

- King, K. (2009). Spanish language education policy in the U.S.: Paradoxes, pitfalls, and promises. In M. Lacorte & J. Leeman (Eds.), *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto* (pp. 303-324). Madrid: Vervuert Iberoamericana.
- Klee, C. (1987). Differential language usage patterns by males and females in a rural community in the Rio Grande Valley. In T. Morgan, J. Lee & B. Van Patten (Eds.), *Language and Language Use* (pp. 125-145). Lanham, MD: University Press of America.
- Klee, C. y Lynch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Le Page, R. B. (1980). Projection, focusing and diffusion. *York Papers in Linguistics*, 9, 9-31.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press.
- Li Wei (1994). *Three generations, two generations, one family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lippi-Green, R. L. (1989). Social network integration and language change in progress in a rural alpine village. *Language in Society*, 18(2), 213-234.
- Lipski, J. (2004, abril). Is "Spanglish" the third language of the South?: Truth and fantasy about U.S. Spanish. Estudio presentado en LAVIS-III, University of Alabama, Tuscaloosa.
- López, D.E. (1978). Chicano language loyalty in an urban setting. *Sociology and Social Research*, 62, 267-278)
- López, D. y Stanton-Salazar, D. (2001). Mexican Americans: A second generation at risk. In R. Rumbaut y A. Portes (Eds.), *Ethnicities: Children of immigrants in America* (pp. 57-90). Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

- Lynch, A. y Klee, C. (2005). Actitudes hacia el español en los Estados Unidos: los efectos del aprendizaje y su entorno sociopolítico. *Lingüística Española Actual*, 27(2), 273-300.
- Marshall, G. (1998a). Human Capital Theory. En *A Dictionary of Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Marshall, G. (1998b). Social Capital. En *A Dictionary of Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Martin-Jones, M. (1995). Code-Switching in the classroom: Two decades of research. En Milroy L. y Muysken, P. (Eds.), *One speaker, two languages: Cross disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 90-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, G. (2006). *Mexican Americans and Language. Del dicho al hecho*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Mendieta, E. (1994). Índices de mantenimiento del español en el noroeste de Indiana. *Southwest Journal of Linguistics*, 13(1-2), 71-83.
- Mendoza-Denton, N. (2008). *Homegirls : Language and cultural practice among Latina youth gangs*. Malden, MA: Blackwell.
- Milroy, L. (1987). *Language and Social Networks* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Milroy, L. y Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics. Method and interpretation*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Milroy, L., & Margrain, S. (1980). Vernacular language loyalty and social network. *Language in Society*, 9(1), 43-70.
- Milroy, L., & Milroy, J. (1992). Social network and social class: Toward an integrated sociolinguistic model. *Language in Society*, 21(1), 1-26.
- MN Association of Charter Schools (n.d.). *Accountability*.  
<http://www.mncharterschools.org/iqa-services/accountability.php>

- Montrul, S. (2012). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and language leaning: Gender, ethnicity and educational change*. Essex, UK: Pearson Education.
- Omi, M. y Winant, H. (2010). Racial Formations. En P. Rothenberg (Ed.), *Race, class and gender in the United states* (pp. 13-22). . New York: Worth Publishers.
- Otheguy, R. (2003). Las piedras nerudianas se tiran al monte: Meditaciones lingüísticas sobre Nueva York. *Insula: Revista de Letras y Ciencias Humanas*, 679-680, (julio-agosto), 13-19.
- Parker, J., Heitzman, S., Fjerstad, A., Babbs, L. y Cohen, D. (1994). Exploring the role of foreign language in immersion education. En Eckman, F. et al. (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (235-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pease-Álvarez, L., y Winsler, A. (1994). Cuando el maestro no habla español: Children's bilingual language practices in the classroom. *TESOL Quarterly*, 28(3), 507-535.
- Pedraza, P., Attinasi, J. y Hoffman, G. (1980). Rethinking diglossia. In R. Padilla (Ed.), *Theory in bilingual education*(75-97). Ypsilanti: Eastern Michigan University.
- Pérez, L. (2001). Growing up in Cuban Miami. En R. Rumbaut y A. Portes (Eds.), *Ethnicities: Children of immigrants in America* (PP. 91-125). Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Pew Hispanic Center (2004). *Assimilation and Language*. Consultado en octubre de 2012 en <http://www.pewhispanic.org/2004/03/19/assimilation-and-language/>

Pew Hispanic Center (2007). *English usage among Hispanics in the United States*. Consultado en abril de 2010 en <http://pewhispanic.org/files/reports/82.pdf>.

Pew Hispanic Center (2009). *Between two worlds. How young Latinos come of age in America*. Consultado en mayo de 2010 en <http://pewhispanic.org/files/reports/117.pdf>

Pontes Ferreira, M. y Gendron, F. (2011). Community-based participatory research with traditional and indigenous communities in the Americas: Historical context and future directions. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 153-168.

Poplack, S. (1978). Dialect acquisition among Puerto Rican bilinguals. *Language in society* 7 (1), 89-103.

Poplack, S. (1982). Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: Toward a typology of codeswitching. En J. Amastae y L. Elías-Olivares (Eds.), *Spanish in the United States* (pp. 230-263). Cambridge: Cambridge University Press.

Portes, A., Fernández-Kelly, P. y Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), 1000-1040.

Portes, A. y Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Portes, A. y Rumbaut, R. (2005). Introduction: The second generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study. En *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), 983-999.

Portes, A. y Rumbaut, A. (2006). *Immigrant America: A portrait*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Potowski, K. J. (2002). Language use in a Spanish-English dual immersion classroom: A sociolinguistic perspective. Tesis doctoral no publicada, University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Potowski, K. (2004). Spanish language shift in Chicago. *Southwest Journal of Linguistics*, 23, 87-116.
- Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Raschka, C. , Li Wei y Lee, S. (2002). Bilingual development and social networks of british-born Chinese children. *International Journal of the Sociology of Language*, 153, 9-25.
- Reyes, I. (2004). Functions of code-switching in schoolchildren's conversations. *Bilingual Research Journal*, 28 (1), 77-98.
- Rice, P. (1997). *Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Rumbaut, R. (2005). Turning points in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration and early childbearing among children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), 1041-1086.
- Rumbaut, R. (2008). Ages, life stages, and generational cohorts. Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. En A. Portes y J. DeWind (Eds.), *Rethinking migration. New theoretical and empirical perspectives*. New York: Berghahn Books.
- Rumbaut, R. (2009). A language graveyard? The evolution of language competencies, preferences and use among young adult children of immigrants. En T. Wiley, J.S. Lee y R. Rumberger (Eds.), *The education of language minority immigrants in the United States* (pp. 35-71). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Rumbaut, R., Massey, D., y Bean, F. (2006). Linguistic Life Expectancies: Immigrant Language Retention in Southern California. *Population and Development Review* 32 (3), 447-460.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50 (4), 696-735.



- Schooling, S. J. (1990). *Language maintenance in Melanesia : Sociolinguistics and social networks in New Caledonia*. Dallas. Arlington, TX: Summer Institute of Linguistics y University of Texas at Arlington.
- Serrano, S. (2009, Agosto 3). ¿Qué es el género grupero?. *Música gruperera*. Consultado el 18 de septiembre de 2012 en <http://musicagruperera.wordpress.com/2009/12/03/%C2%BFque-es-el-genero-grupero/>
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Solé, Y. (1990). Bilingualism: Stable or transitional? The case of Spanish in the United States. *International Journal of the sociology of Language*, 84, 35-80.
- Stoessel, S. (1987). *The investigation of social networks as a factor of language maintenance and shift*. Unpublished M.A. thesis, Georg-August-Universität, Göttingen.
- Tafoya, S. (2010). Shades of belonging: Latinos and racial identity. En P. Rothenberg (Ed.), *Race, class and gender in the United states* (pp. 214-216). New York: Worth Publishers.
- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79 (2), 166-178.
- Telles, E. y Ortiz, V. (2008). *Generations of exclusion: Mexican Americans, assimilation and race*. New York: Russel Sage Foundation.
- Tsui, A. (1994). *English conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Urahn, S. y Stewart, D. (1994). *Minnesota charter schools: A research report*. St. Paul, MN: Research Department, Minnesota House of Representatives.

- Urciuoli, B. (1991). The political topography of Spanish and English: The view from a New York Puerto Rican neighborhood. *American Ethnologist* (18), 295-310.
- U.S. Census Bureau (2001). *The Hispanic population. Census 2000 Brief*. Consultado en junio, 2009 en <http://www.census.gov/prod/2001pubs/c2kbr01-3.pdf>
- U.S. Census Bureau (2011a). *The Hispanic population: 2010. 2010 Census Briefs*. Consultado en octubre, 2012 en <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>
- U.S. Census Bureau (2011b). *2010 Census shows nation's Hispanic population grew four times faster than total U.S. population*. Consultado en octubre, 2012 en [http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/2010\\_census/cb11-cn146.html](http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/2010_census/cb11-cn146.html)
- U.S. Census Bureau (2012). *Minnesota state & county quick facts*. Consultado en junio 30, 2012 en <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/27000.html>
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. New York: Teachers College Press.
- Valdés, G., Fishman, J., Chávez, R. y Pérez, W. (2006). *Developing minority language resources: The case of Spanish in California*. Clevedon, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters.
- Wherritt, I. y González, N. (1989). Spanish language maintenance in a small Iowa community. *International Journal of the Sociology of Language*, 79, 29-39.
- Woolard, K. A. (1992). Language ideology: Issues and approaches. En P. Kroskritt, B. Schieffelin y K. Woolard (Eds.), *Language ideologies*. Special issue of *Pragmatics* 2 (3), 235-249.
- Woolard, K. A. (1997). Between friends: Gender, peer group structure, and bilingualism in urban Catalonia. *Language and Society* (26), 533-560.

Zentella, A.C. (1981). Ta bien, you could answer me en cualquier idioma: Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms. En R. Duran (Ed.), *Latino language and communicative behavior* (pp. 109-132). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Zentella, A.C. (1990). El impacto de la realidad socio-económica en las comunidades hispanoparlantes de los Estados Unidos: reto a la teoría y metodología lingüística. En J. Bergen, (Ed.), *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.

**APÉNDICE A: ENTREVISTA SOCIOLINGÜÍSTICA - ESTUDIANTE**

**Entrevista sociolingüística****Estudiante**

**(Estas preguntas se harán en por lo menos tres sesiones diferentes)**

**Origen y barrio**

1. ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Dónde naciste?
3. ¿Dónde nacieron tus padres? ¿Y tus abuelos?
4. ¿En qué lugares has vivido y por cuánto tiempo?
5. ¿Cuándo llegaste a las Ciudades Gemelas?
6. ¿Vives en el sur de Minneapolis/el barrio donde El Colegio está localizado/cerca de Lake Street? Si no es el caso, ¿dónde vives?
7. ¿Te gusta vivir/Te gustaría vivir en el sur de Minneapolis/el barrio donde El Colegio está localizado/cerca de Lake Street? ¿Por qué?
8. ¿Has vivido donde vives ahora desde que llegaste a las Ciudades Gemelas?
9. Piensas que el sur de Minneapolis/el barrio donde El Colegio está localizado/el área cerca de Lake Street sería un buen lugar para criar niños? ¿Por qué?
10. Si pudieras, ¿te mudaría a otra área de las Ciudades Gemelas? ¿Cuál? ¿Por qué?
11. ¿Con quién vives actualmente?
12. ¿Hay algo más que quieras decirme sobre ti mismo?

**Familia**

13. ¿Dónde viven tus padres?
14. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? ¿Cuántos años tienen? ¿Dónde viven?
15. ¿Con qué frecuencia hablas con tus padres? ¿Y con tus hermanos y hermanas?
16. ¿Tienes familiares que viven en las Ciudades Gemelas? ¿Con qué frecuencia hablas con ellos?
17. ¿Tienes familiares en México/\_\_\_\_\_ que te visitan?
18. ¿Cuándo fue la última vez que alguien de México/\_\_\_\_\_ te visitó? ¿Por cuánto tiempo?
19. ¿Con qué frecuencia vas a México/\_\_\_\_\_?

20. ¿Alguno de tus parientes se ha mudado recientemente de México/\_\_\_\_\_ a las Ciudades Gemelas? ¿Con qué frecuencia tienes contacto con esta persona?
21. ¿Qué lengua(s) hablas con esta persona (%)?
22. ¿Crees que este contacto te ha hecho usar más español? ¿Crees que te ha brindado oportunidades para usar tu español?

### Bagaje lingüístico

23. ¿Qué lengua aprendiste primero?
24. ¿Qué edad tenías cuando comenzaste a usar inglés? ¿Y español?
25. ¿En qué lengua tienes más fluidez ahora? ¿Por qué?
26. ¿Qué lengua(s) usas en casa?
27. ¿Qué lengua(s) usas en tu trabajo?
28. ¿Hablas más, más o menos lo mismo o menos español/inglés que cuando eras más joven? ¿Por qué?
29. A nivel global, ¿cuánto español e inglés estás usando actualmente? (%)
30. ¿Qué lengua prefieres hablar en público? ¿Por qué?
31. ¿Es el español más expresivo que el inglés para ciertos temas o situaciones? ¿Cuáles? ¿Es el inglés más expresivo ... ?
32. ¿Hay ocasiones en las que solamente se debe hablar español o inglés? Dime acerca de ellas.

### Usos lingüísticos en la casa

33. ¿Qué lengua(s) hablabas con tus padres antes de comenzar la escuela? ¿Y con tus hermanos?
34. ¿Qué lengua(s) hablabas con tus padres después de comenzar la escuela? ¿Y con tus hermanos?
35. ¿Qué edad tenías cuando comenzaste a hablar inglés/español del modo que lo haces ahora?
36. ¿Qué lengua prefieres usar en la casa? A nivel global, cuánto español e inglés usas en la casa?

**Educación / El Colegio**

37. ¿Cuál es el nivel de educación más alto alcanzado por tus padres?
38. ¿En qué grado/curso estás ahora?
39. ¿Por qué estás estudiando en El Colegio? ¿Cómo encontraste esta escuela?
40. ¿Qué te gusta de El Colegio? ¿Piensas que esta escuela tiene algo que la hace diferente de las demás?
41. ¿A cuál(es) escuela(s) fuiste antes de venir a El Colegio? ¿Dónde estaban? ¿Por qué te fuiste de esta(s) institución(es)?
42. ¿Cuál fue el último curso que terminaste/en el que te registraste? ¿Has parado de ir a la escuela en algún momento de tu vida? ¿Por qué? ¿Por cuánto tiempo?
43. ¿Qué clases estás tomando este periodo?
44. ¿Cuál es tu clase favorita? ¿Por qué?
45. ¿Cuáles son algunas de las cosas más importantes que los estudiantes necesitan para obtener buenas notas en esta escuela?
46. ¿Planeas terminar la secundaria?
47. ¿Planeas seguir estudiando antes de terminar la secundaria? ¿Qué te gustaría estudiar y dónde?
48. ¿Asistes a “La Escuelita” o a algún otro programa de apoyo escolar después de tu jornada en El Colegio? ¿Por qué?

**Interacciones en la escuela**

49. ¿Qué me puedes decir acerca de los jóvenes que estudian en El Colegio?
50. Describe cómo interactúan/se relacionan los estudiantes en general.
51. ¿Has notado algún(os) patrón(es) de interacción particulares entre estudiantes de diferentes grupos raciales o que tengan diferentes niveles de inglés o español?
52. En la escuela, ¿con quién hablas diariamente?
53. ¿Con quién te juntas durante los recreos/descansos? ¿Y a la hora del almuerzo?
54. ¿Te sientes más cómodo interactuando con algún grupo particular de compañeros? ¿Por qué?

55. En la escuela, ¿interactúas con hispanos recién llegados/hispanos que hayan nacido en los Estados Unidos o que hayan llegado al país antes de cumplir 6 años? ¿Con cuántos? ¿Con qué frecuencia? ¿En qué contextos? ¿Estas personas son parte de tu red social?
56. ¿Qué lengua(s) hablas con ellos (%)? ¿Por qué?
57. ¿Crees que tu contacto con hispanos recién llegados/hispanos que hayan nacido en los Estados Unidos o que hayan llegado al país antes de cumplir 6 años te ha hecho usar más inglés/español? ¿Este contacto te ha brindado oportunidades para practicar tu inglés/español? ¿Por qué?
58. ¿Los profesores hacen que los estudiantes trabajen en grupos durante la clase? Si lo hacen, ¿son ellos quienes agrupan a los estudiantes, o los estudiantes se juntan con compañeros con los que usualmente andan?
59. Háblame de los profesores que enseñan en El Colegio.
60. ¿Tienes una relación más cercana con ciertos profesores u otro personal en El Colegio? ¿Tienen características particulares estas personas?

#### **Usos lingüísticos en la escuela**

61. ¿Qué lenguas se hablan en El Colegio? ¿Quién las habla?
62. Háblame sobre cómo, dónde y quién(es) usan el español y el inglés en El Colegio.
63. ¿Cuáles son las actitudes de los anglohablantes hacia el uso del español en la escuela?
64. ¿Cuáles son las actitudes de los hispanohablantes hacia el uso del español en la escuela?
65. En tu opinión, ¿se debe usar una lengua en particular en El Colegio?
66. Describe cómo usan los profesores el español y el inglés. ¿Quién usa qué? ¿En qué circunstancias? ¿Para qué materias?
67. Háblame sobre las actitudes de los profesores cuando (a) los estudiantes usan español para hablarles a ellos y (b) los estudiantes hablan español entre ellos.
68. ¿Qué lengua(s) usas con tus amigos en la escuela?
69. ¿Qué lengua(s) usas con tus profesores en la escuela?
70. ¿Qué lengua(s) usas con el personal administrativo en la escuela?
71. En este momento, o en el pasado, estás tomando/tomaste una clase en una lengua que es difícil para ti de entender? ¿Qué clase? Dime qué tanto puedes/podías comprender



los contenidos enseñados en esta clase. Utiliza una escala del 1 al 5, donde 1 significa que no entiendes/entendías nada y 5 que entendías todo perfectamente.

72. ¿Has tomado clases para mejorar tu inglés/español?
73. ¿Cómo piensas que El Colegio podría apoyarte para mejorar tu nivel de inglés/español?
74. ¿Crees que tener un nivel de inglés hace que un estudiante tenga mejores oportunidades para aprender?
75. ¿Hablar español en la escuela tiene ventajas? ¿Hablar español en otros lugares tiene ventajas?
76. ¿Qué dicen tus profesores acerca de tu inglés? ¿Y de tu español?
77. ¿Qué dicen tus compañeros acerca de tu inglés? ¿Y de tu español?
78. ¿Qué lengua(s) usa El Colegio en sus formularios y comunicaciones oficiales con los estudiantes y sus padres/custodios? ¿Qué piensas de esto?
79. A nivel global/en general ¿cuánto inglés y español usas en la escuela?

#### **Usos lingüísticos en el ambiente de trabajo**

80. Trabajas en el sur de Minneapolis/el barrio donde El Colegio está localizado/el área cerca de Lake Street? Si no es el caso, ¿dónde trabajas?
81. Describe lo que haces. ¿Por cuánto tiempo lo has hecho?
82. ¿Qué otros tipos de trabajo has tenido en el pasado?
83. ¿Cuál es la ocupación de tu papá? ¿Y la de tu mamá?
84. A nivel global, ¿cuánto inglés y español utilizas en tu trabajo (%)?
85. ¿Trabajas con inmigrantes recién llegados?
86. ¿Qué lengua(s) usas con ellos?
87. ¿Este contacto te ha hecho usar más español? ¿Te ha brindado oportunidades para usar tu español?
88. Piensas que las personas que hablan inglés tienen mayor oportunidad de conseguir un buen trabajo en las Ciudades Gemelas? Piensas que las personas que hablan español tiene mayor oportunidad de conseguir un buen trabajo en las Ciudades Gemelas?
89. ¿Piensas que las personas que no tienen un acento del español al hablar inglés pueden encontrar mejores trabajos?

90. ¿Has tenido alguna experiencia particular relacionada con el uso de inglés o español en el trabajo? ¿Qué pasó?

### **Usos lingüísticos en recursos electrónicos**

91. Cuando usas Internet para buscar información para tus tareas o durante las clases, ¿buscas esta información en inglés o en español?
92. ¿Usas el correo electrónico regularmente? ¿A quién(es) le(s) envías e-mails? ¿Qué lengua(s) usas en tus mensajes? (%)
93. ¿“Texteas”? ¿Qué lengua(s) usas para “textear”? (%)
94. ¿Eres miembro o usas alguno de los sitios de conexión social en Internet (como Facebook, MySpace y Twitter)? ¿Con qué frecuencia los usas? ¿Qué lengua(s) usas en ellos?
95. ¿Cómo decides si le das acceso o no a una persona a tu página/perfil en los sitios de conexión social en Internet? ¿La lengua que habla la persona tiene alguna influencia en tu decisión?
96. ¿Qué porcentaje de tus “amigos cibernéticos” habla solamente español? ¿Qué porcentaje habla solamente inglés? ¿Qué porcentaje habla inglés y español? ¿Qué lengua(s) utilizas para comunicarte con ellos?

### **Cultura**

97. ¿Qué hace a una persona mexicana/ \_\_\_\_\_ americana? ¿La apariencia? ¿La lengua? El lugar donde vive? ¿Su nombre o apellido?
98. ¿Qué hace a una persona mexicana/ \_\_\_\_\_? ¿La apariencia? ¿La lengua? El lugar donde vive? ¿Su nombre o apellido?
99. ¿Qué hace a una persona americana? ¿La apariencia? ¿La lengua? El lugar donde vive? ¿Su nombre o apellido?
100. ¿Qué es un chicano? ¿Te consideras chicano? ¿Qué término prefieres para auto identificarte?
101. ¿Qué es un latino? ¿Te consideras latino? ¿Qué término prefieres para auto identificarte?
102. ¿Qué es un hispano? ¿Te consideras hispano? ¿Qué término prefieres para auto identificarte?

103. ¿En qué forma se diferencian los mexicano/\_\_\_\_\_ americanos de los norteamericanos? ¿Y de los mexicanos/\_\_\_\_\_?
104. ¿Te sientes más cercano a la cultura mexicana/\_\_\_\_\_ o a la cultura norteamericana?
105. Piensas que es importante para una persona de ascendencia mexicano americana hablar español?
106. ¿Quieres que tus hijos hablen español? ¿Por qué?
107. ¿Qué tipo de cosas harías para que tus hijos mantuvieran el español?
108. ¿Piensas que el uso del español en las Ciudades Gemelas/los Estados Unidos va a morir? ¿Por qué?
109. ¿Cuál lengua es más bonita? ¿Por qué?
110. ¿Cuál lengua es más ventajosa de aprender? ¿Por qué?
111. ¿Qué programas de televisión miras?
112. ¿Miras televisión en español? ¿Cuántas horas al día/a la semana/al mes?
113. ¿Rentas o compras películas en español? ¿Con qué frecuencia?
114. ¿Qué tipo de música es tu favorita? ¿Qué emisoras escuchas?
115. ¿Cuáles son tus tres bandas o grupos musicales favoritos?
116. ¿Escuchas música en español? ¿Con qué frecuencia?
117. ¿Asistes a conciertos de artistas hispanos/mexicanos (por ejemplo en *El Nuevo Rodeo*)? ¿Con qué frecuencia? ¿Por qué? ¿Asistes a las celebraciones hispanas/mexicanas (por ejemplo el *Cinco de Mayo*)? ¿Con qué frecuencia? ¿Por qué?
118. ¿Lees en español? ¿Qué tipo de materiales? ¿Con qué frecuencia?

### Comunidad

119. ¿Qué porcentaje de tus vecinos son hispanos/latinos? ¿Qué lengua usan predominantemente (%)? ¿Hablas frecuentemente con ellos?
120. ¿Asistes a las misas/los servicios religiosos en la iglesia en español? ¿Por qué? ¿Con qué frecuencia?
121. ¿Apoyas alguna organización que beneficie a la comunidad hispana o latina? ¿Eres miembro activo de alguna organización de este tipo?

122. ¿Alguna vez te has unido a algún grupo cuyos miembros hablen principalmente español? ¿Qué tipo de grupo?
123. ¿Qué dicen los anglohablantes que no saben español cuando te escuchan hablar en español? ¿Cómo te sientes al respecto?
124. ¿Usualmente dónde haces el mandado y adónde vas de compras? ¿Por qué?
125. ¿Conoces a los dueños y/o empleados de este negocio? ¿Con qué frecuencia vas a este lugar? (%) ¿Qué lengua(s) usas en este lugar?
126. ¿Con qué frecuencia comes en un restaurante hispano, especialmente en el área de Lake Street? (%) ¿Por qué?
127. ¿Qué lengua(s) utilizas en estos lugares?

## APÉNDICE B: USOS DEL INGLÉS Y EL ESPAÑOL - ESTUDIANTE

## Usos del inglés y el español Estudiante

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 Género: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Voy a tomar 40 minutos de tu tiempo para hacerte algunas preguntas sobre tu uso diario del inglés y el español. Primero me gustaría preguntarte sobre qué tanto usas cada una de las dos lenguas en diferentes situaciones o cuando hablas con varias personas.

Dime qué porcentaje de español e inglés utilizas con cada persona. Ten en cuenta que la suma de los dos debe dar 100%.

### En la casa

#### Con tus abuelos

##### Maternos

De: \_\_\_\_\_  
 Español \_\_\_\_\_% Inglés \_\_\_\_\_%

##### Paternos

De: \_\_\_\_\_  
 Español \_\_\_\_\_% Inglés \_\_\_\_\_%

#### Con tus papás

##### Papá

De: \_\_\_\_\_  
 Español \_\_\_\_\_% Inglés \_\_\_\_\_%

##### Mamá

De: \_\_\_\_\_  
 Español \_\_\_\_\_% Inglés \_\_\_\_\_%

#### Con tus hermanos

De: \_\_\_\_\_  
 Español \_\_\_\_\_% Inglés \_\_\_\_\_%

**Con tus tíos y tías**

De: \_\_\_\_\_  
Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**Con tu novio**

De: \_\_\_\_\_  
Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**Con tus primos/sobrinos**

De: \_\_\_\_\_  
Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**AL SOÑAR CON LOS OJOS ABIERTOS**

Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**EN EL TRABAJO****Con tu jefe**

De: \_\_\_\_\_  
Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**Con tus compañeros de trabajo**

De: \_\_\_\_\_  
Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**CON HISPANOS EN EL BARRIO**

De: \_\_\_\_\_  
Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**EN LA ESCUELA****Durante las clases**

Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**Con tus profesores**

Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**Con tus compañeros de clase**

Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**Con tus amigos (dentro y fuera de la escuela)**De: \_\_\_\_\_  
Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%**EN LA IGLESIA**

¿Qué iglesia? \_\_\_\_\_

**Con miembros de la iglesia**

Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**Con sacerdotes/ministros (durante la confesión y en otros momentos)**

Español \_\_\_\_\_%      Inglés \_\_\_\_\_%

**¿Asistes a misa/servicio religiosos en español?**

Sí \_\_\_\_\_      No \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ % del tiempo

¿Qué lengua usas para orar en silencio? \_\_\_\_\_



**COMPETENCIA EN INGLÉS Y ESPAÑOL**

Nada	1
Muy poco	2
Aceptable	3
Bien	4
Como un nativo	5

**Español**

Entiende	_____
Habla	_____
Lee	_____
Escribe	_____

**Inglés**

Entiende	_____
Habla	_____
Lee	_____
Escribe	_____

**APÉNDICE C: INVENTARIO DE REDES SOCIALES - ESTUDIANTE**

**Inventario de redes sociales**  
**Estudiante**

1. ¿Con quién hablas diariamente?
2. ¿Quiénes son las personas más importantes en tu vida?
3. ¿A quienes les pides favores o consejos con frecuencia?
4. ¿De quién recibes favores o consejos con frecuencia?
5. Si estuvieras en el hospital, ¿quiénes te visitarían?
6. Si te mudaras la semana próxima, ¿quiénes te ayudarían?

**Miembro 1**

Nombre: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_ Relación: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Menor de 8 \_\_\_\_\_ De tu edad (aproximadamente)

\_\_\_\_\_ De la edad de tus padres (aproximadamente) \_\_\_\_\_ Otra

¿Cuál? \_\_\_\_\_

Etnicidad: Latino / Hispano / \_\_\_\_\_? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Mitad Hispano \_\_\_\_\_

¿Dónde vive esta persona?

\_\_\_\_\_

En general, ¿qué tanto español o inglés usas con esta persona cuando hablas con ella?

Solamente español 5

Casi siempre español 4

Inglés y español igualmente 3

Casi siempre inglés 2

Solamente inglés 1

Comentarios:

(...)

**Miembro 21**

**APÉNDICE D: NIVEL DE SOLIDEZ Y MULTIPPLICIDAD DE LA RED SOCIAL - ESTUDIANTE**

## Solidez y multiplicidad de la red social

### Estudiante

- ¿Eres miembro de un grupo particular de cualquier tipo (por ejemplo un grupo de danza, teatro, un equipo de fútbol, un grupo de jugadores de dominó, una pandilla/ganga, etc.)? ¿Algunos de los miembros de tu red social son también miembros de este grupo? ¿Hay personas con las que trabajas o estudias que también son miembros de este grupo? ¿Este grupo tiene miembros hispanos?
- ¿Tus parientes viven en tu barrio? ¿Con cuántos hogares de tu barrio tienes lazos (familiares)? (¿Más de uno además de tu propio núcleo familiar?) ¿Son hispanos?
- ¿Hay otros miembros de tu red social que también estudian en el mismo lugar que tú? (¿Por lo menos otros dos?) ¿Son hispanos?
- ¿Hay otros miembros de tu red social que también trabajan en el mismo lugar que tú? (¿Por lo menos otros dos?) ¿Son hispanos?
- De manera voluntaria, ¿te juntas con compañeros de trabajo o de la escuela en tu tiempo libre? ¿Son estas personas miembros de tu red social? ¿Son hispanos?

**APÉNDICE E: MINI ENTREVISTA - ESTUDIANTES DE LA ESCUELA**

**Mini entrevista**  
**Estudiantes de la escuela**

1. ¿Cuál es tu etnicidad?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Por cuánto tiempo has estado en esta escuela?
4. ¿Dónde naciste?
5. ¿Cuánto tiempo has vivido en los Estados Unidos?
6. ¿En qué lugares de has vivido antes?
7. Usando la siguiente escala, evalúa el nivel que crees tener en inglés y español para cada una de las categorías indicadas.

- Nada 1
- Muy poco 2
- Aceptable 3
- Bien 4
- Como un nativo 5

**Español**

Lee \_\_\_\_\_  
Escribe \_\_\_\_\_  
Habla \_\_\_\_\_  
Entiende \_\_\_\_\_

**Inglés**

Lee \_\_\_\_\_  
Escribe \_\_\_\_\_  
Habla \_\_\_\_\_  
Entiende \_\_\_\_\_

**APÉNDICE F: CONVENCIONES PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS**



°estudio°	A degree sign indicates a passage of talk which is low in volume.
<b>ESTUDIO</b>	Capitals indicate increasing volume.
//	Double slashes mark the place in an utterance which overlaps with the following utterance.
	Double vertical lines indicate the end of an overlap in the utterance which continues the longest.
No estudio= =Oh.	The equal signs indicate 'latching'; there is no interval between the end of a prior turn and the start of a next piece of talk.
estudio::	Colons indicate that the sound immediately preceding has been lengthened. Each colon represents approximately 1 syllable length.
estud-	A dash marks a sudden cut-off of the current sound.
estudio.	A period indicates falling or final intonation contour not necessarily the end of a sentence
estudio,	A comma indicates continuing intonation, not necessarily a clause boundary.
estudio?	A question mark is not a punctuation mark; it indicates a rising

	intonation contour (not necessarily a question)
studio¿	The inverted question mark indicates a rise stronger than a comma but weaker than a question mark.
estudio!	An exclamation point indicates an animated tone, not necessarily an exclamation.
(.)	A dot in parenthesis indicates a “micropause”, hearable but not readily measurable, ordinarily less than 2/10 of a second.
(0.5)	Numbers in parenthesis indicate silence, represented in tenths of a second.
((pause))	The word ‘pause’ in double parenthesis indicates untimed silence.
(estudio) ( )	When all or part of an utterance is in parentheses, or the speaker identification is, this indicates uncertainty on the transcriber’s part but represents a likely possibility. <u>Empty parentheses</u> indicate that something is being said but no hearing can be achieved.
((cough)) ((whispered)) ((telephone rings))	Double parentheses are used to mark transcriber’s descriptions of events rather than representations of them.
oestudioo	Utterance between the o o is said in laughing voice.

<b>.hh</b>	A series of <i>h</i> 's preceded by a period marks an in-breath. The number of <i>h</i> 's indicate the length of the in-breath in relation to the length of mora in the preceding talk.
<b>hh</b>	A series of <i>h</i> 's marks an out-breath. The number of <i>h</i> 's indicate the length of the out-breath in relation to the length of mora in the preceding talk.
>estudio<	The combination of "more than" and "less than" symbols indicates that the talk between them is compressed or rushed.
<estudio>	Used in the reverse order, the symbols indicate that a stretch of talk is markedly slowed or drawn out.
<<1:05>>	Length of a section of talk in minutes: seconds is given in << >>.
→	A horizontal arrow draws attention to location of phenomenon of direct interest to discussion.
Luis: Es muy estudioso.  •  •  •  Ana: Le debo dinero.	Vertical ellipses indicate that intervening turns at talking have been omitted from the fragment.