

Cambio de código multilingüe: Un análisis descriptivo de las comunicaciones por Internet en un contexto de enseñanza de EL2⁴⁵

Marie-Christine Polizzi, Lauren Nakhoul, Deliabridget Martínez
University of Massachusetts, Amherst

Introducción. Hablantes de herencia y aprendices de herencia. La dimensión lingüística: Definiendo la competencia bilingüe. Conclusiones y consideraciones pedagógicas. Anexos

Resumen

En el contexto multicultural de la enseñanza del español como Segunda Lengua (L2) o como Lengua de Herencia (LH), se han desarrollado distintos métodos de enseñanza para diferentes tipos de estudiantes, los cuales fueron definidos como Hablantes de L2, y Hablantes de Herencia (Carreira 2004, Colombi 2002). El objetivo del presente estudio es investigar los mensajes enviados por correo electrónico de tres estudiantes nativos de inglés que siguen un curso universitario de nivel intermedio. Los resultados de la encuesta socio-biográfica que rellenaron permitieron definirlos como hablantes del español como L2, LH y Lengua de Casi-Herencia (LCH). En este trabajo, se determinan las características lingüísticas de estos estudiantes y la conexión que tienen con su habilidad bilingüe (Lipski 1985, Poplack 1980) y su potencial para aprender (Poehner *et al.* 2005, Cole 2003). Los resultados contribuirán al desarrollo de nuevas preguntas relacionadas con las metodologías de enseñanza de la L2/LH, y a la implementación de nuevos métodos pedagógicos.

Résumé

Dans le contexte actuel d'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, différentes méthodes d'enseignement ont été proposées pour différents types d'étudiants, lesquels ont été définis comme apprenants de Deuxième Langue (L2), ou de Langue d'Héritage (LH, Carreira 2004, Colombi 2002). L'objectif de la

⁴⁵ We are very grateful to Patricia Gubitosi, Alberto Ameal-Perez, José Méndez, and Enrique Pato for their kind and useful remarks. To all of them, we owe gratitude for their insightful criticisms and suggestions on previous versions of this paper. Needless to say, all errors are our own. We are also very grateful to the students who accepted to participate in that study, without whom we would not have been able to conduct this research.

présente recherche est d'analyser la correspondance électronique de trois étudiants d'espagnol dans leur deuxième année d'étude à l'Université. Les résultats de notre enquête socio-biographique nous ont permis de re-classifier ces étudiants comme apprenants de l'espagnol comme L2, langue d'héritage, ou langue proche de la langue d'héritage. Dans cette étude, on a évalué la relation entre les caractéristiques linguistiques de ces étudiants, leur niveau d'habileté bilingue (Lipski 1985, Poplack 1980) et leur potentiel d'apprentissage (Poehner *et al.* 2005, Cole 2003). Les résultats nous permettront d'une part, de soulever de nouvelles questions concernant les méthodologies d'enseignement de la L2/LH, et d'autre part, de contribuer à l'implémentation de nouvelles approches d'enseignement.

1. Introducción

En el contexto de enseñanza actual, ciertas metodologías se pueden observar en varios estudios que tratan del aprendizaje del español como segunda lengua (L2) por hablantes del inglés como primera lengua (L1). Por otra parte, otras metodologías se desarrollan en los estudios que tratan específicamente del aprendizaje del español como lengua de herencia (LH) por los hablantes de herencia (HH o HL, Carreira 2004, Valdés 2002, Colombi 2002). Pero las realidades de nuestras clases de L2 muestran que los aprendices se caracterizan por la variedad de su historia personal y pertenencia socio-cultural. Basándonos en estas observaciones, decidimos analizar el discurso escrito de algunos de nuestros estudiantes, y nos enfocamos sobre la presencia o la ausencia del cambio de código multilingüe que definimos como la alternancia de dos o más lenguajes (Lipski 1985).

En este estudio, mostraremos la producción de tres estudiantes que están en su tercer y cuarto semestre del segundo año de español en una universidad del estado de Massachusetts. Basándonos en nuestra encuesta socio-biográfica, y en las investigaciones sobre los hablantes/aprendices de herencia (HH/AH), re-definimos a estos estudiantes como HH (pasivos *versus* activos)⁴⁶, o hablantes de casi-herencia⁴⁷ (CH). En nuestro análisis, nos hemos enfocado en las discusiones en español basadas en los correos electrónicos enviados al profesor por los estudiantes. La especificidad de estas producciones por Internet es que son menos espontáneas que las

⁴⁶ Llamamos los *HH/CH pasivos* cuando tienen una habilidad obvia para entender el español, pero no pueden comunicarse fácilmente; consideramos los *HH/CH activos* como aprendices que, además de entender el español, pueden comunicarse en este idioma con una cierta facilidad.

⁴⁷ Proponemos el término *Near-Heritage Learner* en inglés.

producciones orales, pero también son menos formales que la escritura de una composición.

Para determinar la presencia de la alternancia o de la alteración de código, y su relación con la habilidad bilingüe y con el aprendizaje potencial de esos estudiantes, decidimos interrelacionar dos dimensiones: la dimensión extralingüística y la dimensión lingüística. El contexto extralingüístico está descrito aquí a través de las perspectivas psicosocial y socio-cultural (experiencia personal y relacional del hablante con la L2 y otras lenguas), en la manera en que estos factores contribuyeron a facilitar, o al revés retrasar, los procesos de desarrollo de las habilidades bilingües o multilingües de estos aprendices.

Mientras que el cambio de código fue descrito como un indicador de habilidad lingüística para los hablantes bilingües, nuestro estudio muestra que los HH/CH que estaban en nuestras clases de enseñanza de la L2 mostraron muy pocas manifestaciones de cambio de código. Cuando había cambios de código, sólo se produjeron en unos aspectos específicos. Además, cuanto más bajo era el nivel de bilingüismo, más se podía observar la presencia de alteraciones de código.

Siguiendo nuestro análisis, llegamos al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo podemos cumplir con las necesidades específicas y diversas de estos aprendices en particular? ¿Cómo podemos movilizarlos para que se vuelvan en un recurso para su propio aprendizaje y los demás, dentro de la dinámica de los contextos de enseñanza de EL2/LH?

En el último punto de nuestro trabajo, discutiremos las implicaciones que estas preguntas pueden generar. Nos referiremos a nuestros propios datos y a estudios precedentes para discutir las posibles consecuencias de la toma en cuenta de una combinación de dimensiones psico-socio-culturales y lingüísticas en nuestra metodología de enseñanza del español como L2/LH.

2. Hablantes de herencia y aprendices de herencia

La investigación sobre los hablantes bilingües y los hablantes de herencia los ha definido usando a la vez las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas (Montrul 2005, Carreira 2004, Valdés 2001). Específicamente, el nivel de desarrollo de su segundo y tercer idioma está relacionado con su historia personal y con las experiencias socio-culturales, y en la construcción de sus propias identidades. Estos elementos extralingüísticos, que influenciaron sus relaciones con las lenguas de pertenencia de estos aprendices, gobernaron su discurso espontáneo. Proponemos observar los elementos lingüísticos a través de sus cambios de

código⁴⁸, o de sus alteraciones de código (Poplack 1980, Valdés 1983, Toribio 2003, Gumperz 2005).

De hecho, muy pocos estudios han intentado analizar la experiencia empírica de los aprendices de la L2 y de los HH en el contexto de aprendizaje de EL2. Como consecuencia de esta observación, hemos realizado una encuesta socio-biográfica para definir a los estudiantes de nuestro estudio como HH y HCH. También hemos examinado las dinámicas de construcción inter e intra-personales de su identidad de HH y CH, y la manera en que se pueden relacionar con el desarrollo de su LH/CH.

2.1 Una diversidad de definiciones: Contexto teórico

Varios autores definieron a los aprendices de herencia (AH) versus HH⁴⁹ basándose en diversos criterios (Chevalier 2004, Carreira 2004, Montrul 2002, 2005 y 2006, Valdés 2001 y 2005, Schwartz 2005). Montrul (2005) en particular basó su definición de los HH⁵⁰ enfocándose en su competencia bilingüe y su uso de la L2 en casa. Para esta autora, los HH son adultos bilingües de pertenencia socio-cultural hispana que viven en los Estados Unidos. Sostiene que estos hablantes fueron educados por uno o dos padres y/o otros miembros de la familia que nacieron en un país hispanohablante. El criterio primordial en su definición es la edad de adquisición del español que correspondería a la hipótesis del período de la edad crítica⁵¹. Los individuos bilingües de su estudio fueron expuestos a dos lenguas (la mayoritaria, que es el inglés en su estudio, y la minoritaria, que es el español) desde el nacimiento y los primeros años de su infancia.

Las definiciones de Valdés' (2001), Chevalier (2004) y Schwartz (2005) se complementan a la de Montrul, en el sentido de que la pertenencia familiar y el uso del lenguaje minoritario en casa son determinantes primordiales para definir a un AH⁵². Dichos autores incorporan más hablantes en su definición, pues la adquisición de su competencia bilingüe no se limita a los primeros años que siguen su nacimiento. Bajo este punto de vista, la competencia bilingüe tiene un componente dinámico y existe a lo largo de un continuo (Valdés 2005). Schwartz y Patron (2005) añaden que en el campo de la enseñanza de lenguas, el término AH contiene un componente personal y de proficiencia. Los autores adoptan la orientación propuesta por Valdés (2001) del AH como un estudiante de lengua que creció en un contexto familiar

⁴⁸ El *cambio de código* también se llama *alternancia de código*.

⁴⁹ En los estudios en inglés, hay una distinción entre los hablantes de herencia o *Heritage Speakers* y los aprendices de herencia o *Heritage Learners*.

⁵⁰ Montrul los llama *Heritage Speakers* en inglés.

⁵¹ *Critical Age Hypothesis*, definida por Chomsky (1978).

⁵² Estos autores los definen como *Heritage Learners* en inglés.

donde se habla una lengua que no es mayoritaria (el inglés en este caso), y que habla, o por lo menos entiende, el lenguaje de herencia; y finalmente, es un hablante bilingüe hasta un cierto grado en este idioma y en inglés (Valdés 2001).

2.2 Proposición de definición para los AH/CH de nuestro estudio

Nuestra reconceptualización de las definiciones para nuestros aprendices fue influenciada por las realidades del contexto de enseñanza de nuestras clases. Estas realidades incorporan diversos aspectos, que son las informaciones que recogimos sobre la socio-biografía de estos estudiantes, y la habilidad que tenían algunos para comunicar o entender el español y desarrollarse de manera diferente de los demás.

Dividimos los aprendices de nuestro estudio en dos grupos diferentes:

1. Los aprendices de herencia de español (AH). Decidimos basarnos en la definición de Valdés (2001), la cual es la más amplia. Tratando de los hablantes de herencia española, Valdés los define como bilingües simultáneos y niños aprendices de la L2 cuyo lenguaje familiar es un idioma minoritario (el español) y que viven inmersos en un contexto social donde se habla un idioma mayoritario (el inglés). En nuestro estudio, observamos que uno de los aprendices no es bilingüe simultáneo, pero lo consideramos hablante de herencia por haber comunicado con su madre en español en los cuatro primeros años de su vida.

2. Los aprendices de casi-herencia (CH). Para identificarlos, decidimos adaptar los criterios que Carreira (2004) propone para diferentes tipos de AH. Llamamos aprendiz de CH a aquel estudiante que cumple las características siguientes de pertenencia socio-cultural e histórica personal: tiene una LH que muestra características similares al español; también, usa regularmente, o ha usado, el español en otros sitios que la escuela. En este grupo incluimos específicamente a los hablantes de lenguas romances (por ejemplo, el francés, el italiano o el portugués). Finalmente, los aprendices de este grupo pueden comunicarse en español de manera informal con mucha facilidad.

2.3 Historia socio-cultural e identidades de los hablantes de herencia y de casi-herencia

En esta sección, describimos a los tres estudiantes que participaron en nuestro estudio. Se trata de relacionar sus historias personales con sus

pertenencias y procesos de identificación socio-cultural con la comunidad hispanohablante. Para poder hacer esta descripción, usamos sus respuestas de la encuesta socio-biográfica. Aplicando los criterios de la sección precedente, definimos al estudiante A como un hablante/aprendiz de CH, y los estudiantes B y C como HH/AH.

Estudiante A

La estudiante A tiene 22 años y está en su segundo año de estudios en la universidad. Nació y creció en Cabo Verde hasta los 18 años. Después, su familia inmigró a los Estados Unidos. Su lengua nativa es el criollo caboverdiano, una variedad informal de base portuguesa, que se originó también como combinación de otras lenguas procedentes de Europa y de África. La utiliza para comunicar con su familia y sus amigos. También recibió educación formal en la escuela en la variedad estandarizada del portugués durante 9 años.

En su primer año de estudios en la universidad tomó el examen de nivelación que la asignó a la clase de nivel intermedio de español, lo que corresponde al primer semestre del segundo año de estudios universitarios. Se inscribió en esta clase porque le gusta mucho el español y quiere que sea una de sus áreas de especialización. Piensa también que la va a ayudar a conseguir un trabajo en el negocio del turismo.

Cuando llegó a los Estados Unidos con su familia, su padre le prohibió hablar con sus amigas en español, porque pensaba que la variedad que hablaba no era la manera correcta de expresarse, y además quería que su hija mejorara su inglés. Sin embargo, toda la familia (y el padre incluido) siempre miraban la televisión en español. Se puede observar una contradicción entre los valores que el padre trató de inculcarle que desvalorizan el uso del español (lengua minoritaria en los Estados Unidos) para privilegiar el inglés (que es la lengua mayoritaria), y sus costumbres y relaciones con el mundo exterior a través de la televisión desde el ámbito de la casa.

Estudiante B

El estudiante B nació en los Estados Unidos pero su madre es de la República Dominicana. Está en su segundo año de estudios en la universidad. Su área de especialización es el negocio. Tiene 20 años. La familia de su padre es de Estados Unidos, pero su madre siempre usó el español en casa hasta que él tuvo cuatro años.

Su abuela paterna monolingüe de inglés empezó a quejarse que no podía entender a su nieto porque le hablaba en español; entonces su madre, de

repente, dejó de comunicarse con él en español: “Until I was 4 years old, all I knew was Spanish, so my father’s mother, who is Afro-American, wanted my mother to speak English around me so she can talk to me. Since my mother started speaking English, I lost my Spanish and have been trying to get it back”.

Considera el inglés como su primera lengua y el español como su segunda lengua. Estudió el español en la escuela por tres años y ahora está en su primer curso en la universidad. Oralmente, tiene muchas dificultades para expresarse en español.

Viaja a la República Dominicana para visitar a su familia casi cada año. El viaje dura de una a tres semanas. Como tiene miedo de los prejuicios de sus primos, si les habla en español, entonces casi nunca se comunica en español con ellos. Decidió tomar clases de español para poder mejorar su nivel antes de volver a su país de origen. Su objetivo profesional es crear su propio negocio, y proyecta que a los 40 años volverá a la República Dominicana para vivir de su negocio allá.

Estudiante C

Este aprendiz nació en la República Dominicana. Tiene 27 años. A pesar de ser nativo de un país hispanohablante lo consideramos como AH por el hecho de que vino con su familia a los Estados Unidos cuando él tenía dos años.

Está en su cuarto año de estudios en la universidad y su área de especialización es la psicología. Cada dos años vuelve a la República Dominicana para visitar a su familia. Considera que su primera lengua es el español, y la segunda es el inglés. Estudió el español durante un año en la escuela y después ingresó directamente al nivel intermedio de español en la universidad. Decidió tomar clases de español porque quería mejorar su gramática, y enriquecer su vocabulario, al que describe como “poco desarrollado”.

También observa que en casa tiene problemas para poder comunicarse con sus padres en español, entonces sus conversaciones están “limitadas”. Se describe como una persona muy tranquila, que prefiere escuchar a los demás antes que hablar. Una de sus ocupaciones anteriores fue la de traductor para ayudar a las familias que hablaban sólo español.

Puede comunicarse en español, pero tiene algunas dificultades a veces. El hecho de ser tímido y preferir escuchar antes que hablar, no facilitó el desarrollo de su lengua hablada, aunque esta sea valorada en su hogar. No obstante, su nivel de competencia oral es superior al nivel del estudiante B. También se puede observar que sus posibilidades de expresión escrita de

manera espontánea son más amplias, según puede observarse en su producción escrita por correo electrónico⁵³.

Características que se destacan de estos estudiantes

Para los tres estudiantes, su nivel de comprensión de la LH/LCH es bastante alto, pero su producción es problemática. Son miembros de una comunidad de habla hispana o se asimilan a esta comunidad por su pertenencia a una comunidad de habla de lengua romance.

Necesitan utilizar el español como lengua de comunicación en su familia, con sus amigos y/o en el trabajo. Buscan la instrucción formal en español para acercarse a sus raíces socioculturales, recuperar sus habilidades, o porque se identifican con estas comunidades.

Para ellos el re-aprendizaje de la lengua del HH/CH tiene efectos en sus procesos de personalización: de auto-estima, de sentimientos de pertenencia y de re-construcción de los significados relacionados con su identidad personal y familiar.

En la siguiente parte de nuestra investigación, nos enfocamos en la producción lingüística de nuestros aprendices.

3. La dimensión lingüística: Definiendo la competencia bilingüe

Para poder comprender las producciones lingüísticas de los hablantes de nuestro estudio, vamos a definir primero los conceptos de lengua, variedad e idiolecto como fueron definidos en previos estudios en dialectología. Discutiremos la implicación que tuvo la re-conceptualización de estos términos para la representación del hablante bilingüe.

3.1 El concepto de lenguaje

Para Chambers y Trudgill (1994), el concepto de *lenguaje* debería ser tratado como una abstracción que puede ser definida solamente en términos extralingüísticos. Los autores proponen usar el término de *variedad* como término neutro que se aplica a cualquier clase de lengua como entidad individual. En cambio, para facilitar el estudio de diferentes hábitos lingüísticos de los individuos, Hockett (1985) propuso el término de *idiolecto* como una totalidad de hábitos lingüísticos de individuos específicos y grupos de personas en un periodo de vida específico. Así, para

⁵³ Ver materiales del Anexo.

Hockett, el bilingüe posee dos idiolectos. El mismo autor define los conceptos de *núcleo común* (o idiolectos con rasgos comunes) y de *pauta general* (o conjunto de idiolectos que están en contacto, y que, directa o indirectamente, tienen un núcleo común).

Estos nuevos conceptos pueden ayudarnos a determinar las correlaciones que podemos hacer (en el caso de las lenguas romances, por ejemplo), entre el grado de inteligibilidad entre diferentes idiolectos en los cuales los sistemas de idiolectos podrían tener reglas comunes, directa o indirectamente. Siguiendo esta perspectiva, aparece la idea de un continuo más que una división estricta entre las variedades lingüísticas diversas o los idiolectos que son utilizados. Chambers y Trudgill se refieren específicamente al *continuum* como una cadena de dialectos mutuamente inteligibles que están geográfica o sociológicamente, directamente o indirectamente, en contacto el uno con el otro.

Combinando las perspectivas de Chambers y Trudgill y de Hockett, interpretamos el nivel de conocimiento de dos o más idiolectos de nuestros aprendices HH/CH como una escala de continuo lingüístico que mostraría diferentes niveles de bilingüismo o de multilingüismo.

Chambers y Trudgill también definen *dialecto* como una variedad que se destaca de las otras variedades en el plano gramatical, léxico y fonológico, y caracterizan el acento como un modo en el cual el hablante pronuncia y aplica una variedad que es fonológica y fonéticamente diferente de las otras variedades. Como resultado, los dialectos y los acentos se mezclarían sin estar completamente separados.

La observación de ese fenómeno de interferencia, donde hay muy poca diferenciación entre el acento y las variedades, podría darnos una indicación del nivel de bilingüismo del hablante siendo bastante elaborado; y podría orientarnos hacia la hipótesis del desarrollo de una gramática específica personal que incluye todas sus variedades con su acento.

Para la estudiante A de nuestro estudio, que mostraba una gran facilidad en su habla en español, pudimos observar una mezcla de sus dos variedades (portuguesa y caboverdiano criolla) con el acento nativo, y la variedad hablada del español, hasta tal punto que se vuelve casi imposible diferenciar el uno del otro.

3.2 Tipos de bilingües

Ervin y Osgood (1954, en Lipski 1985) definieron dos tipos de hablantes bilingües:

1. *El bilingüe compuesto*⁵⁴, que aprendió las dos lenguas simultáneamente en contextos similares e idénticos, y no hace una asociación exclusiva con una lengua o la otra dependiendo del contexto de uso.
2. *El bilingüe coordinado*⁵⁵, que aprendió las dos lenguas en contextos específicos que difieren uno del otro (tales como la casa y la escuela), y mantiene cada una en áreas de usos diferentes y divididas.

Aunque esta distinción específica está sujeta a polémicas, este concepto fue propuesto originalmente para dar cuenta de la manera en que los idiomas se adquieren por extrapolación y cómo están organizados en la mente de los hablantes bilingües.

Para Beardsmore (1974) y Genesee (1978) (en Lipski 1985), el cambio de código intrafrase⁵⁶ es el factor más común de distinción entre el bilingüe balanceado y el coordinado. Añaden que el bilingüe coordinado aprendió su segundo idioma después del período crítico o afuera del contexto familiar y entonces tiene dos gramáticas que no están relacionadas, o que lo están solamente al nivel más profundo de las Gramáticas Universales. Para el bilingüe balanceado, los autores muestran que los idiomas están tan interrelacionados que sugieren la existencia de interconexiones de las gramáticas a todos los niveles. Finalmente, Lambert (1969, en Lipski 1985), sugiere que diferentes tipos de metodología de enseñanza pueden resultar en diferentes tipos de casi-bilingüismo en los estudiantes con los niveles educacionales más altos.

Vamos a tomar en cuenta estas dimensiones extralingüísticas en nuestro análisis, porque se puede observar que tienen un papel importante en el desarrollo lingüístico de los AH/CH.

En nuestro estudio, utilizamos esta clasificación, y podemos observar que la estudiante A y el estudiante C tienen las dos características (balanceada y coordinada), mientras que el estudiante B sólo tiene la característica de bilingüe coordinado pasivo⁵⁷.

El estudiante A demuestra a la vez las características del bilingüe balanceado y coordinado. Y creemos que se debe a su experiencia socio-biográfica. Al contrario, el estudiante B tiene una experiencia de vida con la lengua de herencia que muestra que pertenece sólo a la categoría bilingüe coordinado pasivo. Además, esta categorización podría ayudar a establecer una escala de nivel de bilingüismo, donde la persona que tiene los dos

⁵⁴ En inglés, *compound bilingual*.

⁵⁵ En inglés, *coordinate bilingual*.

⁵⁶ En inglés, *intrasentencial shifting*.

⁵⁷ Lo definimos como *bilingüe pasivo* porque tiene facilidades para entender el español, pero no puede expresarse fácilmente en esta lengua.

componentes, es decir, balanceado y coordinado activo⁵⁸, tendría el nivel más alto de bilingüismo o multilingüismo, mientras el hablante B estaría en el nivel más bajo. También hay que recordar que, en un periodo bien determinado de su vida, fue expuesto y se comunicó en la LH (desde su nacimiento hasta los cuatro años).

Estos criterios se podrían usar en combinación con otros para determinar el grado de bilingüismo. De este modo, la estudiante A, que definimos como hablante de CH por el hecho de que su lengua nativa es una variedad de portugués-criollo, mostró una habilidad muy superior al expresarse en español con respecto al estudiante B. Su experiencia de vida también muestra que usó el español en la vida social para comunicarse con sus amigas hispanohablantes cuando era adolescente. El estudiante B tiene una producción de español mucho menos elaborada que la de la estudiante A, tanto en la comunicación oral como escrita, y lo podemos explicar porque su uso no fue valorado en casa y nunca le fue permitido comunicarse con su familia después de los cuatro años.

3.3 Alternancia o interferencia de código⁵⁹

El *code-switching*⁶⁰ es descrito por Lipski (1985) como una de las características más importantes de los hablantes bilingües de español e inglés que viven en los Estados Unidos. El autor lo define como *code-switching bilingüe* o *switching espontáneo* porque es una manifestación de la lengua hablada informal de los hablantes bilingües que tienen un nivel de eficiencia bastante elevado. Para este autor, su existencia demuestra la hipótesis de que los hablantes bilingües tienen, además de dos gramáticas, una base estructural interna para el cambio de código que integra las dos, lo que denomina *gramática bilingüe* y, sin ella, uno podría simplemente inferir la presencia de interferencias entre códigos al azar que resultaría de sistemas que se aprendieron de manera imperfecta (Lipski 1985). Mientras las primeras concepciones del cambio de código eran que su existencia mostraba una falta de habilidad en el lenguaje, por lo menos en una de las lenguas implicadas, recientes investigaciones sobre los bilingües observan que, por el contrario, las producciones de alternancias de código podrían ser interpretadas como indicadores sensibles de habilidad lingüística. Estas

⁵⁸ Definimos como *activo* un *bilingüe* que tiene facilidades para entender y hacerse entender por un hablante nativo del español.

⁵⁹ *Code-switching* versus *language interference*.

⁶⁰ *Code-switching* está definido como *cambio o alternancia de código* por Lipski (1985).

producciones no violan las reglas gramaticales de los idiomas involucrados, y en este sentido, difieren del interlenguaje.⁶¹

Tratando el uso del español en Estados Unidos y las producciones de cambio de código, los criterios fueron descritos como tipos de cambio de código, y relacionados con el nivel de bilingüismo de los hablantes. Estos criterios son la *alternancia o cambio interfrase*⁶² y el *cambio intrafrase*.⁶³

El estudio de Poplack (1980), basado en el análisis del discurso de 20 puertorriqueños de una comunidad bilingüe, mostró que los bilingües que hablan con fluidez tienen la tendencia a cambiar de código dentro de la frase sin violar la regla gramatical de ninguno de los idiomas involucrados, mientras que los bilingües con poca fluidez favorecían el cambio entre frases. Lipski (1985) hizo la misma observación en estudios relacionados con el aprendizaje de un segundo idioma después de la adolescencia, y señaló que las producciones de la segunda lengua aprendida en la post-adolescencia casi no muestran la presencia de cambio de código intrafrase, pero se producen cambios interfrase que son similares a las del hablante bilingüe nativo.

Finalmente, Poplack (1980) propuso dos indicadores para medir la habilidad bilingüe:

- 1) *La restricción del morfema libre*⁶⁴: No puede producirse alternancia entre un morfema ligado y un ítem léxico a menos que haya sido integrado fonológicamente en el lenguaje del morfema considerado.
- 2) *La restricción de equivalencia*⁶⁵: Son los puntos del discurso donde el cambio de código no viola la regla gramatical de otros idiomas.

Examinemos ahora el caso de la estudiante A. Para ello, presentamos los ejemplos de restricción del morfema libre (a), el cambio de ítem léxico (b) y los cambios de sustantivo (c):

⁶¹ El interlenguaje está definido como un proceso de aprendizaje intermedio de la L2, y que produce alteraciones de código. Estas alteraciones de código están definidas como violaciones de por lo menos una de las gramáticas involucradas (Lipski 1985).

⁶² El cambio de código se hace entre frases.

⁶³ El cambio de código se hace dentro de la misma frase o en puntos del discurso específicos que no violan la estructura de la frase de los dos idiomas.

⁶⁴ *Free morpheme constraint*: Producción lingüística que integra los morfemas atados a la raíz inglesa y expresiones idiomáticas (Poplack 1980).

⁶⁵ En inglés, *Equivalence constraint*.

Producción del estudiante A

- a. *estoy escreviendo*
- b. *so quería ver me se tenemos examen mañana*
- c. Mensajem: *yo quería saber se hai algo que yo puedo hacer para extra credit*

Portugués

- a. *Estou escrevendo*
- b. *então gostaria de saber se temos exame amanhã*
- c. Mensajem:

Español

- a. *estoy escribiendo*
- b. *entonces quería saber si tenemos examen mañana*
- c. Mensaje: *quería saber si hay algo que puedo hacer para tener más créditos*

Inglés

- a. *I am writting*
- b. *so I wanted to know if we have an exam tomorrow*
- c. Message: *I wanted to know if there is something I can do for extra credit*

Según podemos observar en la producción de la estudiante A, la raíz de la palabra *escrev-* es portuguesa y el morfema ligado es el español *-iendo* con diptongación pertenece al español, por oposición al portugués *-endo*. Poplack (1980) dice que esto no puede aparecer en la producción de los bilingües porque viola la restricción del morfema libre. Pero como las raíces de la palabra *escribir* son fonológicamente similares en español y en portugués, podemos considerar que esto no viola las reglas sintácticas generales. La estudiante A sólo hizo un cambio de código permisible de acuerdo con la restricción de equivalencia que requiere que el orden de palabras de dos idiomas se encuentre en la estructura de superficie⁶⁶ de la oración.

Como las estructuras de las oraciones del portugués y del español presentan ciertas similitudes a nivel sintáctico, podemos observar alternancia o interferencia entre las lenguas que está relacionada con la morfología, la fonología y la fonética.

No obstante, una cuestión queda abierta. En los ejemplos siguientes, es posible observar violaciones sintácticas de las restricciones de equivalencia, o al contrario, que no se observe, dependiendo de la probable influencia sintáctica de una de las lenguas del criollo portugués:

⁶⁶ En inglés, *surface structure*.

(1) Yo tengo que hacer**me** el examen.

(2) Si puedo hacer**me** lo sola.

a. <i>Español</i>	si	(yo)	lo	puedo	hacer	sola
b. <i>Inglés</i>	if	I	can	do	it	alone
c. <i>Codeswitch</i>	si	(yo)	puedo	hacer (me)	lo	sola

La producción (3) de la estudiante A muestra que el pronombre de objeto *te* fue desplazado entre el verbo conjugado y el verbo al infinitivo, como se hace en francés:

(3) Quería **te preguntar** se yo lo puedo hacer el lunes.

En francés, por ejemplo, se dice *je voulais te demander*. Y no se puede decir *je te voulais demander*. Una interpretación es que hay posibilidad de influencia del francés en el criollo caboverdiano.

4. Conclusiones y consideraciones pedagógicas

Nuestra investigación ha mostrado que las características extralingüísticas pueden explicar, hasta cierto grado, el desarrollo o el retraso en la adquisición del español y las características lingüísticas de los aprendices de nuestro estudio. Además, pudimos observar que las motivaciones fundamentales de los aprendices de LH/LCH están fuertemente relacionadas con sus sentimientos o deseos de pertenencia familiar, o con sus comunidades de habla del español.

Esta realidad se puede reflejar en las definiciones del lenguaje propuestas por Colombi y Schwartz. En efecto, para Colombi (1997 y 2002) el lenguaje es un recurso estratégico de elaboración del significado, que permite relacionar las formas léxico-gramaticales con las funciones específicas en ciertos contextos, y realizar las metas del hablante. Schwartz (2005) añade que el idioma está socialmente construido en la comunidad de aprendices. El mismo autor examinó la percepción de los estudiantes en el contexto de la clase de L2 para hablantes de lengua de herencia, a los que se les enseñó la gramática de una manera tradicional estandarizada, cuyo enfoque fue dado en la propia gramática, como si estuviera separada de los diferentes usos del idioma.

Los participantes comentaron que el tipo de instrucción con gramática explícita fue de poca utilidad para ellos, se aburrían en clase, y tenían la impresión que estaban aprendiendo muy poco. Esta manera de enseñar no respetó sus conocimientos, costumbres culturales y diferencias. No obstante,

percibían su propia variedad de español como de muy bajo nivel y deficiente en el vocabulario. Eran conscientes de que la manera en que hablaban reflejaba su cultura, y se estaban resistiendo al cambio a una forma estandarizada de la lengua, porque significaba para ellos que iban a perder su cultura. Siguiendo esta línea de pensamiento, sugerimos adoptar la orientación pedagógica y holística de Schwartz y Petron en la planificación de nuestras clases, y valorar los usos de las variedades no-estandarizadas de los países de herencia, o de comunidades de habla de estos mismos HH/HCH. En la enseñanza, el uso y la valoración de sus vínculos culturales podrían servir como catalizadores para el desarrollo de su lengua de herencia o de casi-herencia. Proponemos algunas ideas al respecto:

1. Utilizar materiales auténticos (tales como noticias, eventos culturales y socio-históricos de su país de herencia) para metas específicas, y con ellos y su comunidad como públicos auténticos. Los estudiantes podrían averiguar en sus comunidades si sus interpretaciones de los eventos y las valoraciones y significados que hacen de los mismos se corresponden con los significados que les otorgan las comunidades de herencia.
2. Negociar el curriculum de la clase entre estudiantes e instructores. El aprendizaje se volvería un resultado de las negociaciones entre los grupos involucrados.
3. Interrelacionar el todo y las partes. Un tipo de enseñanza que incorpore lo explícito y lo implícito podría contribuir a la construcción de significados y relacionarlos con significados y experiencias existentes. La diversidad de los grupos de aprendices se volvería un recurso para descubrir, comparar y redefinir los significados y las motivaciones personales. Para lograr esta meta, se necesitan los conocimientos y competencias personales de cada uno de los estudiantes, lo que se puede conseguir con el uso de las dinámicas de grupos en las clases de L2, mientras se valoran las identidades y la diversidad cultural.
4. Usar formas de evaluación alternativas basadas en la idea de aprendizaje potencial. Serían formas de evaluación dinámicas (al contrario de las evaluaciones estrictamente estáticas) que interrelacionan la enseñanza y los métodos de evaluación, el uso del aprendizaje reflexivo, de la auto-evaluación individual y de grupos. Responsabilizaría a los estudiantes y ayudaría a encontrar un terreno común con sus motivaciones personales intrínsecas. También, este tipo de evaluaciones ayudaría a controlar el estrés relacionado con las evaluaciones tradicionales estáticas.
5. Desarrollar materiales usando actividades 'basadas en el problema', que

sólo se pueden resolver con la ayuda del grupo, proyectos de portafolios que se relacionen con las actividades de clase y del contexto fuera de clase, y actividades de escenarios basadas en las interacciones estratégicas.

6. Finalmente, si investigamos los intereses y motivaciones de estos hablantes, podríamos adaptar nuestra enseñanza a sus potencialidades de aprendizaje, sabiendo que están fuertemente relacionadas con sus necesidades de auto-estima y reconocimiento de sus diferencias socio-culturales. A través de su producción escrita y oral, y a través de las lecturas, podríamos movilizar sus recursos comunicativos y ayudarlos a relacionarse con su pertenencia sociocultural.

La combinación de la orientación holística e implícita con una enseñanza explícita es una manera que se corresponde mejor con las necesidades de estos hablantes. Al mismo tiempo, ayudaría a establecer un balance entre los deseos de aprendizaje y de enseñanza de los estudiantes y de los profesores. La constante valoración de sus particularidades de habla les ayudaría a construir una fuerte auto-consciencia de su identidad. Sería el puente que facilitaría la integración de las actividades a la vez en el contexto de la clase de L2 y dentro de sus mismas comunidades de hablantes.

Referencias bibliográficas

Carreira, M. 2004. "Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term 'Heritage Language Learner'". *Heritage Language Journal* 2/1, [documento en línea: www.heritagelanguages.org].

Chambers, J. K., P. Trudgill. 1994. *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.

Chevalier, J. F. 2004. "Heritage Language Literacy: Theory and Practice". *Heritage Language Journal* 2/1:1-19.

Cole, M. 2003. *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Harvard: Harvard University Press.

Colombi, C. 1997. "Perfil del discurso en textos de hispanohablantes. Teoría y práctica". En, C. Colombi y Alarcon (eds), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin Company, 175-189.

Colombi, C. 2002. "Academia Language Development in Latino Students' Writing in Spanish", en M. J. Schleppegrell y M. C. Colombi (eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 67-86.

Hockett, C. 1976. *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba.

Lipski, J. M. 1985. *Linguistic Aspects of Spanish-English Language Switching*. Arizona State University: Center for Latin American Studies, Special studies 25.

Montrul, S. 2002. "Incomplete Acquisition and Attrition of Spanish Tense/Aspect Distinctions in Adult Bilinguals". *Bilingualism, Language and Cognition* 5/1: 39-68.

Montrul, S. 2005. "Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: exploring some differences and similarities". *Second Language Research* 21/3: 199-249.

Montrul, S. 2006. "On the bilingual competence of Spanish heritage speakers: syntax, lexical-semantics and processing". *International Journal of Bilingualism* 5/1: 37-69.

Poehner, M. E., J. P. Lantolf. 2005. "Dynamic Assessment in the Language Classroom". *Language Teaching Research* 9: 233-265.

Poplack, S. 1980. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching". *Linguistics* 18: 581-618.

Schwartzter, D., M. Petron. 2005. "Heritage Language Instruction at the College Level". *Foreign Language Annals* 38/4: 568-579.

Silva-Corvalán, C. 2001. "Lenguas en contacto y bilingüismo". *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C: Georgetown University Press, 269-330.

Toribio, A. J. 2003. "The Social Significance of Spanish Language Loyalty among Black and White Dominicans in New York". *Bilingual Review* 27.

Valdés, G. 1983. "Social interaction and code-switching patterns: a case study of Spanish/English alternation", en G. D. Keller, R. V. Teschner y S. Viera (eds.), *Bilingualism in the Bicentennial and beyond*. Cuny: Department of Foreign Languages, 52-85.

Valdés, G. 2001. "Heritage language students: Profiles and possibilities", en J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Mc Henry, IL: Center for Applied Linguistics, 37-77.

Valdés, G. 2005. "Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?". *Modern Language Journal* 89/3: 410-426.

Anexo 1. Encuesta de datos personales

Nombre:

Especialidad:

Año de estudios: 1/ 2/ 3/ 4

1. ¿Cuál fue tu primer idioma?
2. Si sabes otros idiomas, por favor, ponlos en orden de importancia (1, 2, 3).
3. ¿Cuántos años estudiaste español?
 - En la escuela secundaria:
 - En la universidad:
 - Otro:
4. ¿Estudiaste otros idiomas? Sí/ No
5. Si estudiaste otros idiomas, ¿cuáles son?, y ¿cuántos años los estudiaste?
 - Idioma 1:
 - Idioma 2:
 - Idioma 3:
6. ¿Cuál es tu nivel de proficiencia en español?
 - Principiante
 - Nivel intermedio
 - Nivel avanzado
7. ¿Tienes experiencias de viaje en un país donde se habla el español y/o otra lengua?
 - Sí
 - No
8. Si tienes experiencias de viaje, puedes explicar: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por cuánto tiempo?, y ¿Cuántas veces fuiste?
9. ¿Has hablado la lengua de esos países mientras vivías allá? Sí/ No
Por favor, da tus razones por haber usado o no haber usado la lengua del país.
10. Si no eres de Estados Unidos, ¿cuánto tiempo hace que vives aquí?
11. ¿Qué esperas de este curso?
12. ¿Tienes experiencias u objetivos profesionales relacionados con el aprendizaje del español?

13. ¿Tienes historias personales relativas al uso del español o a la ausencia de su uso con tu familia, tus amigos (presentes y/o pasados) o los vecinos? ¿Puedes explicarlas?

Anexo 2. Análisis lingüístico y extralingüístico de los hablantes

Utilizando los resultados de la encuesta socio-biográfica, por favor analicen la socio-biografía y la producción lingüística de sus aprendices de L2/LH para:

1. Relacionar la socio-biografía con la definición del aprendiz:

- Hablante de herencia.
- Hablante de casi-herencia.

2. Determinar sus rasgos lingüísticos basándose en esos criterios:

- Cambio intrafrase.
- Cambio interfrase.
- Restricción de equivalencia.
- Restricción del morfema libre.
- Interferencia de código.
- Violaciones sintácticas.

3. Determinar su(s) tipo(s) de bilingüismo:

- Bilingüe balanceado.
- Bilingüe coordinado.

4. De la combinación de los análisis, se podría inferir un 'nivel' de estimación del aprendizaje potencial relacionado con las características de experiencia de vida de los hablantes la lengua de herencia o de casi-herencia.

5. Ahora se pueden proponer actividades que integran estas realidades y potencialidades de los hablantes de herencia y de casi-herencia, para incorporarlas en el contexto de aprendizaje de las clases de L2.

3. Producción lingüística espontánea enviada al instructor por correo electrónico de los aprendices de nuestro estudio

3.1 Producción de la estudiante A

Hola tudo bien?

Estoy escribiendo este mensaje porque yo e estado mui inferma no hai pudiendo ir me para la classe. Espero que entiendas, yo tengo que hacerme el examen e tb el trabajo cultural... seria posible que me dieras en qual grupo estoy por favor o se no tengo grupo se puedo hacerme lo sola. Deja me saber por favor.

Estaremos hablando... Que tengas un bueno dia

Hola

So queria ver me se tenemos examen mañana...yo me voy a tu office para hablar con usted porque yo e faltado muchas classes. Te veio mañana entonces.

Hola soy d. yo fui a la class porque me estaba sintiendo mal....pero

Me voy el viernes

Todo bien Marie

Tengo un problema, no puedo hacer la presentacion hoy entonces queria te preguntar se yo lo puedo hacer el lunes por favor pero voy a estar en la classe hoy y te veio aya.

Hola tudo bien?

Mira yo queria saber se hai algo que yo puedo hacer para extra credit porque yo no hice muy bien en la clase de matematica y entonces mi GPA va a bajar mucho se yo no tengo una A en una clase. Entoces por favor quiero que me ayuda a tener una A en su clase, claro se es posible....POR FAVOR

see you on thursday

Hola tudo bien

Mira todo esta mal de mi lado lol mi tio morrio hoy em cabo verde tuvo que ir me a mi casa en Boston....mas te voy a ir a ver el viernes estaremos hablando entonces

que tengas buen dia

3.2 Producción del estudiante B

En el primero, el libre que usamos es vago y no ayuda me cuando quiero estudio para los exámenes. My libro en Escuela alto, Ven Conmigo es mejor, puedes mirar eso si te gusta. Pienso que necesitas mas hablando con los estudiantes. Yo se que es difícil, pero puedes decir las palabras y frases in ingles primero. Por que los estudiantes en este escuela no de el esfuerzo cuando no sean que hablando.

Tambien usted da mucho tarea, yo se es para practicar pero cuando usted da mucho ejercicios, los estudiantes no gustan ir a clase o hacer la tarea. Ejercicios con otro estudiantes y preguntas a todos estudiantes es bueno. Los exámenes esta bien por que no es muy difícil o facil. Pero puedes entre preguntas que tienes por que tu sabes que nosotros hacer en clase.

Mas cultura durante el semestre tambien por que los estudiantes gustan. La clase esta informal y relajado es bueno. No asientos asignados y los estudiantes pueden hablar un poquito es bueno. Debes tomar asistencia durante todo el semestre

incluso si no herida las notas porque los estudiantes se sentiría culpable. Los composiciones esta muy bueno y necesitas mas. Estudiantes gusta hablar por cosas de su vida. Los proyectos en lugar de un final es bueno. Mas hablando en español y menos escritura es mejor. Peudes hacer un o dos mas presentaciones pequeno porque el primero presentacion de nosotros esta en el fin de semestre con no practicar. Oral exams esta muy bien. El dia de la fiesta con comida es divertido. A veces necesitas ser mas medio a los estudiantes que no quieren aprenda o escuche. La clase en entero es bueno, el libre es mal pero el participacion parte de clase es bueno y mejor para aprender.

3.3 Producción del estudiante C

Hola,

Encontre otra pagina en la internet que seria una buen practica para los estudiantes en los commandante.

Hola Marie,

Aquí te envio una pagina que sería útil para los estudiantes que desean practicar los pretérito y imperfecto. Tienen exámenes de pratiaca y mucho mas.

Espero que ésta información sea útil.

HolaMarie,

Este, yo te enviare el email el martes por la noche, estoy estudiando para un examen mañana. Pero voy a tener mas tiempo de escribir el martes. Esta bien?

Hola Marie,

Lo que me gusto de español 230:

Bueno, yo creo que lo mas que me encanto de español 230 fue el entusiasmo de la maestra, su entusiasmo y passion de enseñar el lenguaje. Para mi es bien importante como se presenta la enseñansa para aprender. Me encanto mucho las actividades en grupos que isimos en clase. Fue muy bueno poder practicar con los compañeros sobre el tema de la clase por el dia. Conversando, con los compañeros en poniendo en practica lo que estavamos aprendiendo en clase. Una de las cosas que me encanto mas de la clase fue cuando nosotros isimos el proyecto cultural. Me encanto mucho porque nos dio a nosotros los estudiante la oportunidad de trabajar junto. Creo que es una buena forma de aprender juntos, y presentar los proyecto a lante de la clase para enseñar lo que hemos aprendido. Tambien nos da la oportunidad de aprender sobre otras cultura.

Sabes que ceria muy bueno de hacer, a lo menos 2 beses al semestre y con los estudiantes a conversar solo en español aqui en umass o en una parte sercana que solamente se hable el español. Me encanto las tarea que enviaste or el email que eran asociada con lo que estavamos aprendiendo en clase, poder practicar en casa es muy bueno. Yo aprendi mucho este semestre, me siento un poco mas con confiansa en hablar mas fluentemente en el español con otras juente. Este semestre pude establecer mi vocabulario mas profundamente. Creo que es muy bueno si durante el semestre pudieramos los estudiante hacer mas de un proyecto cultural. Hacer situaciones en clase como actuar en cierta situaciones, por ejemplo, los estudiante conversar como si estuvieran en un restaurante o en el ariopuerto.

Tambien nos da la oportunidad de aprender sobre otras cultura. Sabes que sería muy bueno de hacer, a lo menos 2 beses al semestre y con los estudiantes a conversar solo en español aqui en umass o en una parte sercana que solamente se hable el español. Me encanto las tarea que enviaste or el email que eran asociada con lo que estavamos aprendiendo en clase, poder practicar en casa es muy bueno. Yo aprendi mucho este semestre, me siento un poco mas con confiansa en hablar mas fluentemente en el español con otras juente. Este semestre pude establecer mi vocabulario mas profundamente. Creo que es muy bueno si durante el semestre pudieramos los estudiante hacer mas de un proyecto cultural. Hacer situaciones en clase como actuar en cierta situaciones, por ejemplo, los estudiante conversar como si estuvieran en un restaurante o en el ariopuerto.