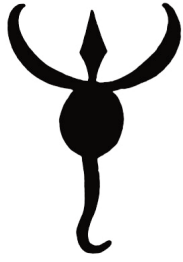
Revista Iberoamericana de Lingüística

RIL



nº 1 2006

R.I.L. 1

Fundador y Editor:
Ricardo de la Fuente Ballesteros (Unversidad de Valladolid)

Comité Asesor:
Humberto López Morales (Secretario de las Academias de la Lengua)
Francisco Marcos Marín (UT-San Antonio)
José Antonio Pascual (Univ. Carlos III)
Liliana Sánchez (Rutgers University)
José Camacho (Rutgers University)
Alejandra Balestra (University of New Mexico)
Mariana Achugar (Carnegie Mellon)
Brunello Natale di Cussatis (Univ. De Peruggia)
Luis Santos Río (Universidad de Salamanca)
Alfredo Torrejón (Auburn University)
Miguel Casas (Universidad de Cádiz)
José Antonio Samper (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
Francisco Ocampo (University of Minnesota)

Comité de Redacción:
Mª Jesús Leal (Hamline University)
Ana Lucia (Universidad Federal de Minas Gerais)
Nelsy Echávez-Solano (College of Saint Benedict / S. John's University [Minnesota])
Antonio Gragera (Texas State University, San Marcos)
Barbara Gori (Universidad de Perugia)
Antonio Carrasco (Universitas Castellae)

Directores:
Nelsy Echávez-Solano (College of Saint Benedict / S. John's University [Minnesota])
Antonio Gragera (Texas State University, San Marcos)

Secretario:
Antonio Carrasco (Universitas Castellae)

Edición, fotomecánica e impresión: Universitas Castellae, edificio 2
Plaza del Viejo Coso, 5
47003 Valladolid
España
Telf. 34 983 377 508 / 629 388 777
Fax 34 983 305 057
E-mail: cuc@universitascastellae.es
www.universitascastellae.es
ISSN:
Fotomecánica e impresión: Universitas Castellae

PERSPECTIVAS SOBRE EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN LOS ESTADOS UNIDOS

PREFACIO

Nelsy Echávez-Solano
College of Saint Benedict/Saint John's University

Aunque vendría bien recordar que el español para muchos en los Estados Unidos ha sido y sigue siendo su primer idioma, al referirnos a la enseñanza y aprendizaje de esta lengua en las diversas instituciones educativas norteamericanas, la tendencia ha sido la de considerarla en el renglón de las lenguas extranjeras. Pasa así desapercibido que la presencia de hispanohablantes—principalmente en el suroeste estadounidense—se remonta hacia el siglo XVI, registrada en el ciclo explorador de la conquista española. Casi cinco siglos más tarde, la presencia de hispanohablantes en las regiones de dominación lingüística angloparlante ha despertado un sumo interés generativo—tanto en el campo de la investigación como en la construcción comunitaria—que refleja en su construcción un detallado compromiso institucional destinado a servir, contribuir y mejorar la enseñanza y/o aprendizaje del español como lengua de herencia.

Valdría la pena afirmar que este renovado interés por el cruce sociolingüístico y pedagógico de las diversas escuelas paradigmáticas del español, se va perfilando en los estudios seminales de Valdés 1981, Sánchez 1981, Gonzalez-Berry 1982, Merino, Trueba y Samaniego, 1993 hasta los más recientes de Sylvan 2000, Roca y Colombi 2003 respectivamente. Sin embargo, estas investigaciones—y otras que no se mencionan aquí—más la multiplicidad de congresos y simposios relacionados con el tema, no han sido todavía suficientes para afectar, en su diseño y propuesta curricular, los diversos programas de lengua y educación articulados en este país. De ello infiere Lamboy, en el artículo que aquí se incluye, que

> en los Estados Unidos, el número de programas diseñados para esta población estudiantil y de estudiantes que se aprovechan de éstos no ha alcanzado

> los niveles esperados. De acuerdo con Ingold, Rivers y Ashby (2002), sólo el 17.8% de las universidades de este país tienen cursos especialmente diseñados para hispanohablantes bilingües, número que ascendía a 22% en 1994 (Valdés, 1997). Apenas el 15% de estas universidades alega que todos los estudiantes se matriculan en ellos mientras que el 22% señala que casi ningún estudiante hispano aprovecha esta oportunidad.

Frente a la desproporción demográfica ilustrada en estos porcentajes, la creciente respuesta institucional ha sido la de incluir en la formación de instructores y/o maestros, talleres y entrenamientos especializados cuyos objetivos se han desplazado de la enseñanza del español como "lengua extranjera" a la de la lengua como herencia, generando en su desarrollo un inmenso campo todavía inexplorado.

Los artículos reunidos en esta sección abarcan varias de las preocupaciones y/o preguntas que están siendo discutidas en el campo de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua de herencia. De este modo, se justifican ciertas interrogantes que examinan empíricamente categorías tales como origen étnico, procedencia demográfica, metodología pedagógica, enseñanza / asimilación de conocimientos, destinatarios, evaluación de programas, selección de audiencias y finalmente, reacción comunitaria e individual a la manera cómo se diseñan y enseñan estas clases.

En "¿Y cómo te identificas tú? Escribiendo al derecho y al revés: forma y situación en la escritura de hispanohablantes bilingües," Glenn A. Martínez examina la llamada *escritura al revés*—en la que los alumnos adaptan las convenciones retóricas del inglés en la escritura en español (García 2002)—y su contraparte la *escritura al derecho*, ejercicio a través del cual los estudiantes subvierten las tradiciones retóricas impuestas por las lenguas y culturas mayoritarias, forjando de este modo una nueva forma de expresión transcultural (Spicer-Escalante 2005). Para ello, Martínez hace suya la transferencia de destrezas de *lecto-escritura*, una de las cuatro áreas de investigación hacia el futuro desarrollo del

campo pedagógico propuestas por Guadalupe Valdés (2001). El investigador responde así a diversas interrogantes que buscan luz en el modo y el cómo se transfieren las distintas destrezas de *lecto-escritura* de una lengua a otra, analizando también aquellas estrategias pedagógicas que contribuirían a la aceleración de este proceso, y los tipos de materiales que podrían dar su apoyo al logro final de dicha transferencia. Consecuentemente Martínez analiza, en textos de escritura formal e informal, la preponderancia de sujetos pronominales expresos, fenómeno crucial en la controversial interpretación sobre el dominio completo del español, y que según ella, sería una consecuencia directa del "contexto de la situación" (Halliday 1978) en el que se desenvuelven el procesamiento y la producción textual. Tales conclusiones podrían depender de la manera en la que se aborde el "alfabetismo," tanto desde una perspectiva "autónoma" (Street 1984, Collins y Blot 2003), como desde una "ideológica" (Street 1984, Collins y Blot 2003).

En "La enseñanza del español como lengua de herencia en los E.E.U.U.: un curso de preparación para docentes," Marta Fairclough reflexiona primero, sobre el cómo establecer una clara diferencia entre los modos de enseñanza del español en los Estados Unidos, teniendo siempre en cuenta que "la enseñanza del español como lengua de herencia difiere radicalmente de la enseñanza del español como lengua extranjera" (Valdés 1997, Webb y Miller 2000). Más aún, como parte esencial de esa ecuación, habría también de incorporarse a esta noción, un proceso de diferenciación no sólo entre el inglés y español, sino también otro entre el español de España y Latinoamérica, aparte de fundamentar la existencia de múltiples dialectos y variedades del español estadounidense, los cuales se ven a sí mismos como los dominantes y correctos y en competencia por su supremacía.

Ante tamaña querella, Fairclough se cuestiona si en verdad existe una relevancia en la creación de institutos especializados en la instrucción del español como lengua de herencia, cuando sin embargo, es muy escaso el docente que cumple con el mínimo de requisitos para ofrecer ese tipo de cursos. La investigadora señala

categóricamente que, "en los Estados Unidos son pocos los docentes a nivel secundario o terciario que tienen / han tenido una preparación adecuada para impartir cursos de español a hablantes bilingües cuya lengua materna es el español" (Potowski y Carreira 2004, Schwartz 2001). En su opinión, ése sería un factor trascendental para poder reclutar, retener y motivar a los estudiantes que tomaran estas clases. Por otro lado, sería esencial, según Roca, que se hicieran cambios estructurales en el *curriculum* de los programas / departamentos de español—los cuales deberían exigir que sus instructores tomaran cursos de lingüística aplicada, familiarizándose con teorías, prácticas y cuestionamientos pedagógicos en la enseñanza de hablantes nativos y no nativos—para que de esta forma se pueda servir de mejor manera a una población normalmente desatendida. Y si esa fuera la orientación educadora a seguir en el futuro, Fairclough propone que "un curso de EELH (enseñanza del español como lengua de herencia) en los E.E.U.U. debería incluir una parte teórica que contenga información de tipo sociolingüístico, ideológico y pedagógico; y una parte práctica que le sugiera al futuro profesor qué contenido debe incluir en su curso y cómo puede presentarlo."

Otro elemento importante, al referirse a la génesis de programas hacia la enseñanza del español como lengua de herencia, tendría que ser la novísima y valiosa integración del rol que se otorga a la recuperación de la historia y las letras hispanas en los Estados Unidos—desde la Colonia hasta el presente—a través del *Recovering the U.S. Hispanic Literary Heritage Project* (Universidad de Houston), cuyo objetivo es el de señalar que el español fue siempre y sigue siendo un lengua de intelectualidad y de expresión política, cultural, social, personal, espiritual y literaria; es decir, una lengua de posibilidades y no sólo una reliquia histórica. De esto se infiere que textos como *En otra voz: antología de la literatura hispana de los Estados Unidos* (Arte Público, 2002), se hagan indispensables en la manufactura de *curricula* y entrenamiento docente adecuados, estableciendo el puente entre la instrucción de la lengua y su aplicación

inmediata por medio del uso de sus monumentos literarios.

Inmersa de alguna forma en esa problemática, en "La construcción de identidades: el caso de universitarias hispanas inmigrantes en el contexto estadounidense," Gloria Vélez-Rendón examina a través de diversas narrativas autobiográficas cómo varias estudiantes universitarias mexicanas han construido sus múltiples identidades al vivir o crecer en la frontera real y metafórica entre dos lenguas y culturas. El uso de estas narrativas autobiográficas se hace fundamental en el momento de discutir y concluir este fenómeno, debido a que tal como lo sostienen Pavlenko y Blackledge "las narrativas autobiográficas tienen un rol fundamental en la negociación de identidades puesto que ayudan a resolver tensiones y conflictos y dan sentido y coherencia a los trayectos de vida que se han visto fragmentados por la migración, el desplazamiento y la dispersión" (2004). Ponderando tal vez que este grupo de sujetos de estudio ha estado expuesto a diferentes contextos tanto espaciales como temporales, al referirse a la formación de las identidades en esta frontera multicultural y multilingüe, Veléz-Rendón observa una carencia de rigidez y de bordes demarcados los cuales ya habían sido detectados por Pavlenko y Blackledge al afirmar que "la identidad no es fija sino que por el contrario es fluida y cambiante ya que se configura en el intersticio donde convergen ejes tales como la lengua, la edad, la raza, el género, el estatus socio-económico, la generación, la orientación sexual, y la afiliación religiosa, entre otros." (2004).

Entrando de plano en el nivel psicosocial, Rodríguez (1999) postula que la identidad de los inmigrantes mexicanos está "construida a partir de diversos rechazos," teoría por la cual existiría una definición de identidad sujeta a condicionantes tales como el doble rechazo –del lugar de origen y del país al que se inmigra—y al llamado "sentimiento de pérdida," cuya esencia podría ser comparada con la "nostalgia" experimentada por otros grupos étnicos. Corroborando los imaginarios del estudio de Veléz-Rendón, Rodríguez afirma que "la construc-

ción de la identidad de las participantes ha estado colmada de tensiones y rupturas. Su trayectoria intercultural las [ha puesto] frente al desafío permanente de establecer coherencia entre los diferentes y contradictorios discursos en que se sustenta la construcción de sus identidades."

En dependencia de las necesidades y convicciones del investigador, Edwin M. Lamboy en este caso, no sólo deberíamos interesarnos en el estudio, revisión y contenido de los cursos, o en la selección de materiales a utilizarse, sino también en discernir en cómo y quiénes enseñan los cursos de español como lengua de herencia, estableciendo parámetros en el diálogo paradigmático, proponiendo estrategias y técnicas de enseñanza, y considerando opiniones, reacciones y/o actitudes de los hablantes frente a estos cursos. En "El estudiante como evaluador y diseñador de la enseñanza del español a hispanoparlantes bilingües," Lamboy problematiza, busca y encuentra respuestas a la necesidad de garantizar, hasta cierto punto, el mantenimiento del español en los Estados Unidos. Por ejemplo, en sus cuadros estadísticos se revela contundentemente que "de todos los estudiantes universitarios de los Estados Unidos que se consideran hispanos, sólo el 10% toma cursos de español." Si a esto se sumara el hecho de que muchos hablantes nativos no participan en el diseño y confección de los cursos de español como lengua de herencia, entenderíamos el por qué, según Lamboy estos alumnos "se sienten intimidados y a la misma vez . . . etiquetado(s) y hasta frustrado(s) debido a las diferencias que halla(n) entre el español de su medio ambiente y el del texto." En definitiva, Lamboy concluye que "es de vital importancia que el estudiantado sea partícipe del diseño curricular y programático de estos cursos y, sobre todo, que se tome en cuenta el papel del español en sus expectativas académicas, profesionales y personales."

La cantidad y calidad de modelos aquí presentados no resulta sólo de las heterogéneas opciones de los investigadores, ni de la multiplicidad de las fuentes de información utilizadas, sino también de la propia complejidad del medio y de la evolución de estos grupos humanos

que, a través de cinco siglos, continúan en su empecinada lucha por mantener su lengua y cultura. De este modo, y como punto final, pensamos que estas contribuciones encuentran un saludable espacio de discusión y encuentro, constituyendo en sí un nexo integral y vital en la preservación del español en los Estados Unidos.

Bibliografía

Collins, J. and R. Blot. 2003. *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

García, O. 2002. "Writing backwards across languages." En Schleppegrell, M. and M. C. Colombi, eds., *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 245-60.

Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Ingold, C. W., Rivers, W. y Ashby, E. 2002. "Report on the NFLC/AATSP survey of Spanish language programs for native speakers." *Hispania,* 85, 324-29.

Pavlenko, A. y A. Blackledge, eds. 2004. *Negotiation of identities in multilingual contexts.* Clevedon: *Multilingual Matters* LTD.

Potowski, K., y M. Carreira. 2004. "Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language." *Foreign Language Annals* 37.3: 427-37.

Roca, A. 1997. "Retrospectives, Advances, and Current Needs in the Teaching of Spanish to United States Bilingual Students." *ADFL Bulletin* 29.1: 37-43.

Rodríguez, M. 1999. "Formas de expresión en una comunidad transnacional: Cinco de mayo mexicano y chicano en Los Angles, California." En Mummer, G. ed., *Fronteras fragmentadas*. Michoacán: El Colegio de Michoacán. 239-62.

Schwartz, A. M. 2001. "Preparing Teachers to Work with Heritage Language Learners." En Peyton, J. K., D. A. Ranard y S. McGinnis, eds., *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co. 229-54.

Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spicer-Escalante, M. 2005. "Writing in two languages/Living in two worlds." En Farr, M. ed., *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 217-46.

Valdés, G. 1995. "The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges." *The Modern Language Journal* 79.3: 299-328.

——-. 1997. "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La*

enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría. Boston: Houghton Mifflin. 8-44.

——-. 2001. "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities." En Peyton, R. and McGinnis, ed., *Heritage languages in America: Preserving a national resource.* Washington DC and McHenry, IL: Center For Applied Linguistics and Delta Systems. 37-80.

Webb, J. y B. Miller, eds. 2000. *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom.* Yonkers, NY: ACTFL.

ESCRIBIENDO AL DERECHO Y AL REVÉS: FORMA Y SITUACIÓN EN LA ESCRITURA DE HISPANOHABLANTES BILINGÜES

Glenn A. Martínez
The University of Texas Pan American

Resumen

La investigación en la pedagogía del español para hispanohablantes ha descubierto dos tendencias opuestas que caracterizan la escritura de este alumnado. Por un lado, se ha descrito una *escritura al revés* en que los alumnos adaptan las convenciones retóricas del inglés en la escritura en español. Por otro lado, sin embargo, se ha percibido una *escritura al derecho* en que los estudiantes subvierten las tradiciones retóricas impuestas por las lenguas y culturas mayoritarias y en que forjan una nueva forma de expresión transcultural. En este ensayo, se reconsidera esta oposición a la luz de datos empíricos sacados de la escritura de 13 estudiantes hispanohablantes del español en el sudoeste de los Estados Unidos. Se estudia la variación entre el uso del sujeto expresado y el sujeto silente en la composición libre y en la composición dirigida. Así, se señala el papel crucial del "contexto de la situación" en la variación gramatical. A partir de estos datos, se hace evidente que la escritura al revés prevalece en la composición dirigida mientras que la escritura al derecho predomina en la composición libre. Basándose en estas generalizaciones, se propone un modelo multi-dimensional de la transferencia lingüística que puede servir como una base teórica para la enseñanza de la escritura a los hispanohablantes en los Estados Unidos.

Introducción

El campo de la enseñanza del español a hispanohablantes bilingües ha experimentado un auge impresionante en los últimos años. Esta renovada atención se debe a una convergencia de múltiples factores incluyendo la creciente presencia demográfica de estudiantes de origen latino en las escuelas y universidades de los Estados Unidos, el interés en captar segmentos mayores del mercado hispanohablante por parte de las grandes empresas norteamericanas y el renacimiento cultural y artístico latino dentro de las industrias de la música, la televisión y el cine. La convergencia de dichos factores ha resultado no sólo en un nuevo énfasis en la enseñanza del español a hispanohablantes sino que también ha incitado a numerosos investigadores a plantear nuevos cuestionamientos acerca de la metodología de la enseñanza y acerca de los procesos de desarrollo y adquisición lingüística por parte de los estudiantes bilingües. Tales cuestionamientos han sido resumidos recientemente en la obra de Guadalupe Valdés (2001) quien propone cuatro áreas de investigación para el futuro desarrollo del campo pedagógico. Estas áreas incluyen: 1) el mantenimiento del español a través de las generaciones, 2) la expansión de las habilidades bilingües, 3) la adquisición de un segundo dialecto, y 4) la transferencia de destrezas de lecto-escritura. Esta última área, la transferencia de destrezas de lecto-escritura, ha llegado a ser en los últimos años un tema de suma importancia para los investigadores en el campo. Como bien ha señalado Valdés, algunos de los cuestionamientos que apremian en estos momentos incluyen: 1) ¿Cómo es que las distintas destrezas de lecto-escritura se transfieren de una lengua a otra? 2) ¿Qué estrategias pedagógicas pueden contribuir a la aceleración de la transferencia? Y 3) ¿Cuáles materiales servirán de mayor apoyo para lograr los objetivos de la transferencia? Sin lugar a duda, tales cuestionamientos ya han sido debatidos dentro de los campos de la adquisición de segunda lengua (ASL) y la educación bilingüe (EB); no obstante, la fuerza de un nuevo perfil estudiantil con

necesidades singulares permite una nueva y fresca visión de estos temas.

Los estudios sobre la transferencia de destrezas de lecto-escritura en ASL y EB resaltaron al menos dos polaridades fundamentales. La primera se refiere a la distinción entre transferencia e interferencia. Mientras que algunos investigadores percibían una interferencia lingüística en la producción escrita de los bilingües que representaba un impedimento al desarrollo natural de la segunda lengua, otros percibían una transferencia lingüística que servía como indicador de avance dentro de los interlenguajes. La segunda polaridad que surgió de los estudios sobre lecto-escritura en los contextos de ASL y EB se refiere a la distinción entre la micro-transferencia y la macro-transferencia. La micro-transferencia propone que la relación entre los dos sistemas de lecto-escritura se limita a una serie finita de elementos superficiales. La idea de macro-transferencia, por otra parte, sugiere que la transferencia afecta a la totalidad de las prácticas letradas en distintas formas y en múltiples niveles. Hornberger informa que la investigación dentro del campo de la retórica contrastiva demuestra que los patrones discursivos de la lengua nativa intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua y sus respectivos patrones discursivos (2003: 20).

Ambos cuestionamientos han vuelto a surgir dentro del contexto de la enseñanza del español a hispanohablantes. Ofelia García (2002), por ejemplo, se aproxima a las cuestiones de transferencia de destrezas de lecto-escritura proponiendo que los estudiantes hispanohablantes suelen "escribir al revés" en el español. Tal escritura al revés se confirma a través de evidencia de tipo ortográfico, gramático y discursivo. Por ejemplo, demuestra que la ortografía inglesa penetra la escritura en español en múltiples formas incluyendo el uso de consonantes dobles y el uso de mayúsculas. García también demostró que los patrones gramaticales del inglés se presentaban en la escritura en español de los estudiantes bilingües. Encontró, por ejemplo, una alta frecuencia de sintagmas nominales carentes de determinación. Así, el estudiante bilingüe solía escribir *Inmigrantes necesi-*

tan apoyo en vez de la forma más normativa *Los inmigrantes necesitan apoyo.* También anotó una alta frecuencia de la voz pasiva lo cual también considera una influencia de las convenciones de la escritura en inglés. Por fin, argumenta que "what most clearly characterizes these as backwards Spanish texts is they're being componed from an English rhetorical tradition, following a rigid template" (García 2002: 254). En la investigación de María Spicer-Escalante, por otra parte, los cuestionamientos anteriores se someten a un análisis distinto. En base a un análisis cuidadoso de los estilos y procesos de redacción en inglés y español por estudiantes bilingües, interpreta "al derecho" los datos que García caracteriza como "al revés." Sus resultados demuestran que el escritor bilingüe abre nuevos caminos de expresión y así crea sus propios espacios retóricos. Los escritores bilingües, desde su perspectiva, "nourish their writing in both Spanish and English by using rhetorical strategies that correspond to both of these languages, reflecting the cultural borderland in which they live, where elements of North American and Latino cultures meld together into a unique syncretic composite" (2005: 235). Sus interpretaciones sugieren no sólo que la transferencia es global—repercutiendo en numerosos elementos dentro del texto—sino también que es fundamentalmente bi-direccional. Estos estudios, llevados a cabo en el contexto del estudiante hispanohablante bilingüe en los Estados Unidos, han abierto nuevas dimensiones a los debates en torno a la transferencia de las destrezas de lecto-escritura.

En el presente ensayo, pretendo utilizar ambas generalizaciones—la escritura al derecho y al revés—como una plataforma en la cual investigar un "problema" bastante común en la escritura en español de los estudiantes hispanohablantes bilingües. El estudio se enfoca en la construcción de la cohesión gramatical a través de la expresión variable del sujeto pronominal. Es bien sabido que en la escritura del estudiante hispanohablante bilingüe existe una preponderancia de sujetos pronominales expresos que contribuye a la impresión de que el escritor o la escritora no domina completamente el

español. El presente estudio intenta explicar este hecho como una consecuencia directa del "contexto de la situación" (Halliday 1978) en que ocurre el procesamiento y la producción textual. A través de esta generalización, entonces, pretendo demostrar que la transferencia de las destrezas de lecto-escritura se sitúan discursivamente en las múltiples prácticas letradas y bi-letradas en que los estudiantes bilingües participan, tanto en su comunidad como en las instituciones educativas. Además, propongo que esta visión de una transferencia múltiple en distintos contextos discursivos es capaz de reconciliar las tensiones que surgen a partir del reconocimiento de la escritura al derecho y la escritura al revés en el campo de la metodología de la enseñanza para hispanohablantes. Por último, señalaré algunas de las implicaciones pedagógicas de la presente visión de la transferencia y sugeriré algunas actividades que podrían facilitar el desarrollo de las destrezas de lecto-escritura para estudiantes hispanohablantes bilingües.

Metodología

Estudié la distribución del sujeto pronominal nulo y expreso en la escritura de 13 estudiantes hispanohablantes bilingües en su primer año de instrucción a nivel universitario. El análisis de la distribución se llevó a cabo en dos tipos de textos—la escritura informal y la escritura formal. La escritura informal consistió en un ensayo no planificado sobre un tema predeterminado. Al estudiante se le pidió que escribiera sin parar y sin revisar por un espacio de quince minutos. Se le dijo al estudiante que la escritura informal era un ejercicio de "lluvia de ideas" y que no se le asignaría una calificación. Para la escritura informal, pedimos una descripción narrativa en la que el estudiante escribía acerca de su fin de semana, la última boda a la que asistió o la última quinceañera a la que asistió. Los estudiantes escribieron sin pausa durante los quince minutos reservados para la actividad. Los ensayos informales se entregaron inmediatamente después de la actividad. Al día siguien-

te, a los estudiantes se les asignó un ensayo formal que retomara uno de los temas explorados en el ensayo informal. El ensayo se escribiría en casa y representaría la primera calificación del semestre.

Los ensayos formales e informales constituyen un solo género ya que son ejemplos de un mismo tipo de interacción social. En términos del registro, sin embargo, los ensayos parecen ser diferentes. Concebimos el registro como una configuración particular de las variables de modo, tenor y campo. La variable de campo permanece igual en ambos ensayos porque el tema de los ensayos no cambia. Las variables de modo y tenor, sin embargo, sí se distinguen en el ensayo formal e informal. El ensayo informal, por ejemplo, se escribió con la idea de que no se le iba a calificar y por lo tanto se orientó más bien hacia el estudiante mismo como un ejercicio de pensamiento que hacia el maestro como una forma de medir la habilidad en las destrezas de lecto-escritura. Colombi argumenta que la variable de tenor en la escritura académica refleja el hecho de que "el escritor o la escritora va a recibir una nota de su instructor o instructora como resultado de su trabajo y por lo tanto la relación entre los participantes en este contexto no es simétrica" (2003: 82). Además, apunta que la variable de modo en el contexto de la escritura académica refleja el hecho de que "existen las expectativas de la profesora [quien] espera que el estudiante o la estudiante pueda argumentar, o sea apoyar su posición por medio de ideas, referencias, datos claros y precisos" (2003: 82). Las configuraciones particulares de las variables de modo y tenor difieren en ambos ensayos estudiados ya que en el ensayo informal los estudiantes no sintieron la asimetría marcada ni tampoco escribieron con la intención de satisfacer las expectativas del maestro.

En los 26 ensayos analizados, me interesó descubrir la textura creada por los escritores a través de los nexos cohesivos entre sujetos de cláusulas. Identifiqué tres tipos de sujetos en los ensayos: el sujeto SN ilustrado en (1), el sujeto pronominal ilustrado en (2) y el sujeto nulo ilustrado en (3).

1. *Los actores estaban llenos de energía.*
2. *Yo estaba sonriendo mucho durante toda la función.*
3. *El sábado Ø salí de la ciudad con unas amigas del trabajo.*

Siguiendo el análisis de Paredes Silva (1993), analizo la distribución de los sujetos en los textos utilizando un modelo de la conectividad discursiva multidimensional. En este modelo, los sujetos se reparten en cinco grados de conectividad discursiva. El grado 1 de conectividad ocurre cuando se mantiene el mismo sujeto y los mismos modos y tiempos verbales a través de dos cláusulas adyacentes. Esto se puede apreciar en (4):

4. *El viernes Ø salí de la cuidad. Ø Fui a Phoenix con unas amigas del trabajo.*

El grado 2 de conectividad ocurre cuando se mantiene el sujeto pero no los tiempos y modos verbales a través de las dos cláusulas adyacentes. Esto se ejemplifica en (5):

5. *Hace un año que Ø salió embarazada y Ø ya es madre.*

El grado 3 de conectividad ocurre cuando existe una interrupción de la continuidad de sujetos por una cláusula seguida de una restauración de la continuidad en la cláusula siguiente. Esto se demuestra en (6):

6. *El sábado durante el día Ø fui a ayudar a mi papá en su negocio. Ø terminamos a las 5:00 pm de la tarde y después Ø me fui a mi casa para bañarme.*

El grado 4 de conectividad ocurre cuando la continuidad de sujetos no se mantiente ni en la cláusula adyacente ni en la siguiente. Esto se puede ver en (7):

7. *Ø fuimos a Peter Piper's a comer unas pizzas y tomar refrescos. Abrió el regalo la jovencita y se notaba por su expresión que le gustó mucho*

el regalo. Fue claro que yo soy muy bueno para elegir regalos.

Por último, el grado 5 de conectividad ocurre cuando la continuidad de sujetos se interrumpe por un cambio en el tópico discursivo. Estos se aprecia en (8):

8. *La ceremonia se llevó a cabo en la iglesia San José a las 2pm. La misa no estuvo ni corta, ni larga. Los novios estuvieron acompañados por muchos amigos.*

Para dar cuenta de la textura cohesiva de los ensayos analizados, correlacioné el tipo de sujeto presente—sujeto SN, sujeto pronominal o sujeto nulo—con el correspondiente grado de conectividad discursiva. Luego, contrasté las correlaciones en los ensayos formales e informales.

Resultados

Al analizar la textura cohesiva de estos ensayos, encontré algunas semejanzas y algunas diferencias entre los dos estilos de redacción. Observé que en ambos estilos el sujeto nulo aparecía con mayor frecuencia en el grado 1 y que el sujeto SN ocurría con más frecuencia en el grado 5. Se notó una diferencia, sin embargo, en la frecuencia relativa del sujeto pronominal en ambos estilos. El sujeto pronominal apareció con mayor frecuencia en el ensayo formal que en el ensayo informal. Según se aprecia en la tabla 1

Tabla 1. *Distribución de sujetos por grado de conectividad y tipo de ensayo*

Conectividad Discursiva	*SN*		*Pronominal*		*Nulo*	
	Formal	Informal	Formal	Informal	Formal	Informal
Grado 1	9	5	5	1	86	70
Grado 2	4	1	4	0	31	15
Grado 3	1	0	0	0	4	1
Grado 4	32	6	10	1	51	25
Grado 5	52	31	2	2	16	11
Total	98	43	21	4	188	122

el sujeto pronominal apareció 21 veces en 10 ensayos formales pero sólo 4 veces en 3 de ensayos informales. Cuando el sujeto pronominal aparecía en el ensayo informal, parecía haber cierta concordancia con el grado de conectividad discursiva. En otras palabras, el sujeto pronominal tendía a corresponder con el grado 1 de conectividad. En el ensayo formal, por otra parte, el sujeto pronominal solía aparecer en discordancia con el grado de conectividad discursiva.

En la tabla 1 podemos ver que en los ensayos informales los sujetos pronominales ocurrieron sólo una vez en contexto discursivo anómalo, es decir, en grado 1 de conectividad. Los restantes casos se insertaron en contextos discursivos apropiados. En los ensayos formales, por otra parte, vemos que el sujeto pronominal ocurrió 9 veces en contextos discursivos anómalos. Este número representa casi el 50% de todos los sujetos pronominales encontrados. La preponderancia del sujeto pronominal en contextos discursivos anómalos demanda un análisis más detallado y cualitativo de los casos individuales.

En el ejemplo (9) vemos el uso anómalo del sujeto pronominal en uno de los ensayos formales.

> 9. *A la última quinceañera a la que yo asistí fue hace como 5 o 6 años. Yo todavía asistía a la preparatoria en Nogales y Ø fui invitado por una compañera de la escuela. Yo no planeaba asistir sino yo sólo quería a la casa de mi amigo Fabián y escuchar música.*

El análisis cualitativo de este fragmento revela ciertos detalles importantes acerca del uso anómalo de sujeto pronominal. Vemos que el sujeto pronominal se utiliza en la primera oración para establecer el tópico discursivo. La segunda instancia del sujeto pronominal se encuentra seguido de un punto ortográfico. Después de la conjunción "y," sin embargo, el escritor usa el sujeto nulo. La tercera instancia del sujeto pronominal ocurre otra vez seguido del punto ortográfico y la última instancia ocurre después de la conjunción "sino." Estos datos demuestran un patrón en que el escritor parece

evitar comenzar una oración con el sujeto nulo. También demuestran que la elección del sujeto nulo y el sujeto pronominal depende en gran parte de la construcciones paralelas en inglés. Por ejemplo, consideremos lo que ocurre cuando el escritor utiliza conjunciones. Cuando el escritor emplea la conjunción "y" se utiliza el sujeto nulo pero cuando emplea la conjunción "sino" utiliza el sujeto pronominal. Un breve vistazo a las construcciones paralelas en inglés puede esclarecer el por qué de esta variabilidad. Consideremos, primero la oración:

> *Yo todavía asistía a la preparatoria en Nogales y Ø fui invitado por una compañera de la escuela.*

Una estructura paralela en inglés podría ser:

> *I was still attending high school in Nogales and was invited by a friend from school.*

Esta estructura es perfectamente aceptable en inglés y, de hecho, es una de las pocas estructuras en inglés—es decir, el predicado coordinado—en que se admite el sujeto nulo. Sin embargo, en la oración:

> *Yo no planeaba asistir sino yo sólo quería a la casa de mi amigo Fabián y escuchar música.*

La estructura paralela en inglés no admite un sujeto nulo.

> *I hadn't planned on going, but I just wanted to my friend Fabian's house and listen to music.*

Pareciera, entonces, que el escritor utiliza el sujeto pronominal no tanto de acuerdo a las reglas pragmáticas del español sino más bien de acuerdo a las convenciones de redacción en inglés.

El ensayo informal de este escritor revela un patrón distinto en el uso del sujeto pronominal. En el ejemplo (10), reproducimos en su totalidad el ensayo informal de este escritor:

10. *Durante el último fin de semana yo regresé a Nogales para ver a mi familia y novia. El sabado fui al cine con mi novia y despues fuimos a comer a un restauran Italiano. Ayer domingo festejamos el cumpleaños de mi sobrina y despues me regresé a Tucson é hice tarea en la noche.*

En esta breve redacción, el escritor se demuestra pragmáticamente competente en su uso del sujeto pronominal. El pronombre "yo" ocurre en la primera frase para establecer el tópico de la unidad discursiva. En cada cláusula subsiguiente, sin embargo, todos los sujetos aparecen en la forma de sujetos nulos. El uso pragmáticamente competente, inclusive, no parece asociarse con una estructura gramatical más simple ya que ambos textos revelan construcciones semejantes—predicados coordinados, cláusulas subordinadas, etc.

El contraste entre el ensayo formal e informal de este escritor revela diferencias sobresalientes en la escritura del estudiante hispanohablante bilingüe. En situaciones formales, la escritura parece conformarse a las tradiciones retóricas legadas a través de varios años de escolarización en inglés. Esta misma conclusión se pudo extraer de los datos de Schwartz en su análisis de protocolo de la escritura de estudiantes hispanohablantes bilingües. En este estudio, la investigadora nos informa lo común que era encontrar que los estudiantes pensaban en inglés al escribir en español (Schwartz 2003: 248). Lo que no se aprecia en los datos de Schwartz, sin embargo, es que en los contextos de escritura informal, la redacción parece ser más influenciado por los patrones discursivos presentes en la comunidad hispanohablante y no tan influenciado por la tradición retórica del inglés.

En resumen, pues, pareciera que ciertas configuraciones de las variables de modo y tenor—en particular aquellas configuraciones en que hay más distancia entre el escritor y su lector—presionan al escritor a adoptar esos "patrones rígidos" de escritura legados de la tradición ensayística inglesa. Tales configuraciones entran en

conflicto con las convenciones pragmáticas que rigen la expresión del sujeto en el español. Así que podríamos concluir que la "escritura al revés" se asocia no tanto con el despliegue descontextualizado de destrezas cognitivas sino más bien con modalidades de práctica social incrustadas en contextos bastante concretos.

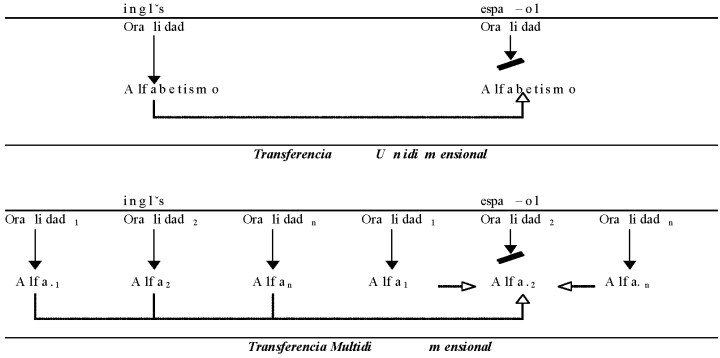
Conclusiones

Esta generalización conlleva consecuencias pedagógicas muy importantes para la enseñanza del español a hispanohablantes en los Estados Unidos. La más importante es que permite una respuesta más amplia e inclusiva al cuestionamiento de cómo facilitar la transferencia de las destrezas de lecto-escritura. En mi opinión, la respuesta a esta pregunta depende crucialmente de nuestra concepción del alfabetismo. Si concebimos al alfabetismo desde una perspectiva "autónoma" (Street 1984, Collins y Blot 2003) que lo consideran como una destreza cognitiva unitaria que, una vez adquirida, se puede desplegar automáticamente en múltiples contextos y en distintos idiomas, la visión de la transferencia se vuelve unidimensional. Tal unidimensionalidad restringe la potencial transferencia ya que se limita a un contexto situacional único. Inclusive, la unidimensionalidad encierra la escritura en español dentro de las tradiciones retóricas que minimizan las experiencias de las expresiones orales y escritas que emanan de las comunidades de los estudiantes. Este tipo de restricción, pues, siempre presupone un alfabetismo y una escritura "al revés."

Sin embargo, si nos atrevemos a considerar el alfabetismo desde una perspectiva "ideológica" (Street 1984, Collins y Blot 2003)—como una multiplicidad de prácticas sociales entrelazados con significados ideológicamente sustanciados—la visión de transferencia se convierte en una visión multidimensional. La multidimensionalidad representa una apertura a la transferencia ya que incluye una multitud de contextos y prácticas derivados tanto de la tradición escolar como de la experiencia familiar y comunitaria. Esta visión intenta cons-

truir discursos académicos en el español que transcienden prácticas enunciativas y retóricas en inglés y que edifican nuevas expresiones críticas y transformadoras. Este método no simplemente sustituye una tradición retórica por otra, sino que confronta y desafía las retóricas de la tradición en sí (Millar 1993). De esta manera, la visión multidimensional conduce a un alfabetismo "al derecho." El contraste entre la visión unidimensional y la visión multidimensional se observa gráficamente en el esquema 1.

Esquema 1. *Transferencia Unidimensional vs. Transferencia Multidimensional*



Dentro de la enseñanza del español a hispanohablantes, la transferencia multidimensional se ha facilitado gracias a una serie de innovaciones en la enseñanza de corte funcionalista. En años recientes, los libros de textos para hispanohablantes bilingües han insertado más material para el desarrollo del alfabetismo. A pesar de estas innovaciones, sin embargo, hay mucho más que hacer. De hecho, sostengo que necesitamos entregarnos a la tarea de identificar los múltiples *alfabetismos* que nuestros estudiantes ya poseen tanto en el español como en el inglés. También debemos de ajustar nuestro currículum para reflejar esta diversidad. De esta manera, no solamente le asignaremos el valor merecido a esos múltiples y complejos *alfabetismos* desarrollados en la comunidad, pero además haremos que estas prácticas

sean más patentes a nuestros estudiantes cuando intentemos desarrollar en ellos un discurso académico.

Bibliografía

Atkinson, D. 2003. "L2 writing in the post-process era." *Journal of Second Language Writing* 12: 3-15.

Collins, J. and R. Blot. 2003. *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colombi, M.C. 2003. "Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo." En Roca, A. and M. C. Colombi, eds., *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 78-95.

García, O. 2002. "Writing backwards across languages." En Schleppegrell, M. and M. C. Colombi, eds., *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 245-60.

Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hornberger, N. 2003. *Continua of biliteracy.* Clevedon: Multilingual Matters.

Miller, T. 1993. "Reinventing Rhetorical Traditions." En Enos, T. ed., *Learning From the Rhetorics of History*. Carbondale: Southern Illinois University Press. 26-41.

Paredes Silva, V. 1993. *Subject omission and functional compensation. Language Variation and Change* 5: 35-50.

Schwartz, A. 2003. "¡No me sueña! Heritage Spanish speakers writing strategies." En Roca, A. and M. C. Colombi, eds., *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 235-56.

Spicer-Escalante, M. 2005. "Writing in two languages/Living in two worlds." En Farr, M. ed., *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 217-46.

Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valdés, G. 2001. "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities." En Peyton, R. and McGinnis, ed., *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington DC and McHenry, IL: Center For Applied Linguistics and Delta Systems. 37-80.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN LOS E.E.U.U.: UN CURSO DE PREPARACIÓN PARA DOCENTES

Marta Fairclough
University of Houston

Resumen

Es bien sabido que la enseñanza del español como lengua de herencia difiere radicalmente de la enseñanza del español como lengua extranjera (Valdés 1997, Webb y Miller 2000). Sin embargo, en los Estados Unidos son pocos los docentes a nivel secundario o terciario que tienen/han tenido una preparación adecuada para impartir cursos de español a hablantes bilingües cuya lengua materna es el español (Potowski y Carreira 2004, Schwartz 2001).

Este artículo tiene como meta presentar brevemente los aspectos teóricos y pragmáticos que al parecer del autor, deben formar parte de un curso de preparación para docentes de la enseñanza del español como lengua de herencia en este país. Las sugerencias que se ofrecen parten de un curso de metodología que se ofrece habitualmente como parte del programa de posgrado de español en la Universidad de Houston. El aspecto teórico de dicho curso incluye lo siguiente: 1) información de índole ideológica (polémicas en cuanto a la lengua estándar; la lengua como "identidad" o "herencia," o como "recurso comercializable"); 2) conocimiento sociolingüístico (factores demográficos, perfiles lingüísticos del estudiantado, las nociones de "variación dialectal" y de "registros," principales características del español de los Estados Unidos); y 3) cuestiones pedagógicas (diferentes aproximaciones a la enseñanza, métodos, objetivos de los cursos, factores socio-afectivos). En cuanto al aspecto práctico, el curso se enfoca en a) qué enseñar y b)

cómo, aplicando los conocimientos aportados por las investigaciones más recientes.

Introducción

Las investigaciones indican que la enseñanza del español como lengua de herencia (EELH) difiere radicalmente de la enseñanza del español como lengua extranjera. Existen marcadas diferencias lingüísticas y culturales entre los estudiantes tradicionales de español como segunda lengua y los hispanos bilingües que se han criado en un ambiente en el que se habla español y que deciden estudiar formalmente la lengua de herencia (Campbell y Rosenthal 2000, Fairclough 2005, Kondo-Brown 2003, Valdés 1997, Webb y Miller 2000, entre otros). Sin embargo, si bien las personas que van a dedicarse a la enseñanza del español como lengua extranjera deben tomar cursos de metodología y práctica de la enseñanza, son pocos los docentes a nivel secundario o terciario que han tenido una preparación adecuada para impartir cursos de español a hablantes bilingües cuya lengua materna es el español (Potowski y Carreira 2004, Schwartz 2001). Aunque algunas universidades estadounidenses ofrecen cursos de este tipo (Hunter College, California State University at Long Beach, New Mexico State University, University of Illinois at Chicago, University of Houston), ya se han organizado varios talleres de entrenamiento en congresos nacionales (ACTFL, AATSP, el Congreso del Español en los E.E.U.U.), e institutos de verano (Las Cruces, NM, y California), y se han publicado algunos libros que sirven de guía para los profesores (AATSP 2000, Colombi y Alarcón 1997, Roca y Colombi 2003, Trueba et al. 1993, Valdés et al. 1981, Webb y Miller 2000),

> To date, there is no SNS [Spanish for Native Speakers] methods textbook and there are no standards for SNS teacher preparation, no state-sponsored certification of SNS teachers, and no national language standards for heritage language speakers of Spanish. Additionally, few foreign language teacher-

> training programs include coursework on teaching Spanish to native speakers. (Potowski and Carrerira 2004, 427)

Roca insiste en que hace falta "Curricular changes in graduate programs in Spanish that would require future college instructors to take, at a minimum, an applied linguistics course in which they would review theory, practice, and issues in teaching Spanish to nonnative as well as to native speakers in the United States" (Roca 1997, 41). El presente artículo tiene como meta presentar brevemente los aspectos teóricos y pragmáticos que al parecer del autor deben formar parte de un curso de preparación para docentes de la EELH en los E.E.U.U.. Las sugerencias que se ofrecen parten de un curso de metodología que se ofrece habitualmente como parte del programa de postgrado (segundo ciclo universitario) de español en la Universidad de Houston. El aspecto teórico de dicho curso incluye lo siguiente: a) conocimiento sociolingüístico (que contiene las nociones de "variación lingüística" y de "registros," factores demográficos, perfiles lingüísticos del estudiantado, principales características del español de los Estados Unidos); b) información de índole ideológica (la lengua como "identidad" o "herencia," o como "recurso comercializable," polémicas en cuanto a la lengua estándar; y c) cuestiones pedagógicas (diferentes aproximaciones a la enseñanza, métodos, objetivos de los cursos, factores socio-afectivos). En cuanto al aspecto práctico, el curso se enfoca en a) qué enseñar, y b) cómo, aplicando los conocimientos aportados por las investigaciones más recientes.

Aspectos teóricos del curso

Conocimiento sociolingüístico

Es fundamental que las personas que tengan a su cargo la enseñanza de los cursos de español como lengua de herencia posean un conocimiento sociolingüístico bastante amplio. Poder comprender conceptos como "variación lingüística" o "registros," entre muchos otros, que

pueden encontrarse en textos de introducción a la sociolingüística (Silva-Corvalán 2001), resulta esencial. En el curso que ofrecemos en la Universidad de Houston se presenta también información sociodemográfica sobre los hispanos en los Estados Unidos obtenida de los datos recientes del censo (US Census Report) y se leen varios artículos con información histórica, social, demográfica, lingüística y pedagógica sobre los principales grupos hispanos en este país: puertorriqueños (Zentella 2000), cubanos (Otheguy, García y Roca 2000), méxicoamericanos (Valdés 2000) y centroamericanos (Lipski 2000). Se incluyen además varios artículos que describen el diverso perfil lingüístico del estudiantado. Entre ellos cabe mencionar los de Valdés (2001) y Carreira (2003), que explican la complejidad del concepto de "bilingüismo," definen y clasifican a los hablantes de lengua de herencia, y detallan las habilidades lingüísticas de los diversos grupos.

Sin embargo, uno de los aspectos más importantes con el cual debe familiarizarse al futuro profesor es con las características propias del español de los Estados Unidos. A los capítulos de Zentella, Otheguy et al., Valdés y Lipski ya mencionados, debemos agregar el clásico artículo de Sánchez (1982), en el que describe meticulosamente el español chicano del sudoeste de los E.E.U.U., el artículo de Lipski (1993), donde se analiza el discurso oral basado en entrevistas realizadas en Houston, y el escrito por Colombi (1997), quien presenta un análisis de la escritura de un grupo de estudiantes hispanos bilingües partiendo del nivel gráfico-fónico hasta los diferentes aspectos discursivos. En realidad, gran parte de los estudios sociolingüísticos sobre el español de los E.E.U.U. resultan sumamente útiles ya que analizan la variación lingüística de los diferentes grupos hispanos. García-Moya, hace ya varias décadas (1981), escribía sobre la importancia de que el profesor estuviese familiarizado con la variedad del estudiante. Lo ideal, indicaba García-Moya, sería haber aprendido formalmente los diferentes dialectos del español durante los estudios universitarios. De no haber tenido dicha oportunidad, la mejor forma para el docente de llegar a

ser bi/multidialectal sería por medio del intercambio lingüístico con los estudiantes en el aula (62).

Dentro de la descripción del español de los E.E.U.U., se incluye también el fenómeno tan controversial y tan de moda hoy día conocido como *Spanglish*. Los futuros maestros deben comprender las polémicas y las realidades que rodean el fenómeno de mezcla de los códigos, tan frecuente en situaciones de contacto lingüístico (Fairclough 2003).

Como requisito del curso se exige un proyecto de investigación que permite la consolidación del conocimiento sociolingüístico por medio de una entrevista en español de una hora de duración a un hispanoparlante bilingüe nacido en los E.E.U.U., que no haya tomado clases formales en español. Además de la grabación y transcripción de la entrevista, el futuro docente le pide al entrevistado/a una muestra escrita (cuatro párrafos breves sobre diferentes temas) cuyo propósito es obtener diferentes tipos de discurso y que complete un formulario con ciertos datos personales. El estudio consiste en un análisis lingüístico del material que le permitirá observar las diferencias sistemáticas entre la variedad del entrevistado y las formas normativas, como así también identificar posibles lagunas en su sistema lingüístico y el grado de influencia del inglés en el español, para luego proponer una pedagogía apropiada y una serie de técnicas y actividades adecuadas.

Información de índole ideológica

Leeman y Martínez (2005) analizan los materiales utilizados en los cursos de español para hispanos durante más de tres décadas y la ideología subyacente. Los autores llegan a la conclusión de que existe una marcada relación entre ellos y el contexto sociohistórico del momento. Mientras en las décadas del 70 y del 80, los libros de textos que se publicaban se inclinaban hacia una ideología basada en la identidad hispana, en la comunidad, la lengua como herencia de la raza, etc., a partir de los años 90, debido al proceso de globalización y de competencia económica, los textos tienden a enfo-

carse en la lengua como un recurso comercializable: un buen dominio del español y el conocimiento general de los diferentes países de habla hispana permitirán avances en el ámbito profesional y financiero.

Otro punto fundamental que debe incluirse en el desarrollo profesional de los docentes es la temática de la lengua estándar. ¿Qué es una lengua estándar? ¿Cuál es el estándar del español de los E.E.U.U.? ¿Debemos enseñar el estándar en el aula? Silva-Corvalán (2001, 18) indica que "los diversos dialectos poseen una variedad estándar propia que en cada región o país corresponde al ideal normativo que se enseña en las escuelas, al habla de los grupos sociales de mayor prestigio, a la variedad que se escribe en documentos oficiales, en diarios, periódicos y otras publicaciones consideradas de 'buena calidad.'" Joseph (1991), por su parte, utiliza el modelo de adquisición de lenguas de Krashen para explicar lo que él define como "language standards" y "standard languages":

> Language standards are the normative judgments made about a particular language by whoever be the arbiters within a particular culture, and enforced by persons such as teachers, editors, and grammarians. The standard language is a language for which a significant body of such standards has been produced; before this happened, it was one dialect among others within a 'language' conceived as a system of related dialects, and for some reason (usually political or socioeconomic, but sometimes also literary) this particular dialect's prestige has outstripped that of its rivals. The emergence of a dialect to standard status may be deliberately engineered by partisans of a dialect, or it may be merely circumstantial. (13)

Joseph afirma que sólo se logra el dominio de la lengua estándar a través de la educación; es decir, "education in the standard language consists of helping (or forcing) children to develop a sort of Monitor for their own native language production, to check for elements of their native dialect which do not correspond to the rules of standard language" (1991, 16).

El problema reside en que no existe un "estándar" del

español de los Estados Unidos. Hidalgo (1997) presenta la siguiente serie de criterios de normatividad que definen las características de una variedad estándar: 1) el criterio de la lengua literaria, 2) la lengua de la educación formal, 3) el criterio estético, 4) el criterio nacional y étnico, 5) el criterio purista, y finalmente 6) el criterio del valor comunicativo y pragmático. Hidalgo propone este último como el más acertado para el español de los Estados Unidos y propone la creación de diccionarios para codificar el léxico y normalizar el dialecto (118). Un diccionario de este tipo sería un primer paso hacia la creación de un *language standard* que describe Joseph.

Pero la problemática del estándar resulta ser mucho más compleja. Aparicio (1997) señala que mientras que la pedagogía posmoderna, conocida también como "pedagogía multicultural" o *border pedagogy*, promueve "la descolonización de los grupos minoritarios y la reinvindicación de las culturas silenciadas a lo largo de la historia, por otro lado "continuamos invalidando el español híbrido en los Estados Unidos como deficiencia y desviación de la norma" (223). Esto conlleva a "tensiones ideológicas en los departamentos de español" (Aparicio 1997, 223) que se ven reflejadas en los paradigmas pedagógicos de los cursos de español para bilingües y que parten de la tercera y última pregunta que formulamos en la primera parte de esta sección: ¿Debemos enseñar el estándar en el aula?

Cuestiones pedagógicas

En cuanto a los paradigmas pedagógicos, Leeman (2005) indica que a grandes rasgos, en la actualidad se puede hablar de dos perspectivas/modelos básicos en la enseñanza del español a hispano parlantes en los E.E.U.U.:

1. "un modelo normativo" que reemplaza al enfoque sustitutivo (en el que la enseñanza tenía como meta "mejorar" la variedad de español hablada por los estudiantes bilingües por medio del reemplazo de las formas no normativas con formas "correctas" del español) y cuyo

objetivo principal es expandir el conocimiento del estudiante a través de la adquisición del dialecto estándar y el dominio de registros académicos formales. Para ejemplificar el enfoque normativo, Leeman se vale de los cuatro objetivos propuestos por Valdés (1995) para los cursos de español para bilingües, a saber: la transferencia de las destrezas de lecto-escritura, la adquisición de la variedad prestigiosa, la expansión del continuo bilingüe, y el mantenimiento de la lengua de herencia (309).

El modelo normativo parte de la premisa de que se debe utilizar la variedad apropiada para cada circunstancia. Leeman cita a Gutiérrez (1997) quien afirma que "there is nothing wrong with the Spanish that heritage speakers use [and] . . . the only mistake that heritage speakers make is to use a particular variety or register in an inappropriate social setting or context." Sin embargo, la autora, que apoya una aproximación crítica, señala que este constructo de lo que se considera "apropiado" no hace más que legitimizar el estatus dominante de la variante de prestigio.

2. "un enfoque crítico" que tiene como meta lograr que el estudiante comprenda la complejidad sociolingüística del español de los E.E.U.U. y que pueda entender que la lengua no sólo refleja las relaciones sociales sino que también las crea a través de una relación entre el poder y la lengua. La aproximación crítica propone incorporar a la clase la variedad que trae consigo el estudiante (e incluso analizar sus características lingüísticas) para promover su mantenimiento y su desarrollo. Los proponentes de este modelo incluyen, entre otros, a Villa (2003), y a Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez (2003). Estos últimos explican las diferencias entre las metas de los estudiantes y de los profesores:

> Las metas del estudiante chicano en estudiar y aprender el español son la reintegración a su comunidad lingüística y cultural, la revitalización o re-aprendizaje de su idioma ancestral, la legitimización de su manera de hablar, y la comunicación con otros hablantes chicanos y mexicanos en la vida cotidiana. En con-

> traste, las metas explícitas de los cursos de español son la preparación del estudiante para poder leer obras de literatura como el *Quixote*, el *Lazarillo de Tormes*, o *Cien Años de Soledad;* para viajar a países hispanohablantes; o para participar en negocios o en la diplomacia internacionales. Las metas implícitas son el eliminar del habla de los chicanos el cambio de códigos, los anglicismos, y los "errores" de las formas intermedias en desarrollo y del español no estándar. (108)

Leeman nos aclara que tanto Villa como Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez no descartan la enseñanza de la modalidad estándar, sino que recomiendan que primero se afirmen las variedades propias de los estudiantes y que éstas sirvan como puentes para el aprendizaje de la variedad de prestigio.

En realidad, estos enfoques no se oponen, sino que el énfasis varía: mientras que en el normativo se parte del conocimiento que trae el estudiante para expandirlo, en el enfoque crítico primero se busca afirmar el conocimiento previo y luego se procede a construir sobre él. La llamada "pedagogía bidialectal" (Porras 1997, 2005) trata de unificar ambas aproximaciones a la enseñanza ya que demuestra que el bidialectalismo es un proceso aditivo y muy frecuente en todas partes del mundo (Fairclough 2005).

Una vez que los estudiantes del curso de preparación para docentes de la Universidad de Houston se han familiarizado con el aspecto teórico de la EELH, sobre todo con las diferentes aproximaciones pedagógicas, deben observar una clase de español especialmente diseñada para hispanohablantes bilingües y completar un informe que comentarán en el transcurso del semestre, en el que habrán evaluado la ideología del curso, el enfoque, y los aspectos positivos y negativos más sobresalientes.

Factores socio-afectivos

Si bien los factores socio-afectivos son de suma importancia en cualquier clase de español para hispanos,

dadas las limitaciones de espacio de este ensayo, me limitaré al siguiente comentario que se repite una y otra vez en el transcurso del curso de preparación de docentes. El hablante de herencia por lo general llega a la clase con actitudes muy negativas sobre el español que habla. Valorar la variedad que habla el estudiante y mantener expectativas muy altas con respecto a cuanto se espera que aprenda en el transcurso del curso constituyen las dos herramientas más valiosas con las que cuenta el docente para motivar al estudiante y fomentar su autoestima. En Webb y Miller (2000) se incluyen varios capítulos que tratan sobre las creencias, valores y expectativas tanto de los estudiantes como del personal docente en este tipo de contexto escolar.

Aspecto pragmático del curso: ¿Qué enseñar? Y, ¿cómo?

El contenido

Una vez que los futuros profesores que participan del curso de preparación para docentes para la EELH se familiarizan con los diferentes aspectos teóricos, surge la pregunta: "Entonces, ¿qué enseñamos?" La siguiente lista de sugerencias intenta poner en práctica los conocimientos aportados por las investigaciones más recientes sobre el español en los Estados y mi propia experiencia enseñando y coordinando los cursos de español como lengua de herencia, corrigiendo cientos de exámenes de ubicación, y llevando a cabo una serie de estudios de variación y de adquisición del dialecto estándar con materiales producidos por hispano parlantes bilingües:

1. El estudiante bilingüe por lo general debe hacer una transición de la oralidad a la escritura en español, y el primer paso en la EELH es desarrollar las destrezas de lecto-escritura, poniendo un énfasis especial en la ortografía.

2. En cuanto a la gramática (morfosintaxis), hay que limitarse a enseñar sólo "lo que hace falta." A diferencia de los cursos de español como lengua extranjera

en los que hay que presentar todo el material, el estudiante bilingüe ya posee gran parte del conocimiento, y por ende hay que construir sobre lo que ya existe y no volver a enseñar todo el sistema lingüístico del español.

3. Se debe familiarizar al alumnado primero con la cultura hispana de los E.E.U.U., y luego con el resto del mundo hispano. Es importante afirmar la identidad del estudiante y proveerle información sobre su cultura ancestral para después expandir su conocimiento al de otros países de habla hispana.

4. Es esencial ofrecer un conocimiento sociolingüístico básico que incluya explicaciones simples y prácticas de los conceptos sociolingüísticos más importantes (variación dialectal, registros, anglicismos, cambio de código, etc.) y que permita concienciar al alumno de las relaciones entre "lengua" y "sociedad."

5. Tenemos que enseñarle a comunicarse en diferentes registros. Exponer al estudiante a diferentes géneros orales y escritos: poesía, cartas, e-mails, cuentos, enciclopedias, artículos periodísticos, ensayos, conversaciones, noticieros, ponencias académicas, etc., no sólo para facilitar la expansión léxica sino para ofrecerle modelos diversos de expresión oral y escrita.

Técnicas / estrategias de enseñanza

Ya habiendo determinado el contenido de la enseñanza, es necesario proponer algunas técnicas / estrategias para implementarlo. Hay varias publicaciones que dan excelentes sugerencias de cómo enseñar diferentes aspectos de la lengua española a este tipo de estudiantes:

1. Grabaciones y transcripciones de entrevistas realizadas y analizadas por los mismos estudiantes. Estas permiten su desarrollo afectivo, cultural, lingüístico y cognitivo utilizando material auténtico y personalizado (Modelo META, diseñado por Carrasco y Riegelhaupt

2003).

2. Aprender la lengua a través de la cultura (Alarcón 1997, 233). Aparicio (1997, 227) también hace hincapié en la cultura y propone la enseñanza fronteriza o multicultural, utilizando por ejemplo la antología *Cuentos Hispanos en los Estados Unidos,* editada por Julián Olivares, que consiste en cuentos escritos en español que tratan una gama de temas culturales representativos de los diferentes grupos latinos. Los cuentos se prestan para analizar la temática como así también el lenguaje que utilizan los diferentes autores.

3. Gracias a los avances tecnológicos, los medios de difusión y la Internet permiten el contacto directo con la lengua y la cultura de herencia (de Roca 1992, en Schwartz 2001, 237-240).

4. Enfoques personalizados (Romero 2000) y enseñanza individualizada (McCallister 2000): el punto de partida de la enseñanza debe ser el conocimiento que el estudiante trae consigo a la clase. Es necesario adaptar el material a la necesidad y al interés del estudiante. El uso de módulos resulta efectivo para individualizar la enseñanza.

5. Enfoques comprensivos en los que se enfatiza la lectura y la escritura. Potowski y Carreira (2004) proponen que "well-structured SNS courses should look more like native language arts courses than like Spanish as a foreign language courses" (427).

6. La concienciación lingüística: Para poder adquirir / desarrollar dos o más variedades de una lengua, el estudiante debe poder separarlos. Es decir, es necesario promover una concienciación lingüística que le permita reconocer y mantener separados los dos sistemas lingüísticos. Van den Hoogen y Kuijper nos informan que "any attempt to teach the standard depends on the understanding of the systematic similarities and differences between the standard and the dialect" (1992, 223). Siegel (1999, 2003) también explica la importancia

de la separación de las variedades de una lengua.

El lingüista describe y evalúa varios programas educativos de diferentes partes del mundo que promueven un bidialectalismo aditivo y llega a la conclusión de que aquellos que se enfocan en la concienciación lingüística resultan más efectivos en todos los niveles de enseñanza. Estos programas utilizan técnicas de contraste, en las que el mismo estudiante busca y reconoce las diferencias entre la modalidad estándar y su variedad. Este tipo de programa también fomenta actitudes positivas de parte del alumnado. Otros investigadores apoyan el concepto de concienciación lingüística (Gutiérrez 1997, Martínez 2003, Valdés y Geoffrion-Vinci 1998). Martínez propone un programa denominado (CBDA—*Classroom Based Dialect Awareness*) que además de enseñar las diferencias dialectales, incluye la función, distribución y evaluación de los dialectos.

7. Los estudiantes de habla hispana en los Estados Unidos son bilingües, por lo tanto resulta efectivo valerse de ejercicios de traducción del inglés al español para concienciarlos de los cognados falsos y estructuras problemáticas que causan transferencia negativa.

8. Dictados, lectura en voz alta, composiciones, diarios, presentaciones orales, y mas.

9. Rodríguez Pino (1997), y Samaniego y Pino (2000) ofrecen una serie actividades específicas para desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas en español de los hablantes bilingües.

Comentarios finales

Resumiendo, un curso de EELH en los E.E.U.U. debería incluir una parte teórica que contenga información de tipo sociolingüístico, ideológico y pedagógico; y una parte práctica que le sugiera al futuro profesor qué contenido debe incluir en su curso y cómo puede presentarlo. Lo ideal sería ofrecer un curso universitario de

preparación para docentes de un semestre de duración. Como alternativa, Potowski y Carrerira (2004, 434) proponen el uso de la tecnología y ofrecer cursos a través de la Internet. De no ser factible un curso de un semestre completo, se pueden ofrecer talleres e institutos de menor duración, diseñados específicamente para ciertas necesidades.

Es importante recordar que cada situación es diferente y que la ideología más acertada, el mejor enfoque pedagógico y la técnica de enseñanza que dan los mejores resultados pueden variar según las circunstancias. El propósito de este tipo de curso es darles las herramientas a los futuros docentes para que puedan tomar decisiones informadas.

Bibliografía

Alarcón, F. X. 1997. "El Español para Hispanoparlantes: La Cultura, Cómo se Come?, o Quítale las Hojas al Tamal." Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 233-56.

American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP). 2000. *Professional Development Series Handbook for Teachers K-16: Spanish for Native Speakers* (Vol. 1). Forth Worth, TX: Harcourt College.

Aparicio, F. "La Enseñanza del Español para Hispanohablantes y la Pedagogía Multicultural." Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 222-32.

Bernal-Enríquez, Y. y E. Hernández-Chávez. 2003. "La Enseñanza del Español en Nuevo México ¿Revitalización o Erradicación de la Variedad Chicana?" Roca, A. y M. C. Colombi, eds., *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 96-119.

Campbell, R. y J. Rosenthal. 2000. "Heritage Languages." *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Judith Rosenthal, ed. Mahwak, NJ: Erlbaum. 165-84.

Carrasco, R. L. y F. Riegelhaupt. 2003. "META: A Model for the Continued Acquisition of Spanish by Spanish / English Bilinguals in the United States." Roca, A. y M. C. Colombi, eds., *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 170-97.

Carreira, M. 2003. "Profiles of SNS Students in the Twenty-first Century: Pedagogical Implications of the Changing Demographics and Social Status of U.S. Hispanics." Roca, A. y M. C. Colombi, eds., *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 51-77.

Colombi, M. C. 1997. "Perfil del Discurso Escrito en Textos de Hispanohablantes: Teoría y Práctica." Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 175-89.

Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds. 1997. *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin.

Fairclough, M. 2003. "El (Denominado) *Spanglish* en Estados Unidos: Polémicas y Realidades." *Revista Internacional de*

Lingüística Iberoamericana 2: 185-204.
——-. 2005. *Spanish and Heritage Language Education in the United States: Struggling with Hypotheticals*. Frankfurt: Vervuert / Iberoamericana.
García-Moya, R. 1981. "Teaching Spanish to Spanish Speakers: Some Considerations for the Preparation of Teachers." Valdés, G., A. A. Lozano, y R. García-Moya, eds., *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods.* New York: Teachers College Press. 59-70.
Gutiérrez, J. R. 1997. "Teaching Spanish as a Heritage Language: A Case for Language Awareness." *ADFL Bulletin* 29.1: 33-36.
Hidalgo, M. 1997. "Criterios Normativos e Ideología lingüística: Aceptación y Rechazo del Español de los Estados Unidos." Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin.
Joseph, J. E. 1991. "Levels of Conciousness in the Knowledge of Language." En Tickoo, M. L. ed., *Languages and Standards: Issues, Attitudes, Case Studies*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 11-22.
Kondo-Brown, K. 2004. "Heritage Language Instruction for Post-secondary Students from Immigrant Bacgrounds." *Heritage Language Journal* 1 (2003). 5 de julio. <http://www.heritagelanguages.org>
Leeman, J. 2005. "Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers." *Foreign Language Annals* 38.1. 35-45.
Leeman, J. y G. Martínez. 2005. "Constructing a Global Pan-Latino Identity in the Spanish for Heritage Learners Classroom." XX Congreso del Español en los Estados Unidos. Hyatt Regency Hotel, Chicago. 24-26 Mar. 2005.
Lipski, J. M. 1993. "Creoloid Phenomena in the Spanish of Transitional Bilinguals." En Roca, A. y J. M. Lipski, eds. *Spanish in the United States: Linguistic Contact and Diversity*. Berlin: Mouton de Gruyter. 155-82.
——-. 2000. "The linguistic situation of Central Americans." En McKay, S. L. y C. S-L. Wong, eds., *New Immigrants in the United States*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 189-215.
Martínez, G. 2003. "Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach." *Heritage Language Journal* 1 (2003). 5 de julio, 2004 <http://www.heritagelanguages.org>
McCallister, C. 2000. "The New Essence of 'Teacher Stuff': An Orientation to Language Arts Instruction." En Webb, J. y B. Miller, eds., *Teaching Heritage Language Learners:*

Voices from the Classroom. Yonkers, NY: ACTFL.
McKay, S. L. y C. S-L. Wong, eds. 2000. *New Immigrants in the United States*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Merino, B., J, H. T. Trueba, y F. A. Samaniego, eds. 1993. *Language and culture in learning: Teaching Spanish to native speakers of Spanish*. London: The Falmer Press.
Olivares, J, ed. 1998. *Cuentos Hispanos en los Estados Unidos*. Houston: Arte Público Press.
Otheguy, R., O. García y A. Roca. 2000. "Speaking in Cuban." En McKay, S. L. y C. S-L. Wong, eds., *New Immigrants in the United States*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 165-88.
Peyton, J. K., D. A. Ranard y S. McGinnis, eds. 2001. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource.* Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co.
Porras, J. E. 1997. "Uso Local y Uso Estándar: Un Enfoque Bidialectal a la Enseñanza del Español para Nativos." Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 190-98.
——-. 2005. "Acquiring the Standard while Maintaining the Vernacular: Sociolinguistic and Pedagogical Perspectives in US Spanish." XX Congreso del Español en los Estados Unidos. Hyatt Regency Hotel, Chicago. 24-26 Mar, 2005.
Potowski, K., y M. Carreira. 2004. "Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language." *Foreign Language Annals* 37.3: 427-37.
Roca, A. 1997. "Retrospectives, Advances, and Current Needs in the Teaching of Spanish to United States Bilingual Students." *ADFL Bulletin* 29.1: 37-43.
Roca, A. y M. C. Colombi, eds. 2003. *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
Rodríguez Pino, C. 1997. "La Reconceptualización del Programa de Español para Hispanohablantes: Estrategias que Reflejan la Realidad Sociolingüística de la Clase." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 65-82.
Romero, M. 2000. "Instructional Practice in Heritage Language Classrooms." En Webb, J. y B. Miller, eds., *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom.* Yonkers, NY: ACTFL. 135-57.
Samaniego, F. y C. Pino. "Frequently Asked Questions about

SNS Programs." AATSP. 29-64.
Sánchez, Rosaura. 1982. "Our Linguistic and Social Context." En Amastae, J. y L. Elías-Olivares, eds., *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects.* New York: Cambridge University Press. 9-45.
Schwartz, A. M. 2001. "Preparing Teachers to Work with Heritage Language Learners." En Peyton, J. K., D. A. Ranard y S. McGinnis, eds., *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource.* Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co. 229-54.
Siegel, J. 1999. "Stigmatized and Standardized Varieties in the Classroom: Interference or Separation?" *TESOL Quarterly* 33.4. 701-28.
——-. 2003. "Social Context." En Doughty, C. J. y M. H. Long, eds., *The Handbook of Second Language Acquisition.* Malden, MA: Blackwell.
Silva-Corvalán, C. 2001. *Sociolingüística y Pragmática del Español.* Washington, DC: Georgetown University Press.
U.S. Census Bureau: Unites States Census 2000: "Population tables and reports." 2001 <www.census.gov/main/www/cen2000.html> (29 de mayo, 2001).
Valdés, G. 1995. "The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges." *The Modern Language Journal* 79.3: 299-328.
——-. 1997. "The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría.* Boston: Houghton Mifflin. 8-44.
—-. 2000. "Bilingualism and Language Use among Mexican Americans." En McKay, S. L. y C. S-L. Wong, eds., *New Immigrants in the United States.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. 99-136.
—-. 2001. "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities." En Peyton, J. K., D. A. Ranard y S. McGinnis, eds., *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource.* Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co. 37-80.
Valdés, G., A. A. Lozano, y R. García-Moya, eds. 1981. *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods.* New York: Teachers College Press.
Valdés, G. y M. Geoffrion-Vinci. 1998. "Chicano Spanish: The Problem of the 'Underdeveloped Code in Bilingual Repertoires." *The Modern Language Journal* 82.4: 473-501.
Van den Hoogen, J. y H. Kuijper, eds. 1989. "The development

phase of the Kerkrade Project." En Cheshire, J., V. Eduards, H. Münstermann, y B. Weltens, eds., *Dialect and education: Some European perspectives*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters Ltd. 219-33.

Villa, D. 2003. "Heritage Language Speakers and Upper-division Language Instruction: Findings from a Spanish Linguistics Program." En H. Byrnes y H. Maxim, eds., *AAUSC Issues in Language Program Direction*. Boston, Heinle & Heinle. 88-98.

Webb, J. y B. Miller, eds. 2000. *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom.* Yonkers, NY: ACTFL.

Zentella, A. C. 2000. "Puerto Ricans in the United States." En McKay, S. L. y C. S-L. Wong, eds., *New Immigrants in the United States*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 137-63.

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES: EL CASO DE UNIVERSITARIAS HISPANAS INMIGRANTES EN EL CONTEXTO ESTADOUNIDENSE

Gloria Vélez-Rendón
Purdue University Calumet

Resumen

Este trabajo de investigación presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo primordial es examinar como se configuran las identidades de un grupo de 16 universitarias inmigrantes de México o hijas de ancestro mexicano matriculadas en un curso de español para hispanohablantes. Esencialmente, se busca entender a la luz de los datos que ha significado para las participantes crecer y vivir en la frontera entre dos lenguas y dos culturas y como ello ha contribuido a la formación de sus identidades. Para abordar la comprensión de tan complejo fenómeno se utilizó el método autobiográfico por considerarse el más apropiado para este tipo de investigación. Las participantes escribieron sus autobiografías en español con especial énfasis en el recuento de su experiencia inmigrante. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con 6 de las participantes, se recogieron diarios y se hicieron cuestionarios para obtener datos demográficos. Los resultados arrojados indican que las trayectorias individuales de las participantes aunque tienen elementos en común también presentan marcadas diferencias. Su proceso de construcción de identidad ha estado marcado por rupturas, tensiones y crisis y se da en escenarios donde confluyen una pluralidad de discursos contradictorios, particularmente en lo que tiene que ver con su condición femenina.

Introducción: La construcción de la identidad inmigrante

El proceso de construcción de la identidad social es

sumamente complejo e intrincado. Las teorías tradicionales que ven la identidad como algo esencial, unitario y fijo han sido puestas en tela de juicio en la última década ya que no pueden dar cuenta de la fragmentación, fluidez y movilidad de las identidades contemporáneas, siempre en proceso de construcción (Vila 2000). La complejidad aumenta cuando dichas identidades son configuradas y negociadas en el intersticio entre dos culturas y dos lenguas. Para la mayoría de los inmigrantes en el mundo globalizado de hoy, dicho proceso se da en espacios transnacionales ya que mantienen vínculos familiares, afectivos, sociales, culturales, económicos y/o políticos en los estados-nación a los que pertenecen (González 1999).

Según Pavlenko y Blackledge (2004) quienes se apoyan en las teorías post-estructuralistas para abordar el fenómeno de la construcción de la identidad en contextos pluriculturales, la identidad no es fija sino que por el contrario es fluida y cambiante ya que se configura en el intersticio donde convergen ejes tales como la lengua, la edad, la raza, el género, el estatus socio-económico, la generación, la orientación sexual, y la afiliación religiosa, entre otros. Las identidades se articulan y se negocian a través del discurso al que tiene acceso un individuo en un momento y un contexto dados. Los individuos a menudo cambian la manera como se identifican y se posicionan frente al otro de acuerdo al contexto en que están inmersos. Para aquellos que pasan por un proceso migratorio las rupturas, discontinuidades, y fragmentaciones inherentes al mismo pueden afectar profundamente la configuración de sus identidades. Asimismo, la pluralidad de discursos contrapuestos y contradictorios a los que están sometidos los inmigrantes pueden generar tensiones y crisis de identificación. De acuerdo con Pavlenko y Blackledge (2004), ciertas identidades son más valoradas que otras; el percibir la identidad originaria como inferior es causa de inseguridad y redunda en baja auto-estima. Para las mujeres inmigrantes, los destinos adonde emigran pueden abrir opciones de identificación que no tenían a su disposición en su lugar de origen. Esto, en algunos casos, lleva a las inmigrantes a

romper con las ideologías dominantes de género tradicionales a las que estaban sometidas, lo que indudablemente genera conflictos y tensiones entre los miembros de ambos sexos y transforman la dinámica de las relaciones intrafamiliares (Pavlenko 2004).

La identidad hispana en los Estados Unidos: Consideraciones generales

Se estima que hay alrededor de 19 millones de personas de origen mexicano, de las cuales 7 millones nacieron en Estados Unidos. Esto constituye un 58.5% de todos los hispanos radicados en este país. La gran mayoría de estos inmigrantes son parte de la migración laboral que se dio a lo largo del siglo XX y que se ha incrementado en los últimos 30 años, en parte, gracias a que el flujo migratorio ha incorporado mujeres y niños trastocando y redefiniendo las relaciones familiares y de género (Mummert 1999).

La identidad de los inmigrantes mexicanos está "construida a partir de diversos rechazos" (Rodríguez 1999, 247) pues en los Estados Unidos han sido objeto de gran discriminación y el discurso hegemónico los equipara con pobreza, baja escolaridad, falta de ambición, estatus ilegal, etc.; mientras que por otro lado, en México se les tacha de desleales por haber inmigrado y cedido a la tentación de la asimilación y también se les asocia con clase baja rural y con bajos niveles de escolaridad. Ejemplo de la actitud de los nacionales mexicanos es el término despectivo 'pocho' que se usa para denominar a los que han inmigrado y que según Smith (1999, 66) "evoca la idea de alguien que habla mal tanto inglés como español y que no goza de las facultades y derechos correspondientes en ninguna de las dos sociedades." La identidad de los inmigrantes mexicanos está también construida a partir de pérdidas: la pérdida de la lengua española, del lugar de origen, del tejido social, del entorno geográfico, y de lo seguro conocido. Sin embargo, cabe anotar aquí que a diferencia de otros inmigrantes provenientes de las demás naciones latinoamericanas o de

otras latitudes, la cercanía entre México y los EEUU, así como los avances tecnológicos, particularmente los relacionados con el transporte aéreo y las telecomunicaciones, hacen que los inmigrantes mexicanos puedan viajar a México y renovar sus vínculos de identidad continuamente. La amnistía lograda a través de la Ley de Reforma y Control de la Inmigración de 1986 (IRCA) que otorgó legitimidad legal a más de 2 millones de mexicanos ha permitido que haya una mayor fluidez en el ir y venir de estos inmigrantes entre los dos países (Smith 1999).

Metodología

El informe que aquí se presenta hace parte de una investigación más extensa que busca descubrir como se configuran las identidades de un grupo de 16 universitarias inmigrantes mexicanas o hijas de inmigrantes. El objetivo primordial del estudio es develar qué ha significado para las participantes crecer y/o vivir en la frontera entre dos lenguas y dos culturas y como ello ha contribuido a la formación de sus múltiples identidades. Para abordar la comprensión de tan complejo proceso se utilizó el método biográfico por considerarse el más apropiado para este tipo de indagación. Su relevancia para el problema que aquí nos preocupa reside en que le permite al investigador situarse en ese punto crucial de convergencia entre: 1) El testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y 2) la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte (Pujadas 1992, 44).

Trasfondo del estudio y selección de la muestra

La investigación fue llevada a cabo en una clase de español para hispanohablantes ofrecida por una univer-

sidad en el noroeste de Indiana. Según el censo de 1990 hay alrededor de 43.446 personas de origen hispano en esta región distribuidos en las diferentes zonas urbanas que conforman el Condado de Lake. La gran mayoría son de origen mexicano, seguidos por personas de origen puertorriqueño y cubano respectivamente. El porcentaje de hispanos actualmente matriculados en la institución donde se efectuó la investigación es de un 18%, de los cuales, más del 65% son mujeres. En la actualidad, la universidad ofrece dos cursos de español para hispanohablantes cuya finalidad primordial es el desarrollo de destrezas en lecto-escritura en la lengua española. La constitución de dichos cursos tiende a ser femenina y el nivel de lengua que traen bastante heterogéneo. Durante el semestre en que se realizó la investigación, 16 de los 17 estudiantes matriculados eran mujeres, entre los 18 y los 38 años, así que no hubo una selección deliberada de la muestra sino se invitó a participar solamente a las mujeres. Aunque no representativa de la inmigración mexicana en la actualidad, la muestra de alguna manera da cuenta de la gran fluidez y movilidad que la caracteriza. Nueve de las 16 participantes nacieron en los Estados Unidos de padres mexicanos, con excepción de una cuya madre era argentina. La otras seis participantes nacieron en México y emigraron a los Estados Unidos a diferentes edades; dos de ellas cursaron toda su escuela secundaria en México y el resto llevaron a cabo parte de sus estudios primarios en México. Tres de las participantes reportaron que su infancia transcurrió en un ir y venir entre México y los Estados Unidos.

Recolección de datos

Para efectos de la recolección de datos, y como parte de una de los requisitos del curso de español en que estaban matriculadas, las 16 participantes escribieron autobiografías donde profundizaron en su experiencia inmigrante y plasmaron un testimonio de sus vivencias como seres bilingües insertos en el entorno socio-cultural y educativo norteamericano. Además de las autobio-

grafías, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad en español de aproximadamente 45 minutos con 6 participantes clave con el fin de llenar vacíos y alcanzar una comprensión más acabada de su trayectoria inmigrante e intercultural. Es oportuno señalar aquí que como investigadora inmigrante y latina, no soy ajena a la realidad objeto de estudio y que este estatus me permitió entablar una relación de confianza y empatía con las entrevistadas lo que facilitó el flujo de la conversación. Las entrevistas fueron transcritas fielmente y en su totalidad con el fin de preservar la integridad de las historias. Adicionalmente se recolectaron cuestionarios para obtener datos demográficos.

Análisis de los datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos nos apoyamos en los procedimientos sugeridos por Strauss y Corbin (1990) como base teórica. Inicialmente, se hizo una lectura preliminar de todo el corpus de los datos para separar lo relevante de lo irrelevante. Posteriormente, se realizaron más lecturas exhaustivas y mediante un proceso inductivo se generaron una serie de categorías. Luego se procedió a la refinación y reducción de las mismas mediante una constante constatación con los datos. El uso de diferentes instrumentos para la recolección de los mismos permitió la triangulación de los datos. A través de este proceso se logró develar los sentidos emergentes que las participantes le asignan a su experiencia. A continuación, daremos paso a la discusión en torno a los resultados arrojados por el análisis de los datos. Se usaran citas extraídas de los datos sin editarlas para preservar las voces de las participantes.

Resultados: La identidad social

La primera imagen que surge del análisis de los datos es que las trayectorias individuales de las participantes aunque tienen elementos en común también presentan

marcadas diferencias. Una constante que aflora en todas las historias es el orgullo por su condición intercultural y bilingüe, asimismo como el desafío que representa el conjugar los diferentes elementos de los ámbitos culturales en que transitan. Todas las participantes se identifican primordialmente como mexicanas, hispanas o latinas. Para ellas es muy importantes el sistema de valores que se les ha inculcado en sus hogares, pero también asumen su identidad estadounidense, unas en mayor medida que otras y de acuerdo al contexto y las circunstancias en que se desenvuelven en un momento dado. El sentido de pertenencia con su país de origen o de ancestro dista mucho de ser homogéneo. Si bien para las que han inmigrado recientemente, su arraigo con México está muy incorporado dentro de su vida cotidiana y mantienen lazos cercanos con familiares y amigos allí, los cuales visitan con cierta frecuencia; lo cierto es que para otras, su vínculo de identidad con ese país pasa por otras experiencias que tienen que ver más con lo simbólico, tales como las celebraciones patrias, las comidas, la música y el mantenimiento de ciertas tradiciones. Además, propenden visitar destinos favorecidos por los turistas norteamericanos, tales como Cancún y Puerto Vallarta.

Aunque no siempre fue así, para todas su origen o ancestro mexicano se constituye hoy en fuente de orgullo y perciben la lengua española como uno de los marcadores más claros de su identidad; el haberse matriculado en un curso de español para hispanohablantes obedece a su deseo de preservar la lengua de sus ancestros. La mayoría de las participantes coinciden en afirmar que la experiencia inmigrante las ha dotado con múltiple ópticas para mirar el mundo y por ende valorar la gran diversidad cultural de este país. En las historias de sus experiencias vivenciales se observa también una enorme conciencia por parte de las participantes sobre el crecimiento y la proyección de las minorías hispanas en Estados Unidos, así como sobre los aportes que ellas pueden hacer al fortalecimiento y avance de los inmigrantes hispanos a nivel profesional.

No obstante, el proceso de negociación de su identi-

dad no ha sido nada fácil ya que ha estado marcado por las rupturas, las tensiones y las crisis que la trayectoria inmigrante trae consigo. Para aproximarnos a la comprensión de cómo negocian su identidad las participantes daremos una mirada primero a los escenarios donde se construye dicha identidad y luego a algunas de las trayectorias individuales que ilustran como su condición femenina ha afectado este proceso.

Escenarios donde se construye la identidad

El proceso de construcción de la identidad de las participantes es continuo y cambiante y se da en un escenario en el que confluyen una pluralidad de discursos contradictorios y contrapuestos, y donde como ya se mencionó anteriormente sus lealtades, su identidad y su uso de la lengua son cuestionados a lado y lado de la frontera. Se da también en un escenario en el que las minorías hispanas son a menudo discriminadas y menospreciadas y el discurso dominante las equipara con pobreza, falta de educación y ambición, estatus ilegal, etc. Aunque instancias de una abierta discriminación no abundan en sus historias, las participantes no han sido ajenas a esta experiencia y hablan de las sutilísimas formas que toma la discriminación en la época del pluralismo cultural y del ser "políticamente correcto." Tienen conciencia de que son portadoras de una identidad estigmatizada como se ilustra en la siguiente cita:

> Hay muchas personas que ven que soy mexicana, de alguna forma, luego, luego piensan que soy . . . , que robo porque ellos piensan que muchos latinos roban, o que soy floja, o que no se hablar inglés, o que no soy educada, o que no se de lo que estoy hablando. Pero esas son gentes que ellos mismos no están educados. Así no más en las calles o no mas cuando voy a una fiesta preguntan que si tengo una visa, que si estoy aquí ilegalmente, cosas así no más. Se me hace no más que ellos son los que no están educados.

La construcción de su identidad se da también en un

escenario, en el que por otro lado, y gracias en parte a los resultados arrojados por el censo del 2000, los latinos son vistos como la minoría con mayor proyección en el ámbito estadounidense y como una masa consumidora de considerable importancia. Stavans (2000) asegura que a través de los años se han ido gestando procesos que permiten hoy a los hispanos asumir una posición más protagónica dentro de la vida política, cultural, social y económica de los Estados Unidos. Es innegable que se vive un clima diferente al que le tocó a generaciones anteriores, lo hispano está de moda y en los medios abundan cada vez mas las imágenes de celebridades hispanas de diverso calibre en las que la minorías latinas se pueden reconocer. Se está gozando asimismo de un resurgimiento y una dinamización de lengua española.

Trayectorias

Como se anotó previamente, las trayectorias individuales de las participantes distan mucho de ser homogéneas. Aunque todas las historias revelan las rupturas, las discontinuidades, y las contradicciones en que se sustenta a menudo la construcción de la identidad inmigrante, los rumbos que estas han tomado son diferentes. Para aquellas informantes que emigraron durante su niñez o adolescencia, las rupturas estuvieron llenas de emociones encontradas. Aunque miran el proceso de inmigración como un paso necesario para construir un futuro mejor y acceder al "sueño americano," este se dio a costa de pérdidas muy vitales como se observa en la siguiente cita:

> Y así fue porque de pronto todo cambió; recuerdo que yo tenía 11 años de edad cuando mi papá cansado de vivir separado de su familia y de tanto ir y venir de un lugar a otro decidió que nuestra vida tenía que cambiar y que nos mudaríamos a vivir a Estados Unidos para tener una vida mejor. Al principio la idea me emocionó tanto que no lo podía negar y para mí todo era alegría hasta que llegó el día de partir y por pri-

> mera vez comprendí que no todo sería tan fácil como imaginé, porque primero tuvimos que despedirnos de nuestras hermanas y sus familias. Segundo, tuvimos que despedirnos de nuestros amigos y vecinos del pueblo que aunque no eran familiares eran personas que siempre tuvieron una relación muy estrecha en mi vida. Y por último tuvimos que dejar nuestra casa y nuestro país en los cuales siempre vivimos y pasamos algunas veces los mejores momentos de la vida. Todos estos hechos hacían que fuera más triste el decir adiós a lugares y personas que siempre fueron parte de nuestro diario vivir.

Algunas de las participantes se sintieron abruptamente arrancadas de su entorno familiar y luego trasplantadas en un terreno desconocido y a menudo hostil donde se hablaba una lengua que ellas desconocían. Adoptaron en su momento diversas formas de resistencia que se manifestaban en actitudes negativas hacia la lengua y la cultura anfitrionas como se ilustra en las citas a continuación:

> Para mí fue muy difícil adaptarme al cambio de cultura y de ambiente. Mi único objetivo era regresar de cualquier manera, me sentía muy enojada todo el tiempo porque tuve que dejar a mis amigos y familia, estaba muy resentida con mis padres. Al principio me volví rebelde, peleaba con mi mamá, no hacía ninguna tarea, me escapaba de la escuela, pero no me funcionó. Después intenté ser aplicada, pensaba "tal vez si saco buenas calificaciones mis padres me regresan a México," pero tampoco funcionó.

> Mi proceso de aprendizaje del inglés fue muy lento. Me tomó bastante tiempo porque, desgraciadamente, por el acoso y burla constante de los otros niños, yo creo que mi mente formó un tipo de rechazo a todo lo que tenía que ver con el idioma y esta cultura.

Otras participantes, en cambio, recuerdan haber vivido el proceso de inmigración sin mayores traumas; aprendieron el inglés y se adaptaron al nuevo entorno cultural sin experimentar grandes dificultades. Para otras dos participantes, parte de su infancia transcurrió

en un ir y venir entre los Estados Unidos y México lo que también dejó secuelas e inseguridades a nivel de su competencia lingüística como se puede observar en la cita a continuación

> Para segundo año mi mamá vio que tan difícil se me hizo primero que me mandó a Durango con mis abuelitos otra vez. Para ese entonces yo ya hablaba el inglés mejor que el español. En lugar de empezar en segundo, me adelantaron a tercero donde las niñas me odiaban porque era de Chicago. Nomás tuve una amiga que era de Texas y también le hacían burla. Aprendí mucho ese año y finalmente me sentía como que si sabía una lengua suficientemente bien para hablar sin tener miedo que "dijiera" una palabra mal. Pero de nuevo me tuve que ir. Esta vez lloré y lloré porque hacía amigas o amigos y los dejaba. También nunca sabía el idioma bien y era muy callada. No tenía muchas amigas porque tenía miedo que se reirían de mi acento. No fue hasta quinto año que empecé a juntarme con otras niñas. Hice el resto de mi escuela desde cuarto hasta hoy día en los Estado Unidos.

La trayectoria de las participantes nacidas en los Estados Unidos también estuvo atravesada por cortes dramáticos pues les tocó dar el salto de un hogar en el que se enfatizaban los valores tradicionales de la cultura hispana y se hablaba español a la escuela donde imperaba la cultura y la lengua de prestigio. Para muchas, esta fue la primera vez que cobraron una conciencia clara de su diferencia frente al otro, una diferencia que a menudo las negaba y las hacía portadoras de una identidad estigmatizada. Como consecuencia se operó una ruptura que se manifiesta en sentimientos de vergüenza y rechazo hacia todos los marcadores visibles de su identidad hispana, tales como la lengua española y la apariencia y un deseo de buscar legitimidad en la cultura hegemónica. La siguiente cita es ilustrativa de este corte:

> Rechacé mi cultura tradicional. Me avergonzaba de ella. No quería saber nada de la música ranchera y el mariachi. Rehusaba trenzarme el cabello, pues ese era

> un estilo pasado de moda. ¿Cuándo veías a mi artista favorita, Madona, con el cabello trenzado? Dejé de hablar el español, y me avergonzaba cuando lo hablaban mis padres. Ellos intentaron razonar conmigo. Me decían "¿Cómo quieres que te entendamos si siempre nos hablas en inglés?" yo les contestaba, "¡then, learn English!"
>
> Pasaron los años y seguía sin respetar mis raíces hispanas. No fue hasta el principio de "high school," la preparatoria, que volví a hablar el español.

Para esta informante, la ruptura duró varios años y sólo se resolvió cuando hubo un reconocimiento o validación externa de la cultura hispana por parte del otro como se nota en la siguiente cita:

> Mi profesor, el Señor Allen, tuvo un gran efecto en mi percepción de la cultura mexicana. Fue por él que reconocí la belleza de mi cultura. El profesor no solo despertó en mi un respeto profundo por mi cultura pero también un gran deseo de aprender más. Empecé a investigar más profundamente la cultura que mis padre me heredaron. Al ir aprendiendo más me fui dando cuenta de lo que había perdido al intentar resistir lo que era inevitable.

En la mayoría de las historias se aprecia el papel clave e influyente que la escuela, contexto socializador por excelencia, y el maestro tienen en la negociación de la identidad de las participantes. Las actitudes negativas o positivas que encuentren en este contexto tiene gran incidencia en la percepción que desarrollan sobre sí mismas y sobre su cultura ancestral. Cuando ésta es una mirada que valida y legitima lo que redunda en la auto-aceptación y valoración de sí mismas y de su cultura. Cuando es una mirada que niega, estigmatiza o estereotipa en forma negativa lo que se manifiesta en sentimientos de inferioridad que dejan una onda mella en la auto-estima, como bien se puede apreciar en la siguiente cita:

> Lo peor estaba por venir. La primera demostración

> de discriminación hacía mí y lo que yo representaba la viví en la escuela. Mi maestra y las maestras de mis otros cuatro hermanos que también asistían a esa escuela habían decidido que nosotros no estábamos aprendiendo y que por tanto nos tenían que transferir al tercer piso donde estaban los niños retrasados mentales. Esta acción de los maestros echó abajo mi autoestima y me abrió los ojos para darme cuenta en el concepto en que colocan a las personas que no hablan inglés en este país. A partir de este incidente, la escuela me intimidaba y había muchas veces que no quería ir a la escuela.

Discursos diferentes frente a la feminidad

La construcción de la identidad de este grupo de participantes no puede pensarse sin mirar cómo su condición femenina incide en este proceso. La constante que se observa a partir del análisis de los datos es el conflicto generado por la disparidad de discursos que emanan de las dos culturas en torno a la feminidad y el papel de la mujer. A menudo las participantes se ven atrapadas en un mundo donde se reproducen activamente modelos de socialización femenina del México tradicional que van en contraposición a los modelos ofrecidos por la sociedad norteamericana donde ahora residen. Por un lado está el discurso sobre el rol tradicional de la mujer que en las voces de tías, abuelas y primas pregona que su único destino como mujeres es el de casarse, ser buenas amas de casa y tener hijos. Las siguientes citas son ilustrativas de las presiones que se ejercen sobre las participantes por parte de familiares para que renuncien a sus aspiraciones profesionales y por fin se decidan a llenar el rol que les corresponde como mujeres

> Mis familiares en México quieren que me case, que ya tenga hijos, que ya quieren que a los 30 años ya tenga mis 2, 3 hijos con mi casa y ya casada. Y no, yo a los 30 años, yo a lo mejor quiero empezar a ver a alguien (risa). Pero es la única cosa que yo he visto que en mi familia mexicana se casan muy temprano.

> Sí, sí hay presión para que me case porque muchas de mis primas allá en México ya están casadas, ya tienen hijos, tienen los 23 años con sus casas, sus esposos y yo aquí tengo 19, casi los 20 años, y ni tengo novio. Como que se les ve raro a ellos pero también les digo que es la diferencia que aquí las muchachas trabajan y primero sacan su carrera y luego agarran su propia casa para que si no trabaja (funciona) con el hombre no se quedan sin nada.

> Sí, sí mi abuelita en México, ella dice que si encuentro a un esposo con dinero pues que me case y ya deje mis estudios que voy a estar ahí bien . . . que alguien se va a hacer cargo de mí.

Por otra parte la mayoría de las participantes coinciden en afirmar que el papel de la mujer en la cultura norteamericana les ofrece más flexibilidad y libertad, así como la posibilidad de incorporar un proyecto de vida que les permita realizarse como mujeres profesionales y algún día esposas y madres si así lo desean. Para la mayoría de las participantes es muy importante surgir y ser alguien en la vida, no en balde están realizando una carrera universitaria.

Otro aspecto que aparece reiteradamente en los datos es el doble estándar existente en la sociedad hispana respecto a los comportamientos que son aceptables para los hombres y las mujeres. En sus historias las participantes relatan cómo en el interior de sus hogares se les da un trato diferente a los hombres y a las mujeres. Se siguen reproduciendo las relaciones de poder y las ideologías de género aún existentes en la sociedad hispana. Por un lado, se ejerce gran control sobre el comportamiento y la sexualidad femenina, mientras que por otro lado a los hombres se les otorga entera libertad. Asimismo, el cuidado de las apariencias, particularmente en lo que se refiere a su relación con el sexo opuesto, es una norma que se les pone de presente a la mujeres. Ello contrasta en gran medida con los patrones de comportamiento entre los géneros que son aceptables en el interior de la sociedad norteamericana. Las participantes coinciden en afirmar que sus amigas norteamericanas gozan de más libertad, pueden salir con frecuencia y les

importa menos el que dirán. La preocupación por el doble estándar y el cuidado de las apariencias se evidencian más cuando viajan a México, pues cobran conciencia que ciertos comportamientos aceptables en Estados Unidos, no son mirados con buenos ojos en México. Una de las participantes cuenta cómo su actitud amigable con miembros del sexo opuesto que es normal para ella en el contexto norteamericano dio lugar a malos entendidos en el pueblo que ella estaba visitando. Sus familiares le hicieron saber con prontitud que la familiaridad con que ella trataba a sus amigos no era apropiada. A partir de ese momento, cuenta la informante, ella cambió su conducta para no ir contra las normas establecidas. Mientras tanto, otra de las participantes, ante la misma situación asumió su identidad norteamericana y con ella una actitud desafiante frente a las mismas normas.

> Al principio yo vivía preocupada de lo que la gente pensara de mí y a medida que fui creciendo me fui acoplando más a la cultura americana y empecé a vivir mi vida como yo consideraba prudente sin importarme lo que la sociedad pensara de mí. Cuando yo iba de vacaciones a México y dejaba que un amigo me tomara de la mano o que me abrazara, mis primas me decían que no lo hiciera porque la gente iba a hablar mal de mí. Yo simplemente les contestaba "que hablen lo que quieran a mí no me importa." De hecho mucha gente me tachó de que yo era una mujer fácil solamente por demostrarle cariño a mis amigos. Lo que más me gusta de esta cultura es la libertad que uno tiene como persona. De ser una persona sumisa a los pensamientos de los demás me convertí en una persona que no vive de las apariencias. Gracias a ello soy una persona más fuerte.

La negociación de la identidad femenina se convierte entonces en un acto de malabarismo para lograr establecer coherencia entre la multiplicidad de voces tan disímiles que dictan como deben vivir y comportarse. Si bien algunas optan por llenar un rol que está fundamentado en el sistema de valores de la cultura mexicana, otras simultáneamente resisten y aceptan los pape-

les que los contextos donde viven les asignan, y otras abiertamente rompen con patrones ancestrales y echan mano de las opciones que se abren a su paso. Lo cierto es que la experiencia migratoria contribuye a la formación de nuevas identidades femeninas. Aunque el proceso de negociación de la identidad es causa de conflicto interno, también ofrece un abanico de opciones de identificación a las que la participantes se pueden adscribir como se afirma de manera enfática en la siguiente cita:

> Yo personalmente acepto que he rechazado algunas de las creencias hispanas mientras que he adquirido algunas norteamericanas. Una de las cosas de la cultura hispana que yo estoy totalmente en desacuerdo es el machismo. Yo pienso que todas las mujeres deben de tener la opción de superarse y no ser sólo amas de casa. Muchos hispanos están chapados a la antigua y creen que la mujer debe de estar en casa atendiendo a su marido y cuidando a los hijos. Al contrario, aquí en los Estados Unidos la mujer tiene la opción de ser más que una ama de casa si así lo desea. Me di cuenta de qué tan a fondo están las raíces de esta creencia un día cuando platicaba con un primo de México. Estábamos platicando de mis sueños de ser una esposa profesional y después de escuchar mis sueños y mis deseos me dijo "tú no te vas a poder casar con un mexicano porque estás muy americanizada" A mi no me gustó mucho ese comentario y terminamos nuestra conversación prácticamente peleados.

Conclusión

Los resultados arrojados indican que la construcción de la identidad de las participantes ha estado colmada de tensiones y rupturas. Su trayectoria intercultural las pone frente al desafío permanente de establecer coherencia entre los diferentes y contradictorios discursos en que se sustenta la construcción de sus identidades. Exige, por decirlo de otra forma, un constante acto de malabarismo para conjugar las múltiples opciones de identidad que tienen a su disposición y desarrollar un proyecto de vida que les permita surgir y salir adelante.

Los cursos de español que hoy se ofrecen a los hispanohablantes a nivel universitario en el contexto estadounidense no pueden ser ajenos a esta problemática. Es decir, no pueden ignorar la realidad intercultural que los educandos traen al aula. Desafortunadamente, los enfoques pedagógicos de corte tradicional para la enseñanza de dichos cursos aunque duramente cuestionados en los últimos años, aún prevalecen en ciertos contextos. Su finalidad es imponer a los alumnos la norma culta o español estándar y por tanto se centran en cuestiones de forma y privilegian contenidos que son de poca o ninguna relevancia para los alumnos, al mismo tiempo que desconocen o menosprecian el patrimonio lingüístico y cultural que ellos ya traen consigo (Draper y Hicks 2000; Roca y Colombi 2003, Villa 2002). Ya se ha mostrado que estos enfoques no contribuyen al desarrollo y/o incremento de destrezas de orden superior en la lengua española, y por el contrario, tienen efectos contraproducentes e inciden negativamente en la motivación de los alumnos, pues al asumirlos como hablantes de una variedad estigmatizada que hay que eliminar reproducen y perpetúan la relación de poder asimétrica entre la variedad que hablan y el español estándar. Todo esto genera indudablemente sentimientos de inferioridad y baja de auto-estima lo que dificulta enormemente una negociación satisfactoria de su identidad social (Bernal Enríquez y Hernández Chávez 2003; Potowski y Carreira 2004; Webb y Millar 2000).

Se impone por lo tanto la necesidad de adoptar prácticas educativas que estén enmarcadas dentro de una pedagogía crítica. De acuerdo a Pavlenko (2004) y a Leeman (2005), una pedagogía de orden crítico no debe centrarse estrictamente en el desarrollo de habilidades en la lengua, sino que también debe estar orientada a fomentar la autovaloración y autogestión de los educandos y el fortalecimiento de su identidad intercultural. Ello se logra mediante la creación de un programa curricular sensible y adecuado a las necesidades e intereses de los alumnos. Exige el desarrollo de contenidos, materiales y prácticas pedagógicas que den cuenta de su realidad intercultural y por tanto legitimen los saberes que

ya traen consigo al aula de clase y permitan la recreación y revitalización de su visión del mundo. Dicha metodología debe dotar a los alumnos con elementos críticos que les ayude a expandir su comprensión sobre la experiencia inmigrante e intercultural—y por ende sobre sí mismos. Debe además habilitarlos para comprender los fenómenos que les son comunes a comunidades en contacto y cuestionar el carácter asimétrico que se da entre las diversas identidades y las lenguas. En el caso particular de un curso de español con las características del que sirvió de muestra para esta investigación, la metodología que se implemente debe ser sensible a la composición femenina del mismo e incluir contenidos y técnicas que les permitan a las alumnas dotar de significados y sentidos su experiencia y explorar mediante materiales apropiados el papel que el género juega en la configuración de la identidad, así como los discursos que en torno al género que se dan tanto en la cultura estadounidense como en la latina.

Una actividad de gran utilidad en la clase de español para hispanohablantes es la redacción de autobiografías lingüísticas. Estas consisten en relatos autobiográficos en los que los alumnos describen y profundizan en su experiencia como seres bilingües y biculturales en el entorno estadounidense y cómo ello ha contribuido a forjar su identidad (Vélez-Rendón 2005). A través de la elaboración de las historias de sus vidas, los alumnos repiensan su posicionamiento en el mundo, al mismo tiempo que ejercitan sus destrezas en la lengua española. Las narrativas autobiográficas tienen un rol fundamental en la negociación de identidades puesto que ayudan a resolver tensiones y conflictos y dan sentido y coherencia a los trayectos de vida que se han visto fragmentados por la migración, el desplazamiento y la dispersión (Pavlenko y Blackledge 2004).

Bibliografía

Bernal Enríquez, Y. y E. Hernández Chávez. 2003. "La enseñanza del español en Nuevo Mexico." En Roca, A. y M.C. Colombi, eds., *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States.* Washington: Georgetown University Press. 96-119.

Draper, J. y J. Hicks. 2000. "Where we've been: What we've learned." En J. Webb, J. y B. Miller, eds., *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom.* Yonkers, NY: ACTFL Series. 15-35.

Gutierrez Gonzalez, C. 1999. "Promoviendo identidades: Las relaciones del estado mexicano con las comunidades de origen mexicano en los Estados Unidos." En Mummer, G. ed., *Fronteras fragmentadas*. Michoacán: El Colegio de Michoacán. 271-96.

Leeman, J. 2005. "Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers." *Foreign Language Annals*, 38(1): 35-45.

Mummert, G. (ed.) 1999. *Fronteras fragmentadas*. Michoacán: El Colegio de Michoacán.

Pavlenko, A. y A. Blackledge, eds. 2004. *Negotiation of identities in multilingual contexts.* Clevedon: *Multilingual Matters* LTD.

Pavlenko, A. 2004. "Gender and sexuality in foreign language and second language education: Critical and feminist approaches." En Norton, B. y K. Toohey, eds., *Critical pedagogies and language learning.* New York: Cambridge University Press. 53-71.

Potowski, K. y M. Carreira. 2004. "Teacher development and national standards for Spanish as heritage language." *Foreign Language Annals*. 37(3): 427-37.

Pujadas Muñoz, J. J. 1992. *El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Roca, A. y M. C. Colombi, eds. 2003. *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington: Georgetown University Press.

Rodríguez, M. 1999. "Formas de expresión en una comunidad transnacional: Cinco de mayo mexicano y chicano en Los Angles, California." En Mummer, G. ed., *Fronteras fragmentadas*. Michoacán: El Colegio de Michoacán. 239-62.

Smith, R. 1999. "Reflexiones sobre migración, el estado y la construcción, durabilidad y novedad de la vida transnacional." En Mummer, G. ed., *Fronteras fragmentadas.* Michoacán: El Colegio de Michoacán. 55-86.

Stavans, I. 2000. “Life in the hyphen.” En Stavnas, I. ed., *The essential Ilan Stavans*. New York: Routledge. 3-25.

Strauss, A. y J. Corbin. 1990. *Basics of qualitative research*. Newbury Park: SAGE Publications.

Vélez-Rendón, G. 2005. “Las autobiografías lingüísticas: Una propuesta metodológica para el desarrollo de la lecto-escritura de los alumnos hispanohablantes.” *Hispania*. 88(3): 531-41.

Vila, P. 2000. *Crossing borders, reinforcing borders: Social categories, metaphors, and narrative identities on the US-Mexico frontier*. Austin: University of Texas Press.

Villa, D. 2002. “The Sanitizing of U.S. Spanish in academia.” *Foreign Language Annals*, 35 (2): 222-30.

Webb, J. y B. Miller, eds. 2000. *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom*. Yonkers, NY: ACTFL Series.

EL ESTUDIANTE COMO EVALUADOR Y DISEÑADOR DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A HISPANOPARLANTES BILINGÜES

Edwin M. Lamboy
Monclair State University

Resumen

De todos los estudiantes universitarios de los Estados Unidos que se consideran hispanos, sólo el 10% toma cursos de español. Muchos de ellos toman los mismos cursos diseñados para angloparlantes, lo cual tiene consecuencias negativas en el aula ya que los no hispano parlantes generalmente se sienten intimidados y a la misma vez el estudiante hispano se siente etiquetado y hasta frustrado debido a las diferencias que halla entre el español de su medio ambiente y el del texto. El problema es uno de falta de conocimiento de las necesidades educativas del hispano que estudia español, de falta de interés y, sobre todo, de prioridades.

Este trabajo investigativo responde a la necesidad de buscar respuestas en los mismos estudiantes hispanos bilingües de nivel universitario y de involucrarlos en el diseño curricular, en la selección de materiales y en la estructuración de objetivos didácticos que se implementan en este tipo de cursos. En particular, el mismo intenta responder las siguientes preguntas: 1) ¿Qué motiva a los estudiantes hispanos bilingües a tomar cursos de español especialmente diseñados para ellos? ¿Qué los motiva a estudiar otra lengua o a matricularse en cursos de español como segunda lengua? 2) ¿Qué espera un estudiante hispano bilingüe de un curso de español para hispano parlantes en términos de currículo y objetivos? ¿Qué opinan estos de los textos y demás materiales disponibles en el mercado? 3) ¿Cómo estos cursos pueden tomar en cuenta de forma más directa y práctica las necesidades académicas, personales y profesionales de estos estudiantes?

El estudio se llevó a cabo en tres fases; en la primera se administró un cuestionario entre los miembros de una organización de estudiantes latinoamericanos; en la segunda fase se seleccionó una muestra de los tres subgrupos (25 estudiantes de cada uno) y se realizaron entrevistas grupales e individuales; y la tercera fase consistió en la evaluación de textos y materiales existentes y en la creación de un "nuevo" programa por parte de los estudiantes.

A través de un análisis cuantitativo y cualitativo se logró concluir que es posible que la razón por la falta de apoyo que los estudiantes les dan a los cursos de español para hispanos bilingües se encuentre en el sentido utilitario y en el valor como instrumento unificador y de desarrollo de identidad que estos tengan. Este trabajo invita al rediseño y propone un nuevo modelo para esta rama de la enseñaza del español en los Estados Unidos.

Introducción

El continuo e imponente aumento de la población hispana en los Estados Unidos ha tenido consecuencias relevantes. Este fenómeno le ha dado al español visibilidad aun en ciudades y estados donde hasta hace pocos años vivía un número reducido de hispano parlantes y, simultáneamente, ha generado un incremento significativo en la población estudiantil hispana tanto en escuelas primarias, intermedias y secundarias, como en centros universitarios a través del país. La búsqueda de respuestas para la interrogante de cómo atender las necesidades educativas de estos alumnos no sólo ha dado pie a la creación de programas y materiales didácticos especializados, sino que ha fomentado el inevitable surgimiento, crecimiento y desarrollo de la enseñanza del español a hispano parlantes bilingües como campo de estudio. Consecuentemente, en las últimas décadas se han publicado trabajos sobre aspectos tan diversos como las ventajas y retos de este tipo de enseñanza (Collins 1994; Danesi 1991; Roca 1997; Roca 2003; Valdés 1995); diseño curricular (D'Ambruoso 1993; Giacone 2000); el

desarrollo de técnicas de enseñanza (Lamboy 2005; Rodríguez Pino 1997; Romero 2000; Sylvan 2000; Valle 1997); norma y variación (Bills 1997; Hidalgo 1997); las percepciones de los estudiantes (Fauerverger 1991) y el papel de la cultura (Aparicio 1997; Fantini 1997).

El elemento que entrelaza todos los aspectos de este campo es la naturaleza única de los estudiantes hispanos bilingües. Según Colombi, éstos "constituyen un grupo con características y necesidades bien específicas que los diferencia de los estudiantes de español como segunda lengua o lengua extranjera" (1997: viii). Se trata de aprendices que son miembros de comunidades en las cuales una sola lengua, sea español o inglés, no es suficiente para expresar sus necesidades comunicativas y en las cuales el uso, muchas veces inconsciente, de una u otra lengua es determinado por factores como el ambiente, el tema de conversación y la familiaridad con los interlocutores (Valdés 1997). Además, en los intercambios lingüísticos que estos individuos tienen en diversos contextos, la naturaleza de la interacción y el "alcance" que éstos tienen para usar una u otra lengua dependen de la "disponibilidad" de sus habilidades, lo cual parece variar de interacción a interacción (Bachman 1990).

A pesar de los logros alcanzados en el plano de la enseñanza del español a hispano parlantes bilingües y de la relativa vitalidad de la que gozan esta lengua y sus hablantes en los Estados Unidos, el número de programas diseñados para esta población estudiantil y de estudiantes que se aprovechan de éstos no ha alcanzado los niveles esperados. De acuerdo con Ingold, Rivers y Ashby (2002), sólo 17.8% de las universidades de este país tienen cursos especialmente diseñados para hispano parlantes bilingües, número que ascendía a 22% en 1994 (Valdés, 1997). Apenas el 15% de estas universidades alega que todos los estudiantes se matriculan en ellos mientras que el 22% señala que casi ningún estudiante hispano aprovecha esta oportunidad. Por otro lado, de todos los estudiantes universitarios de los Estados Unidos que se auto-consideran hispanos, sólo el 10% estudia español formalmente. Muchos de éstos toman

los mismos cursos diseñados para angloparlantes, lo cual tiene consecuencias negativas en el aula: los no hispano parlantes generalmente se sienten intimidados mientras que el estudiante hispano se siente etiquetado y hasta frustrado debido a las diferencias que halla entre el español de su medio ambiente y el del texto.

Metodología

Este trabajo investigativo responde a la necesidad de buscar respuestas en los mismos estudiantes hispanos bilingües de nivel universitario y de involucrarlos en la evaluación y el diseño curricular, en la selección de materiales y en la estructuración de objetivos didácticos que se implementan en este tipo de cursos. En particular, el mismo intenta responder las siguientes preguntas:

> ¿Qué motiva a los estudiantes hispanos bilingües a tomar cursos de español especialmente diseñados para ellos? ¿Qué los motiva a estudiar otra lengua o a matricularse en cursos de español como segunda lengua?
>
> ¿Qué espera un estudiante hispano bilingüe de un curso de español para hispano parlantes en términos de currículo y objetivos?
>
> ¿Cómo pueden estos cursos tomar en cuenta de forma más directa y práctica las necesidades académicas, personales y profesionales de estos estudiantes?

El estudio se llevó a cabo en dos fases. En la primera se administró un cuestionario entre los miembros de una organización de estudiantes latinoamericanos. Esto sirvió de base para identificar tres subgrupos de acuerdo con la lengua y el tipo de curso que habían tomado o pensaban tomar: 1) español para hispanohablantes bilingües, 2) español como segunda lengua u 3) otra lengua. En la segunda fase se seleccionó una muestra de los tres subgrupos (25 estudiantes de cada uno) y se realizaron entrevistas grupales e individuales con el propósi-

to de ahondar sobre el contenido del cuestionario.

Resultados

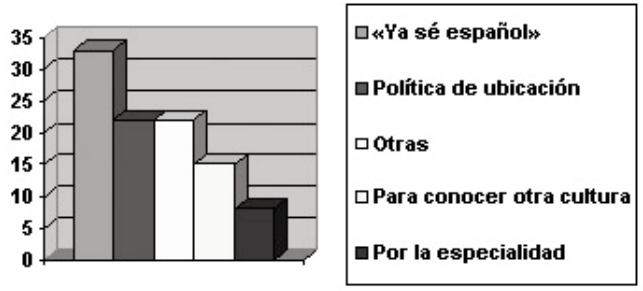
Con relación a la primera pregunta, la gran mayoría de los estudiantes encuestados, 46%, expresó desinterés en estudiar español a nivel universitario e indicó que había estudiado o pensaba estudiar otra lengua para cumplir con este requisito. Las lenguas más populares fueron italiano con un 36%, francés con un 29% y latín con un 10%.

Las razones principales para esto se resumen en la figura 1. Como vemos, un 33% de estos estudiantes piensa que es más ventajoso y práctico estudiar otra lengua porque considera que ya sabe español. Para éstos tiene más sentido adquirir un tercer código lingüístico que perfeccionar o ampliar su dominio del español, como se ilustra en la cita (1):

> 1. *Ya yo puedo hablar español bien, ¿pues para qué coger más clases? Yo me metí en francés porque mis papás siempre querían que yo aprendiera francés, y hasta les estoy enseñado un poquito.*

Es importante resaltar que para estos estudiantes saber español es poder hablar la lengua; ninguno hizo alusión a ninguna otra destreza.

Figura 1: *Razones de los estudiantes hispanoparlantes bilingües para no estudiar español y escoger otra lengua*

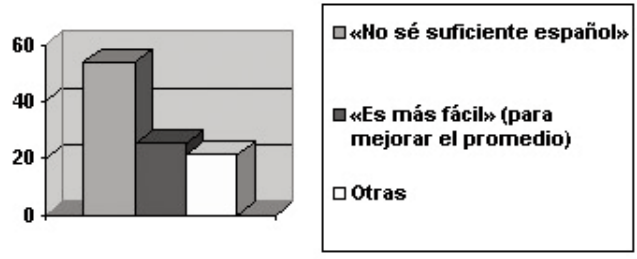


La segunda razón más popular fue los problemas relacionados con la política de ubicación de la universidad y con el examen de ubicación como tal. El 22% de estos estudiantes indicó que prefirió estudiar otra lengua para no tener que tomar el examen o porque no estaban de acuerdo con el resultado del mismo. Como refleja el comentario en (2), en este grupo se encuentra un número alto de estudiantes que no confían lo suficiente en sus destrezas en español:

> 2. *yo cogí ese examen y se supone que me iba a "natives", ¡pero yo no puedo! Y me salí.*

Esto resulta un tanto irónico porque, por un lado, la administración intenta implementar un sistema de ubicación que refleje cierta homogeneidad; pero, por otro lado, muchos alumnos lo ven como una medida punitiva. Finalmente, las otras razones tienen que ver con factores culturales, profesionales y de naturaleza variada, como el horario, la metodología de cada programa y curiosidad.

Figura 2: *Razones de los estudiantes hispano parlantes bilingües para matricularse en cursos de español para angloparlantes*



A pesar de que la universidad tiene una política de ubicación mediante la cual se le impide a todo estudiante que haya tenido contacto directo y constante con el español matricularse en cursos para angloparlantes, el 24% de los estudiantes tomó o pensaba tomar estos cur-

sos. Las motivaciones de los estudiantes hispano parlantes bilingües para hacer esto se resumen en la figura 2. De acuerdo con ésta, la razón más mencionada fue la noción de no saber suficiente español como para tomar otro tipo de curso, como vemos en (3):

> 3. *I can speak Spanish, but I know I make mistakes and I don't know how to fix them. Like . . . I don't know why I say certain things and I cannot explain.*

Para este alumno, cometer errores que tal vez no lo son y no tener un conocimiento metalingüístico del español es igual a no saber la lengua. Por otro lado, es importante destacar que, según la mayoría de los que estudian otra lengua siente que ya sabe suficiente español porque puede hablarlo, los que deciden estudiar español para angloparlantes sienten que no saben suficiente español porque no tienen un conocimiento gramatical que puedan aplicar directamente a la escritura y a la lectura. Considérese la cita en (4):

> 4. *Mi español es bueno, pero de leer y escribir . . . I don't know. Yo no estudio español hace tiempo y tengo que saber leer y escribir. Por eso yo estudié . . . you know, Spanish I, the basic Spanish.*

En esencia, estamos hablando del mismo tipo de estudiante, pero la destreza a la que le da más importancia determina si su elección toma un rumbo u otro.

La percepción de que estudiar español es más fácil o que le permite al estudiante hispano bilingüe mejorar su promedio fue la segunda razón más mencionada con un 25%:

> 5. *no es que uno no quiere trabajar en la clase porque siempre hay "homework", pero es más rápido y como uno sabe . . .*

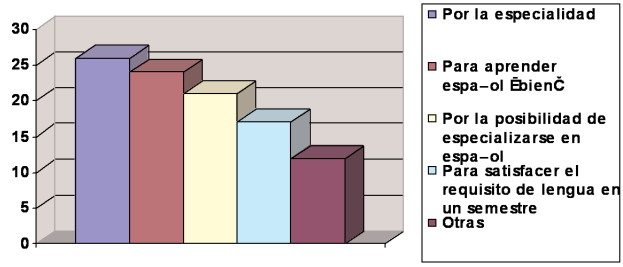
> 6. *we shouldn't have to take a foreign language because we already speak Spanish, so why not just take an easy class and get an A. My major is not Spanish, so I don't have to know all that stuff.*

Finalmente, las demás razones que dieron los informantes se agruparon bajo la categoría de "otras" (21%). Cabe mencionar que algunas de estas razones fueron el horario y la cantidad de secciones disponibles. Otros no pudieron proveer una justificación concreta, lo que indica una falta de conocimiento total de las alternativas disponibles.

Sólo el 17% de los estudiantes encuestados indicó que había tomado o que pensaba tomar español para hispano parlantes. La figura 3 incluye las respuestas que éstos dieron. Como vemos, el 26% de estos alumnos se matricularon en este tipo de curso por razones académicas y profesionales, como señala la cita de un estudiante de administración de empresas en (7) y la de una estudiante de pedagogía en (8):

> 7. *. . . si yo puedo comunicarme bien en español voy a conseguir un trabajo bueno. De seguro. Porque "globalization" está de moda.*
>
> 8. *los maestros que pueden enseñar español consiguen trabajo bien rápido, y en escuelas que son mejores.*

Figura 3: *Para aprender español bien; por la posibilidad de especializarse en español*



Al preguntarles a los estudiantes que no habían tomado o que no pensaba tomar el curso de español para hispano parlantes bilingües sobre el porqué de su deci-

sión, las respuestas no se hicieron esperar y se resumen en la figura 4. La razón principal fue la desconfianza que tiene el estudiantado en sus destrezas orales, de escritura y de lectura en español (29%). Estos estudiantes ven como requisito el tener un control casi perfecto del idioma para poder entonces matricularse en este tipo de curso, como indicó el estudiante que se cita en (9):

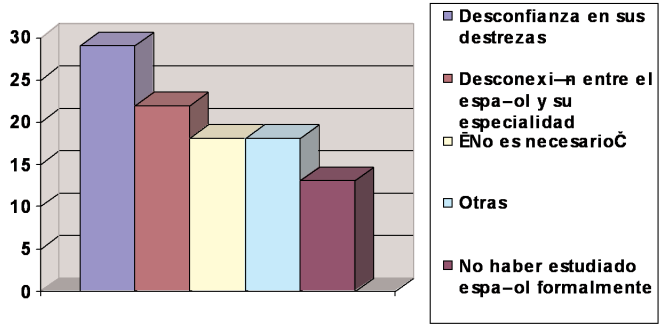
> 9. *Some of my friends told me that you have to know the grammar to take that class. That is hard! I don't know enough Spanish to take that class. That's why I'm taking another language.*

Muchos de estos alumnos no ven una relación directa entre el español y su campo de estudio (22%) o simplemente piensan que no es necesario estudiar español (18%):

> 10. *. . . yo creo que el colegio es para aprender a hablar de lo que uno estudia; yo, la biología. Eso es lo que yo necesito.*

> 11. *We don't have to. That's why we can take the easy classes.*

Figura 4: *Desconexión entre el español y su especialidad; no es necesario; otras; no haber estudiado español formalmente*



Por otro lado, otros señalan que prefieren matricularse en otros cursos porque nunca han estudiado español

formalmente (13%), lo que confirma la idea de estos estudiantes de que, para tener éxito en estos cursos, hay que tener un buen dominio de la lengua. Finalmente, el 18% de los informantes aludió a otros motivos, como que ya saben español o que es mejor tomar otros cursos que son más fáciles.

Es importante mencionar que el 13% de los estudiantes encuestados no cayó en ninguno de estos tres grupos. Algunos de éstos son estudiantes que tomaron exámenes como el de NYU o el CLEP y no tienen que tomar ningún otro curso o pudieron satisfacer el requisito de lengua extranjera con un curso de cultura o de literatura. Los demás son estudiantes de traslado que tomaron sus cursos de lengua en otra institución que no ofrecía cursos para hispanos bilingües.

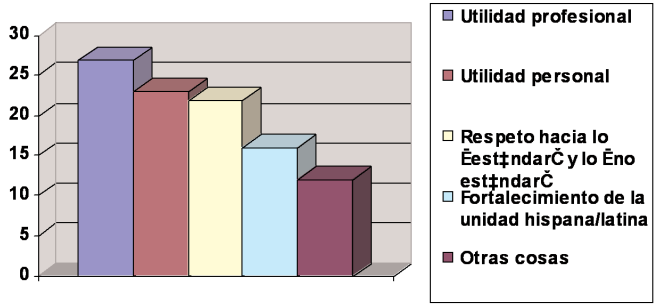
Con respecto a la pregunta sobre el contenido curricular que el estudiantado hispano bilingüe espera encontrar en estos cursos, los informantes proveyeron múltiples respuestas que se pueden agrupar en las categorías que se presentan en la figura 5. Como se puede apreciar, lo que los estudiantes más esperan es que el curso les provea algo que puedan aplicar a su profesión (27%). No se trata solamente de aprender a comunicarse mejor, sino de poder aprender vocabulario técnico y destrezas discursivas particulares de cierto campo. Consideremos el comentario que se presentan en (12):

> 12. *It would be good if I could learn things I can use when I become a lawyer, because right now I don't think I can represent someone that only speaks Spanish and explain all the technical things. And how do you tell them about the whole legal process?*

Y como señala un estudiante de sicología en (13):

> 13. *. . . sería bueno ayudar a los latinos de aquí, pero tengo que practicar cómo trabajar con un paciente que no habla en inglés. No sé, no me siento cómodo ahora mismo.*

Figura 5: *Respeto hacia lo estándar y lo no estándar*



Además de utilidad profesional, los estudiantes buscan utilidad personal, es decir, aprender a comunicarse mejor con parientes y miembros de su comunidad (23%). En (14) se describe el típico caso del inmigrante de segunda generación en los Estados Unidos:

> 14. *I speak mostly in English with my parents. They answer in Spanish, but I speak to them in English. But when we go to the Dominican Republic, I have a hard time sometimes.*

Es importante mencionar que este estudiante indicó que la necesidad se debe al hecho de que en el ámbito del hogar las interacciones con sus padres y otros allegados tienden a ser sobre los mismos temas, por lo que enfatizó que los temas que se discutan en el salón de clase deben ser diferentes, variados y hasta desafiantes.

Otro aspecto que los estudiantes hispano parlantes bilingües resaltaron fue el que se le diera igual importancia a las variantes "estándar" y "no estándar" (22%). Este tema ha sido y sigue siendo de interés particular. Merino, Trueba y Samaniego (1993) señalan que éste es un elemento agravante para la situación de bilingüismo y la compleja situación sociolingüística de las comunidades hispano parlantes de los Estados Unidos, tal vez porque, como indica Hidalgo (1993), el pluralismo ocasiona que muchos hablantes de español en los Estados Unidos pierdan confianza en su competencia lingüística y fluidez en su lengua materna. Sin embargo, para los estudiantes es importante que se fomente esa pluralidad y, como siguieren Cabal y Lacorte (2005), que el instruc-

tor la utilice como una herramienta pedagógica relevante a todos los alumnos. Ésta familiarizaría al estudiantado con una norma lingüística pan-hispánica neutra y hasta casi literaria sin tener que relegar a un plano inferior las variantes que se alejen en mayor o menor grado de esa norma. Considérense los comentarios en (15) y (16):

> 15. *[debe enseñarse] un español que no favorece una forma de hablar, que no es de ningún país en especial y que tiene todo lo común.*
>
> 16. *Here there is people from many different countries, and we can understand each other. So why do we have to keep asking where is the real or better Spanish from? You see, I want to take this class so someone can finally explain to me why I'm right. 'Cause I'm right.*

Los estudiantes también piensan que estos cursos pueden cumplir una función socio-política (16%). Para éstos, el currículo debe incluir actividades y discusiones que tengan como objetivo el crear una visión positiva del ser hispano y el fortalecer la unidad de la comunidad hispana en los Estados Unidos ya que, según una estudiante:

> 17. *hay clases de historia y de antropología que podemos coger y aprendemos de qué es ser latino en este país, pero todo es como teoría y es mejor hablar de esas cosas en español.*

Finalmente, la categoría de "otras cosas" (12%) incluye el tema de las destrezas lingüísticas y es importante destacar que para los estudiantes un curso de español para hispano parlantes bilingües debe prestarle más atención a la expresión y comprensión oral, luego a la escritura y finalmente a la lectura. Según la mayoría de los entrevistados, más estudiantes se interesarían en el curso si en éste se desarrollaran estrategias para lidiar con rompimientos en la comunicación y con falta de comprensión, y para expresar ideas más abstractas y menos cotidianas.

Para intentar responder a la tercera y última pregunta es necesario aceptar que la aparente apatía que los estudiantes les tienen a los cursos de español para hispanos bilingües se debe a factores de naturaleza diferente. En primer lugar, y como confirmaron aquellos alumnos que tomaron o pensaban tomar español para angloparlantes u otra lengua, existe un serio problema de falta de información y de ideas incorrectas en cuanto al propósito de estos cursos y del dominio del español que se necesita para cumplir exitosamente con sus objetivos. Como dijimos, muchos de estos estudiantes pensaban que para matricularse en uno de estos cursos era casi necesario tener las destrezas lingüísticas de un hispano parlante monolingüe, mientras que otros pensaban que por hablar el idioma estos cursos no les podían ofrecer nada nuevo. En segundo lugar, es imperativo, por un lado, repensar la necesidad de definir el "estándar" y de adquirir variantes prestigiosas de la lengua, tal como lo ha descrito Valdés (1997), y por otro, determinar si la solución es tomar como base el español estadounidense, como propone Lynch (2003). En tercer lugar, es necesario explotar la enseñanza del español como vehículo para mantener una conexión emotiva y comunicativa no solamente con la familia, sino también con la comunidad, lo que, a su vez, podría tener repercusiones en el plano afectivo y social al contribuir con el desarrollo de una identidad hispana, convirtiendo así el aula en un instrumento unificador. Finalmente, hay que explorar la posibilidad de que estos cursos les provean a los alumnos herramientas que puedan usar en sus respectivas carreras.

Conclusión

En este trabajo se ha intentado arrojar un poco de luz a la contradictoria y conflictiva relación existente entre las preferencias de los estudiantes bilingües de nivel universitario y el surgimiento y desarrollo de programas de español para éstos. Como se ha demostrado, ambos elementos de la ecuación parecen ir por caminos que

muchas veces se entrecruzan, pero que muchas otras veces se alejan drásticamente el uno del otro. Para lograr el éxito que tantos académicos anhelan y para contribuir de una manera responsable y eficaz al mantenimiento del español en los Estados Unidos, es de vital importancia que el estudiantado sea partícipe del diseño curricular y programático de estos cursos y, sobre todo, que se tome en cuenta el papel del español en sus expectativas académicas, profesionales y personales.

Bibliografía

Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bills, G. D. 1997. "Language shift, linguistic variation, and teaching Spanish to Native speakers in the United States." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 263-82.

Cabal, E. y M. Lacorte. 2005. "Español como lengua extranjera y estudiantes de herencia: Cuestiones socioculturales, pedagógicas y afectivas." En Ortiz López, L. y M. Lacorte, eds., *Contactos y contextos lingüísticos: El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas.* Vervuert: Iberoamericana. 347-55.

Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds. (1997). *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin.

Collins, M. 1994. "Spanish for Native Speakers." *The Chronicle of Higher Education*. 2 de febrero. A15-6.

D'Ambruoso, L. 1993. "Spanish for Spanish Speakers: A curriculum." En Merino, B.J., H. T. Trueba y F. A. Samaniego, eds., *Language and Culture in Learning: Teaching Spanish to Native Speakers of Spanish.* Londres: Falmer. 203-207.

Danesi, M. 1991. "Revisiting the research findings on heritage language learning: Three interpretive frameworks." *The Canadian Modern Language Review,* 47, 650-59.

Fauerverger, G. 1991. "University students' perceptions of heritage language learning and ethnic identity maintenance." *The Canadian Modern Language Review,* 47, 660-77.

Giacone, M. C. 2000. "Standards and the teaching of heritage languages." En Webb, J. B. y B. L. Miller, eds., *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. Nueva York: ACTFL Series 2000. 99-110.

Hidalgo, M. 1993. "The teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speakers: A 'problem' of inequality." En Merino, B. J., H. T. Trueba y F. A. Samaniego, eds., *Language and Culture in Learning: Teaching Spanish to Native Speakers of Spanish*. Londres: Falmer. 82-93.

——-. 1997. "Criterios normativos e ideología lingüística: aceptación y rechazo del español de los Estados Unidos." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston:

Houghton Mifflin. 109-20.
Ingold, C. W., Rivers, W. y Ashby, E. 2002. "Report on the NFLC/AATSP survey of Spanish language programs for native speakers." *Hispania,* 85, 324-29.
Lamboy, E. M. 2005. "La teoría sociocultural y la enseñanza de aspectos sociolingüísticos del español a hispanos bilingües." En Ortiz López, L. y M. Lacorte, eds., *Contactos y contextos lingüísticos: El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas.* Vervuert: Iberoamericana. 335-46.
Lynch, A. 2003. "Toward a Theory of Heritage Language Acquisition: Spanish in the United States." En Roca, A. y M. C. Colombi (eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States.* Washington, DC: Georgetown University Press. 25-50.
Roca, A. 1997. "La realidad en el aula: logros y expectativas en la enseñanza del español para estudiantes bilingües." En M. C. Colombi y F. X. Alarcón, eds., *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría.* Boston: Houghton Mifflin. 55-64.
Roca, A. 2003. "Toward societal bilingualism: The complementary need for foreign and heritage language policies." *The Modern Lanuguage Journal,* 87, 588-89.
Roca, A. y M. C. Colombi, eds. 2003. *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
Romero, M. 2000. "Instructional practice in heritage language classrooms." En Webb, J. B. y B. L. Miller, eds., *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. Nueva York: ACTFL Series 2000. 135-58.
Sylvan, C. E. 2000. "Teachers' belief systems in exemplary heritage language classes." En Webb, J. B. y B. L. Miller, eds., *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. Nueva York: ACTFL Series. 159-68.
Valdés, G. 1995. "The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges." *The Modern Language Journal,* 79, 299-328.
Valdés, G. 1997. "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría.* Boston: Houghton Mifflin. 8-44.

PRAGMÁTICA Y SOCIOLINGÜÍSTICA

LA EXPRESIVIDAD CORTÉS, LO MALSONANTE Y EL HUMORISMO LA IMPORTANCIA DE LA CORTESÍA VERBAL EN LA CONVERSACIÓN

Antonio Carrasco
Universitas Castellae

1. La cortesía: lugar que ocupa en las relaciones interpersonales

En todas las lenguas existen medios verbales cuya función es la de establecer un vínculo entre emisor y destinatario, y cuyo valor informativo resulta irrelevante o atenuado por la preeminencia del valor relacional. Por el contrario, en cualquier lengua también es posible interaccionar verbalmente con un fin informativo que prevalezca sobre cualquier otro valor que pueda dársele a la emisión en cuestión.

Malinowski (1972) acuñó la expresión "comunión fática" para hablar de un tipo particular de uso lingüístico, que consistía en la utilización de enunciados sin contenido informativo de carácter cognitivo, y cuya función era la de unir a los interlocutores por medio de algún sentimiento y establecer una atmósfera de sociabilidad.

También Jakobson (1960) habla de función fática en su teoría de la comunicación, para determinar el papel que cumplen aquellas emisiones carentes de valor informativo y cuyo fin es comprobar el buen funcionamiento de la comunicación.

Pero como muchos autores han señalado[1], en los enunciados pueden distinguirse dos planos, uno de contenido proposicional, que tiene que ver con la transacción de información, y otro de relación, que hace referencia a los aspectos interaccionales. Ambos planos están presentes en la mayor parte de los enunciados, pues, prácticamente, no puede hablarse de enunciados que sean exclusivamente informativos o de enunciados relacionales puros. En este sentido, suscribimos en lo esencial las siguientes palabras de García de Diego

(1966) -en buena medida adelantadas a su tiempo "lingüístico"-, salvedad hecha del valor afectivo del que dota a las palabras, que es, en mi opinión, algo aplicable al enunciado:

> Hoy no puede hacerse ya un estudio serio del lenguaje sin analizar junto al lenguaje intelectual o de ideas el lenguaje emocional. Los lingüistas de hoy plantean la discusión de la expresión conceptual y de la emotiva, pensando unos que hay palabras-ideas, como "circunferencia" y hay palabras-valores, como "¡horror!", pero hay que llegar a la conclusión de que la palabra en general representa una idea-ser, que a la vez es soporte de una afectividad. La discusión ha sido posible porque en rigor la afectividad de una palabra se ofrece en una escala variable de valores, desde el valor dominante, en que la idea es borrosa, hasta el coeficiente mínimo de valor, en que la idea es lo saliente y el valor lo insentido. [...] En su parte externa, el lenguaje es una noticia. Pero, a su vez, el noticiario más escueto tiene un fondo emocional. La prueba de que casi siempre lo importante es lo emotivo es que cualquier composición, obra o discurso no es un índice de noticias y razonamientos lógicos, sino un artificio complejo, en que cada elemento de la afectividad busca su efecto con más interés que la pura notificación [16-17].
>
> La afectividad ha sido la creadora y rectora del lenguaje y de la vida y sigue siéndolo, aunque la veamos oscurecida, con el trastorno casi universal del triunfo de la mala afectividad sobre la virtud. Creemos que en la vida estamos desempeñando un papel inteligente y en rigor somos muñecos de guiñol, movidos por los hilos de nuestras pasiones. Al hablar, es la afectividad la que encarga imperiosamente el mensaje, que la inteligencia redacta en su estilo conceptual. Este papel de memorialista lo cumple tan a perfección la inteligencia, que, deslumbrados, tomamos por suyos los mensajes, olvidándonos de quién los inspira. Decir que la afectividad es la reina del lenguaje parece una tesis extremosa y audaz; y, si se piensa, es un hecho de evidencia. Buena o mala, la afectividad es la reina de nuestra vida, y ¿cómo no iba a serlo de nuestro lenguaje? Entendiendo por afectividad todas las facultades emotivas, incluida la voluntad. Si las pasiones pla-

> centeras o tristes, de amor o de odio, inspiran los actos de nuestra vida y presiden su ejecución, ¿cómo iba a ser una excepción de estos actos el lenguaje? El tema de la afectividad como hecho social es uno de los que merecerían un serio estudio [52].

El estudio de la producción lingüística fuera del ámbito de la interacción distorsiona en alguna medida la percepción de los dos planos de los que venimos hablando; pero, observando cómo se usa la lengua dentro del ámbito del discurso interaccional, cómo se construyen y usan los enunciados, en definitiva, puede ver la existencia de los mismos. Incluso en aquellos casos en que predomina de un modo evidente el componente transaccional, lo relacional está presente condicionando los turnos de palabra y la disposición de los elementos del enunciado, a través de la formas de tratamiento y, en fin, en la propia esencia de la conversación como actividad cooperativa de intercambio. Del mismo modo, aquellas conversaciones en las que predomina el componente relacional, o mejor dicho, aquellas en las que es más evidente debido a que la carga informativa es mínima, como las que se dan en situaciones en las que sólo se comparten con el interlocutor conocimientos generales del mundo y del entorno comunicativo, la información que se transmite tiene que ver con el deseo de los interlocutores de manifestar que se sienten miembros de una misma sociedad y, consecuentemente, de mostrar que comparten una situación que les obliga a actuar verbalmente con arreglo a las normas sociales que les unen, diciéndose cosas informativamente irrelevantes desde el punto de vista cognitivo para conocerse y reconocerse, precisamente, como miembros de una misma sociedad[2]. Al respecto, resultan de gran interés las palabras de Ana Mª Vigara Tauste (1992):

> Durante la comunicación, emisor y receptor establecen y mantienen una "conexión psicológica" que condiciona (o determina) su empleo del canal físico comunicativo. [...]
>
> En este sentido, la lengua coloquial[3], más que ninguna otra quizá, está *orientada hacia el contacto*.

> Frente a lo que ocurre en la lengua escrita, en que la iniciativa de la comunicación corresponde al receptor, el hablante precisa en el coloquio *asegurar la atención de su interlocutor y garantizar la apertura (mantenimiento, verificación, consolidación o cierre del canal de comunicación*, manteniendo el uso de la palabra hasta (por lo menos) haber acabado el enunciado programado. Y a ello dedica gran parte de su mensaje, constituyéndose la abundancia de elementos lingüísticos destinados a este fin en una de las características más propias y específicas de la lengua coloquial [...].
>
> Se trata siempre de elementos *marginales* desde el punto de vista de la información, con frecuencia aislados entonacionalmente, de los que se podría prescindir sin que el contenido "objetivo" del mensaje se resintiera. Pero el que del punto de vista de la información se pueda prescindir de estos elementos marginales cuya finalidad es facilitar la transmisión oral, no significa en absoluto que sean prescindibles desde el punto de vista de la comunicación. Todo lo contrario. El hablante no podría articular su mensaje si tuviera que reducirlo a sus elementos estrictamente informativos; entre otros motivos, porque tanto él como su interlocutor precisan de un cierto tiempo para formalizarlo/decodificarlo y, además, porque la rotundidad del resultado traicionaría sin duda el sentido global subjetivo, siempre más matizado, más matizable o más matizador [240-241].

De manera que no resulta acertado dividir nuestras interacciones verbales en relacionales e informativas, sino que parece más adecuado establecer que todas son relacionales en la medida en que suponen acciones dirigidas a cooperar socialmente y, al mismo tiempo, todas son informativas porque comunican algo, al margen de que este algo actúe o no sobre los conocimientos del destinatario, bien ampliándolos, reforzándolos o contradiciéndolos. Podría decirse que comunicarse es relacionarse; interaccionar verbalmente presupone, al menos, a un interlocutor con el que establecemos una relación verbal en la que los aspectos relacionales estarán más o menos presentes en la forma del enunciado, dependiendo de los objetivos del mismo, del contexto de emisión[4] y de la distancia social y la familiaridad con nuestro inter-

locutor. De modo que el mismo contenido proposicional puede dar lugar a un enunciado con una mayor o menor presencia de elementos relacionales según el objetivo que se persiga con él, según el contexto y la persona o personas a quien vaya dirigido.

Por tanto, puede decirse que cualquier enunciado cumple dos funciones comunicativas básicas presentes simultáneamente, aun cuando una de ellas pueda tener más peso: la función informativa o transaccional y la función interactiva o relacional. La primera tiene en cuenta los contenidos tanto proposicionales como los implícitos y actúa directamente sobre la significación, la intención o el fin ilocutivo del enunciado. La segunda, como ocurre en el caso de la cortesía, no actúa sobre los contenidos, sino sobre el contexto. Una estrategia cortés modifica la forma del enunciado, pero no su contenido, y no afecta a la intención de dicho enunciado ni a su fin ilocutivo[5], sino que crea unas condiciones adecuadas a la situación comunicativa, a la relación entre los interlocutores y a los fines comunicativos del contenido proposicional o del implícito.

El componente relacional presente en las conversaciones resulta más evidente cuando se manifiesta en forma de elementos estereotipados y ritualizados reconocibles automáticamente por todos los miembros de una sociedad, mientras que en otras ocasiones la relevancia informativa del contenido proposicional del enunciado hace pasar a un segundo plano este nivel relacional. Estos elementos de significado ritualizado, como indica Goffman (1987), son las fórmulas de cortesía y las formas y fórmulas de tratamiento.

Las formas de tratamiento son una manifestación evidente de los aspectos relacionales de la comunicación, pues cualquier pronombre personal tónico de segunda persona, por ejemplo, resulta ser un deíctico que automáticamente nos revela el nivel de relación existente entre los interlocutores, de modo que cada forma lingüística de tratamiento tiene una significación relacional concreta que indica la distancia que nos separa de nuestro interlocutor[6].

Las formas de cortesía, presentes sobre todo al inicio

y la finalización de la conversación, y utilizadas, especialmente, en algunos actos de habla tales como disculparse, despedirse, etc., suponen un elemento relacional de primer orden consistente en actuar verbalmente de un modo concreto en una o varias situaciones concretas. Esta actuación verbal especializada en determinadas situaciones es un tipo de cooperación cuyo fin es mantener o mejorar las relaciones interpersonales o, al menos, comportarse de un modo "decoroso"[7], es decir, tal y como se espera que un individuo se comporte con arreglo a las reglas sociales en determinadas situaciones. Pero lo mismo sucede con otro tipo de actuaciones; las normas sociales dirigidas a crear un clima de armonía que facilite las relaciones interpersonales (la cortesía) se manifiestan igualmente en el comportamiento no verbal. Dejar pasar a alguien, cederle el asiento, saludarle con una inclinación, abrirle la puerta, darle la mano, etc., son actuaciones no verbales que, en lo esencial, no difieren de comportamientos verbales tales como *¿quiere sentarse?, sea bienvenido, pase usted, encantado*, etc., lo cual viene a ratificar algo esencial si se quiere abordar el estudio de la comunicación de un modo adecuado: comunicarse verbalmente es un tipo de actividad más de entre las actividades humanas y, por tanto, debe estudiarse dentro del campo de las acciones de los hombres[8]. La cortesía es un fenómeno social que influye en el comportamiento de los seres humanos y, consecuentemente, también en el comportamiento verbal. Así lo manifiesta Lakoff (1973), cuyas investigaciones han sido muy influyentes en el campo de la cortesía verbal:

> The rules of politeness function for speech and actions alike. This suggests that the rules of language and the rules for other types of cooperative human transactions are all parts of the same system: it is futile to set linguistic behavior apart from other forms of human behavior [303)][9].

La cortesía verbal, por otro lado, ejerce una influencia en la disposición de los elementos del enunciado, la selección del léxico, la entonación, etc., que, evidentemente, supera el mero uso de una serie de fórmulas aña-

didas a un enunciado concreto. Ésta no se basa sólo en una relación de carácter "automático" que ligue a cada situación comunicativa concreta una fórmula de cortesía ad hoc (relación, por cierto, muy poco frecuente en nuestra sociedad), por un lado, ni tampoco en un sistema en el que añadir una fórmula de cortesía estándar a cualquier acto de habla dé como resultado un enunciado cortés; de ser así, podríamos suponer que un ejemplo como el siguiente, en el caso de un atraco, sería cortés:

> 1) Por favor. ¿Podría darme todo lo que tiene en la caja, si no es molestia?

Se trata, naturalmente, de un enunciado en el que se ejercita el cinismo, utilizando para ello la fórmula cortés (convencionalmente vinculada a estrategias de mitigación de la imagen negativa), ligada a un acto cuya descortesía, de ninguna manera, puede verse atenuada, con lo que se pervierte el uso de la fórmula, que incide aún más en la descortesía del enunciado.

2. La conversación, lo coloquial y la cortesía.

La cortesía verbal se sirve también de estrategias lingüísticas no estereotipadas
-aunque sí con un cierto grado de ritualización en la medida en que forman parte de las "costumbres" lingüísticas colectivas-, para producir enunciados corteses. Y es que, si bien la cortesía verbal se emplea para crear un clima de armonía que mantenga o mejore las relaciones interpersonales, lo cierto es que, en muchas ocasiones, ese clima no es un fin sino un medio que utiliza el emisor para facilitar que se cumplan los objetivos de su enunciado, y estos objetivos necesitan de más recursos que las fórmulas de cortesía. En otro lugar, ya hablé de esta visión más amplia de la cortesía que incluye todos los procedimientos verbales que, por una razón u otra, facilitan las relaciones interpersonales[10], y resultan ser tan decisivos en la forma del enunciado que hacen de la cortesía un "fenómeno lingüístico pertinente"[11]; pero aquí querría explicar qué entiendo por coloquial y colo-

quio y argumentar que la conversación de carácter familiar o, si se quiere, informal no carece de recursos o estrategias de cortesía, por el hecho de no emplear fórmulas corteses estereotipadas o de no incluir elementos de distancia, que son los que socialmente se aceptan como portadores de una carga cortés, sino más bien que la interacción coloquial de carácter informal requiere una cortesía adecuada a sus características y que, por tanto, no es extraño que, por ejemplo, las palabras y expresiones malsonantes, así como el humorismo, sean, con bastante frecuencia, vehículos de cortesía, debido, por una parte, a la finalidad cortés que ambos fenómenos comparten y, por otra, al hecho de que necesitan de un mismo marco contextual para manifestarse.

Es más que conocida la disparidad de criterios que hasta hoy se han aplicado para caracterizar la interacción cotidiana, espontánea (en el sentido de no planificada) y de carácter informal y la confusión que, a veces, esto crea. Así, en el caso del español, las denominaciones que se han dado son múltiples: español coloquial, español conversacional, lengua coloquial, lenguaje coloquial, habla coloquial, registro coloquial, español vulgar, español popular, lenguaje familiar, etc. Lo cierto es que conviene distinguir entre dos niveles distintos que están presentes en la actuación lingüística de los hablantes: el nivel de lengua y el nivel de habla. El primero, podríamos decir, es consustancial al individuo, es decir, está presente en todas las manifestaciones verbales del hablante, pues depende de factores socioculturales como la formación de la persona, su origen social o su origen geográfico. A esto se refiere Ana Mª Vigara Tauste (1992), cuando nos dice lo siguiente:

> El hablante, como miembro de una determinada comunidad, está condicionado por variables geográficas y sociales mediante vínculos que podríamos denominar "de naturaleza psíquica y colectiva" internalizados y asumidos independientemente de su propia voluntad individual. Los diversos *niveles de lengua* constituyen, pues, variedades de tipo supraindividual y acircunstanciales, subyacentes al sujeto hablante, cuya competencia depende directa y principalmente

de ellas [13].

En cambio, podemos hablar de un segundo nivel, el nivel de habla, que depende de la voluntad del hablante, que está relacionado con el modo en que debemos comunicarnos, es decir, con la correcta adecuación de nuestras manifestaciones verbales a la situación comunicativa concreta, y que se integra en el nivel de lengua. Así se habla entre otros, de nivel de habla, uso, registro, modalidad o variedad, que se han denominado como familiar, coloquial, conversacional, popular e incluso vulgar, frente al nivel de habla, uso, registro, modalidad o variedad no coloquial, formal o culto, que son elegidos, según el contexto comunicativo, de entre las posibilidades que al hablante le ofrece su nivel de lengua. Y en este punto se hacen necesarias varias aclaraciones. En primer lugar, querría destacar que el nivel de lengua y la modalidad de habla son interdependientes, puesto que ésta no es sino el uso que de la lengua (de su nivel de lengua) hace el emisor en sus actuaciones verbales, como acertadamente señala Vigara Tauste (1992):

> En la ejecución concreta: según las circunstancias en que se produzca la comunicación, dentro del *nivel de lengua* se elige la *modalidad de habla* que convenga [13].

Por otro lado, quisiera precisar que, de todos los sustantivos utilizados para referirse a la actuación lingüística concreta, nosotros preferimos (sin rechazar ninguno de los mencionados anteriormente) el de *uso*, por cuanto hace referencia a la elección por parte del emisor de los recursos que cree convenientes para la comunicación, dentro de los disponibles.

Mayores problemas, sin duda, han creado los adjetivos aplicados a estos sustantivos, pues, como diversos autores han señalado, unos se refieren al nivel de lengua y otros al nivel de habla. Desde luego, rechazamos los adjetivos *popular* y *vulgar* como aplicables al nivel de habla, puesto que tanto uno como otro hacen referencia a las características socioculturales y no de uso de las actuaciones verbales de los individuos. Basten las pala-

bras de Antonio Briz (1996) para justificar lo dicho[12]:

> Más importante nos parece intentar aclarar el sentido de términos que se confunden con frecuencia. Nos referimos a los de (lenguaje) *coloquial*, *vulgar* y *popular*. Coincidimos con M. Seco (1973) al considerar que con popular conceptualizamos alguno de los niveles de lengua (medio-bajo, bajo), derivado de las características socioculturales del individuo:
>
> > "*Popular* es un nivel de la lengua [...] *coloquial* es un nivel de habla [...] Si en una lengua [...] es siempre posible señalar [...] dos estratos principales de base social, el medio (o estándar) y el popular, dentro de cada uno de ellos existen modos de uso o registros [...] determinados por la situación en que se produce el acto de hablar. Los registros del habla [...] pueden agruparse en dos [...] *formal* e *informal*, caracterizados en líneas generales por una actitud convencional y por una actitud espontánea respectivamente. Hay, pues, que distinguir en la lengua común a grandes rasgos: *nivel medio formal, nivel medio informal, nivel popular formal, nivel popular informal.* El error de enfoque en que han incurrido tantos escritores ha sido identificar sin más lengua coloquial con lengua popular informal, olvidando que también hay una vertiente coloquial en la lengua media" (pág. 365)
>
> Con el término vulgar nos referimos a ciertos usos incorrectos, anómalos o al margen de la *norma estándar* y de las *normas regionales*, resultantes de un nivel de lengua bajo. Y llamamos coloquial, entendido como nivel de habla, a un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios [25-26].

Otro asunto es el del adjetivo familiar. Algunos autores, como Ana Mª Vigara Tauste (1992), consideran que cuando se califica una actuación verbal de *familiar* se está haciendo lo mismo que cuando la calificamos de *vulgar* o *popular*:

> Sin embargo, ya hemos adelantado que los adjetivos "familiar", "popular" y "vulgar" especifican *variedades diastráticas* (o sea, *niveles de lengua*, colectivos). En cambio, los adjetivos "corriente", "normal" e "informal" no son específicos de nivel, sino más bien *descriptivos de cualidad*: tanto la lengua hablada como la escrita (y en cualquiera de sus niveles) pueden ser más o menos "informales", "normales" o/y "corrientes".

Yo creo, en cambio, que hay importantes diferencias entre calificar un determinado enunciado o un discurso como *familiar* o como *vulgar* o *popular*, porque el primero de ellos hace referencia al estilo interaccional utilizado por el emisor en su actuación lingüística, y, en este sentido, se trata de una elección que tiene que ver con el intento por parte del emisor de que su intervención sea adecuada al contexto y a la situación comunicativas; por tanto, y utilizando la terminología de Vigara Tauste, una *variedad circunstancial*, es decir, perteneciente al ámbito del habla. Lo *vulgar* y lo *popular*, ya se dijo anteriormente, está ligado al nivel de lengua, en la medida en que depende de factores socioculturales presentes en cualquier actividad verbal del individuo: son *variedades acircunstanciales*.

Cuestión distinta es establecer si *familiar* resulta un calificativo adecuado frente a otros posibles como *informal* (o *no formal*). Autores como Antonio Briz (1996), estiman como poco adecuado el adjetivo *familiar*:

> Por otro lado, *familiar*, término utilizado por J. Polo en varios de sus trabajos (1971-1976), aunque adecuado como sinónimo de corriente, natural, no sólo recuerda en exceso las relaciones de parentesco, sino que, interpretándolo incluso con un sentido más amplio, el de relación entre personas allegadas, sigue siendo restrictivo: se puede hablar coloquialmente entre personas desconocidas (cf. La conversación que se entabla espontáneamente entre dos viajeros en un autobús) [25].

Sin embargo, no parece que *familiar* resulte tan marcado por la relación de parentesco, sino más bien que

hace referencia a la familiaridad, es decir, al trato desinhibido y de proximidad que el emisor dispensa al destinatario, al margen de que esta familiaridad se corresponda con la realidad[13]. Además, a cualquier término se le pueden encontrar inconvenientes, pues *informal* puede hacer referencia a descuidado, con poco sentido e, incluso, vulgar, cuando sabemos que en el contexto en el que nos movemos alude a lo que carece de formalismos al igual que el término *familiar*.

En otro orden de cosas, habría que esclarecer las relaciones entre *coloquial* y *conversacional*. Antonio Briz (1996) nos dice lo siguiente al respecto.

> Sí rehusamos, no obstante, utilizar *conversacional* como sinónimo de *coloquial* por las razones ya aludidas: aun siendo la manifestación discursiva más típica del español coloquial, no es exclusiva de dicho registro, hay conversaciones formales; tal denominación parece confundir registro y tipo de discurso [25].

Es cierto que *conversacional* alude a un tipo de discurso, la conversación, y esto convierte al adjetivo en inadecuado o, al menos, en confuso para utilizarlo como calificativo del registro de habla o modalidad de uso que nos ocupa; pero no es menos cierto que, por la misma razón, *coloquial* está relacionado con coloquio, siendo éste un sinónimo de conversación, con lo cual estaríamos en la misma situación. A mi parecer, se puede hablar de uno de los discursos orales más comunes, la conversación o coloquio, cuyas manifestaciones pueden tener distintos grados de informalidad o formalidad, dependiendo de la relación entre los interlocutores (distancia social, relación de poder relativo y actitud discursiva) y de la situación comunicativa[14]. Es en este discurso, como indica Briz, donde con más frecuencia aparece lo que nosotros calificamos como *familiar* o *informal*, con lo que esto implica, a saber, espontaneidad, confianza, expresión no "alambicada" de sentimientos. En este sentido, estoy más próximo a Manuel Seco (1973), cuando, como vimos más arriba, nos habla de registros formal e informal en el habla o de Criado de Val (1980), que plantea el estudio del coloquio, en el sentido de conversación, y las

distintas variantes de uso que puede presentar.

De todos modos, no deja de ser curiosa (ni tampoco casual) la equiparación entre lo familiar y lo coloquial. Lo familiar hace referencia a lo que se desarrolla en familia, es decir, a la relación que se establece entre familiares, una relación de conocimiento y confianza mutua entre los individuos, mientras que el término coloquial apunta a la relación verbal que se establece en el coloquio, es decir, a la forma de comunicación que supone el coloquio o conversación. El gusto especial de los españoles por el coloquio no necesita comentarios, basta encender la radio o la televisión casi a cualquier hora del día o de la noche para observar el fenómeno, o darse una vuelta por cualquier bar de nuestro país. Pero, como sabemos, no toda conversación se desarrolla en un tono informal, con lo que equiparar *coloquial* con *familiar* puede crear serios problemas, porque supone mezclar, en el mejor de los casos, lo que atañe a un nivel de habla (si entendemos *coloquial* como tal, algo que no me parece acertado) con lo que tiene que ver con el grado de relación entre los interlocutores; o, a mi entender, confundir un tipo de discurso (el discurso coloquial, o, lo que es lo mismo, la conversación o coloquio) con una modalidad de uso de dicho discurso, la *familiar* o *informal*. Por este motivo, en adelante, cuando hable de coloquio o de conversación, me estaré refiriendo al discurso oral más frecuente en nuestras interacciones verbales, por cuanto éste supone un intercambio de enunciados donde los aspectos relacionales son de gran importancia y, en buena medida, se negocian a lo largo de la conversación. Por el contrario, otros tipos de discurso –fundamentalmente los no orales- adoptan un tratamiento constante, dado que no están orientados a la interacción, sino, fundamentalmente, al aporte de información. En este sentido, hago mías (aunque con restricciones) algunas propuestas de Ana Mª Vigara Tauste (1992). Y así suscribo, por ejemplo, que "en el coloquio, el lenguaje se organiza en torno a un núcleo *pragmático* actualizado y el *sentido global* de la comunicación trasciende el mero significado del lenguaje" (9).

En cambio, hay otras afirmaciones de la misma auto-

ra, representativas de la confusión que, a mi parecer, se da en este asunto, como la siguiente:

> Así pues, lo que llamamos *lengua coloquial* (o lenguaje coloquial) es un *nivel de habla* (exactamente igual que lo que llamamos 'lengua escrita', en cualquiera de sus modalidades específicas), es decir, una *forma concreta de realización* : la más importante, la más frecuentemente utilizada en la comunicación humana; y, como manifestación *oral*, la lengua coloquial participaría de todas las características de la *lengua hablada* y tendría definidas las suyas propias y diferenciadoras en virtud de su carácter *conversacional*" (1992, 11-12).

Pues, si la lengua coloquial tiene definidas sus propias características dentro de la lengua hablada en virtud de su carácter conversacional, es decir, si lo que la convierte en coloquial es, precisamente, ser conversacional, entonces no podemos decir que se trate de un nivel de habla o de una modalidad de uso, sino, más bien, de un tipo de discurso (como dijimos, la conversación o coloquio), que, naturalmente, es el más frecuentemente utilizado en la comunicación humana.

Lo mismo sucede cuando Vigara Tauste (1992) nos dice que "el acto coloquial es la única circunstancia comunicativa en que la *actualización* de todos y cada uno de los elementos que intervienen en la comunicación (interlocutores, mensaje, canal, código de uso y contexto) es *estrictamente simultánea y, además, activamente interinfluyente*" (14-15); o que "en términos generales, lo que designamos con el sintagma *español coloquial* es el empleo común que hacen de un determinado sistema lingüístico los hablantes de una determinada sociedad en sus actos cotidianos de comunicación" (35). De hecho, la definición que Vigara Tauste hace del "acto coloquial" no es sino la descripción de cualquier realización conversacional, al margen de que en el uso se utilicen recursos más o menos formales. Y, por otro lado, su definición del "sintagma *español coloquial*" más bien hace referencia al español estándar (pues habla de "empleo común de un sistema lingüístico), y éste es una variedad social y,

por tanto, pertenece al nivel de lengua.

Resumiendo la cuestión, diré que considero que la conversación o coloquio es un tipo de discurso oral basado en la interacción, no planificado ni con finalidad definida (frente al diálogo que, en cambio, y a pesar de ser también un discurso interactivo, pretende el acuerdo), que permite adoptar diversas variantes o modalidades de uso (en virtud de la relación entre los interlocutores y la situación comunicativa) que se reflejan en la selección del léxico, la morfosintaxis y la prosodia, y que no constituyen categorías absolutas, sino que, más bien, admiten una gradación que va desde la mayor familiaridad o informalidad hasta la mayor formalidad.

Es evidente (y de ahí los problemas comentados) que se trata de un discurso que, por sus características específicas, favorece los usos más espontáneos y naturales, es decir, los menos formales, pues lo normal es que entablemos conversación con más frecuencia (y desde luego en nuestra vida cotidiana) con aquellos con los que ya tenemos una relación, y, en este sentido, el conocimiento mutuo y la proximidad contribuyen a un uso de la lengua que tiende a eliminar los elementos lingüísticos de distancia, sea ésta del tipo que sea. Pero, de ningún modo, esto significa que la conversación o coloquio no formales constituyan una forma vulgar o descortés de interacción, sino, como apuntaré a continuación, una modalidad que requiere una cortesía específica.

2.1. La expresividad cortés, lo malsonante y el humorismo

Pretendo aquí, simplemente, introducir una serie de plantemientos que den lugar a la reflexión sobre por qué determinados recursos lingüísticos que parecen claramente alejados de la idea de cortesía, cuando no opuestos, se utilizan cotidianamente con una finalidad evidentemente cortés, y entre los que se encuentran las palabras y expresiones malsonantes y el humorismo improvisado. En definitiva, por este medio, intento poner de manifiesto que esto no es más que la demos-

tración de que la orientación de la intención comunicativa es la que domina la selección formal en la comunicación, hasta el punto de llegar a utilizar aquello ligado semánticamente a la ofensa y la burla, precisamente, para lo contrario, debido, en buena medida, a que el discurso interaccional que se desarrolla en la conversación informal permite e incluso aconseja que sean los recursos desinhibidos los que sirvan de vehículo de cortesía.

Ya he tenido oportunidad de exponer, más arriba, mi parecer sobre la cuestión de que la distinción entre enunciados relacionales y transaccionales no es, ni mucho menos, tajante y que, en cualquier caso, la realización de una actividad comunicativa supone en sí misma un modo de relación, al margen de la carga informativa que se incluya en el contenido proposicional de los enunciados que aparezcan en la misma, fundamentalmente en el coloquio[15]. De manera que no insistiré más sobre este punto, en el que coincido con investigadores como Vigara Tauste (1992):

> Inevitablemente, todo acto de habla comporta una cierta (o incierta) actitud del emisor: aparece siempre "matizado emocionalmente". En sentido estricto, no hay, pues, comunicación puramente intelectual. Sin embargo, en la comunicación oral (y especialmente en la espontánea), en que la actualización es una actividad puntual del hablante inseparable de su propia actitud o vivencia personal, la afectividad tiene, sin duda, papel de protagonista.
>
> Lógicamente, el coloquio aparece condicionado en primer lugar por los interlocutores, que son los dos elementos activos imprescindibles en la comunicación. Independientemente del contenido objetivo del mensaje y simultáneamente, el hablante se revela (y desvela) personalmente en su conversación y se convierte a su vez, para su interlocutor, en "referente" de la comunicación; naturalmente, otro tanto ocurre con el receptor respecto del hablante (si bien este particular interesa a otro de nuestros principios, el de adecuación) [51].

No obstante, además de la relación inherente y necesaria ligada a cualquier actividad comunicativa, los

enunciados, sobre todo en el coloquio, pueden tener como función primordial ser el medio por el que poder iniciar, mantener, reforzar o destruir una relación. Se trata, a grandes rasgos, de usar la lengua para establecer los límites de la convivencia con los otros. De modo que los interlocutores que comparten una determinada lengua condicionan su empleo a la intención comunicativa, que está ligada o, al menos, influye en la relación con el otro y que, a su vez, tiene que desarrollarse en la comunicación de un modo adecuado al contexto y a la situación en que ésta se desarrolle. De cómo interpretamos aquello que se nos comunica y de cómo usamos el lenguaje para que adquiera en su actualización una determinada significación, se ocupa la pragmática. Pero, más en concreto, de cómo ese uso se orienta a la relación con los demás como fin primordial, trata una parcela de esta disciplina que denominamos "cortesía".

Pudiera parecer que los límites de la cortesía son intangibles y que, por tanto, el análisis de la comunicación cortés resulta prácticamente imposible, pero no creo que sea así. Es verdad que un intento exhaustivo de sistematizar actos verbales corteses sería imposible y, si se me permite, absurdo e improductivo. Pero no es menos cierto que ya desde niños vamos aprendiendo a hacer uso de la lengua no sólo en sus aspectos morfosintácticos, semánticos y léxicos, sino que, además, cada una de nuestras actuaciones verbales producen en los demás aceptación, indiferencia o rechazo, y el análisis contextualizado de tales actuaciones nos aporta información, al igual que en el plano gramatical, sobre todos los aspectos que han influido en tales reacciones. De manera que desde las correcciones en la pronunciación o la risa que a los adultos les produce, por ejemplo, la regularización sistemática de la conjugación de los verbos en los niños, hasta el "calla niño", el "eso no se dice", las regañinas, etc., todo contribuye al aprendizaje del uso de la lengua en un sentido amplio, que incluye la integración social del individuo; y, en este sentido, el emisor, que en otras ocasiones es destinatario, sabe qué puede esperar de él su interlocutor y cómo manipular la lengua para, guiado por su intención, no resultar des-

cortés. Naturalmente, hay actos comunicativos fallidos en el plano relacional (también en el plano gramatical); pero, en general, para los hablantes de una lengua, no constituye un problema que la cortesía presida, normalmente, su actividad verbal, dado que ésta se orienta, fundamentalmente, a la convivencia.

Es, por tanto, la adecuación pragmática de los enunciados una habilidad aprendida que se desarrolla de forma natural, y que, por regla general, sirve a intereses que precisan de la buena relación con el otro para que puedan ser alcanzados[16].

La actividad verbal cortés es, ciertamente, amplia y va más allá de los usos formales de la lengua en los que lo cortés se basa en la aplicación de elementos verbales de distancia. Manifestar distancia resulta útil por lo que a la cortesía se refiere cuando la situación comunicativa y la relación entre los interlocutores lo requiere; pero en situaciones de igualdad, confianza y proximidad con los interlocutores, las "marcas" de distancia pueden resultar, en muchos casos, muestras de descortesía.

La proximidad, la confianza y la igualdad hacen necesario imprimir un estilo interaccional acorde a la relación. De ahí que se pueda hablar del uso de las palabras y expresiones malsonantes y del humorismo como recursos de cortesía[17]. Definirlos como fenómenos corteses, supone calificar a algunos enunciados en los que aparecen palabras y expresiones malsonantes o a los que mueven a risa como aquellos realizados con una finalidad primordialmente relacional y en cuya elaboración se ha usado la lengua de un modo que persigue el inicio de una relación de un modo distendido o el mantenimiento, el refuerzo y la ampliación de la misma, si ya existía. Y ese uso, ya se sugirió anteriormente, pasa por el análisis de todos los aspectos extralingüísticos que rodean al acto verbal, porque éste ha de ser efectivo y, para serlo, debe ser adecuado, y la adecuación es el modo de no defraudar las expectativas comunicativas del destinatario con nuestra intención. En otras palabras, la cortesía consiste en lograr el equilibrio entre la fidelidad a la intención comunicativa y la capacidad para no desbordar la "paciencia comunicativa" del destinatario.

Las palabras y expresiones malsonantes son elementos léxicos especializados en la ofensa, la blasfemia y la injuria y, sin embargo, pueden ser utilizados como recurso de cortesía; pero para que esto sea así, es necesario que el enunciado en el que se emplea el elemento malsonante sea adecuado. Adecuada ha de ser la intención del emisor de beneficiar las imágenes del destinatario; pero esto no basta. También ha de ser adecuado el tipo de relación entre los interlocutores (que habrá de ser de confianza, familiaridad y proximidad). Adecuado tendrá que ser el entorno comunicativo, pues será necesario un alto grado de distensión. Serán esa relación entre los interlocutores y el entorno comunicativo al que nos referimos los que harán posible el empleo de un determinado tipo de discurso oral, el coloquio o conversación con un determinado nivel de habla, el familiar o informal.

Por lo que respecta al humorismo verbal, éste se manifiesta por medio de enunciados intrínsecamente corteses, en la medida en que persiguen producir en el destinatario un beneficio: el placer de la risa; se trata del ingenio al servicio de la cortesía. Ahora bien, para que el humorismo logre sus fines (la risa) será necesario un uso del lenguaje que permita al destinatario percibir la intención positiva o benéfica del emisor inserta en la actuación verbal. Para ello, por tanto, el enunciado habrá de ser adecuado, nuevamente, al tipo de relación entre los interlocutores -que en el caso del humorismo, en general, será, al menos, de una cierta proximidad-, al tipo de discurso, que, si se trata del humorismo no profesional, del improvisado y espontáneo, será el coloquio de estilo familiar o informal, pues, especialmente, este tipo de humorismo precisa de la complicidad del destinatario. En este sentido, baste un apunte de García de Diego (1966) para subrayar el vínculo entre lo familiar y lo humorístico:

> Los diccionarios, en su nomenclatura de calificación de voces, no usan la de humorístico o jocoso y la incluyen en la de familiar. Esta exclusión, que parece desconocimiento, es en rigor un reconocimiento del gran valor humorístico de las voces. No es admisible que todas las familiares sean humorísticas, pero sí

> hay que reconocer que la mayoría lo son. El humorismo es un producto de la intimidad contrapuesto al de la seriedad externa [40].

De no producirse esta adecuación de la que vengo hablando, tanto en el caso de las palabras y expresiones malsonantes como en el del humorismo, el resultado es la descortesía. En el primer caso, porque lo malsonante no se desprende de su valor expresivo negativo y resulta ofensivo; y, en el segundo, porque, como en todo enunciado expresivo, lo que no es cortés, es descortés, bien porque el destinatario piensa que le han hecho perder el tiempo con una actuación verbal irrelevante y sin sentido o, lo que es peor, que se le quería ofender.

Nos movemos, por tanto, en el campo del lenguaje expresivo, del prioritariamente relacional, del afectivo, del que implica a las imágenes de los interlocutores, campo compartido por ambos fenómenos, en el que al emisor le mueven el deseo, la necesidad, o ambas cosas, de beneficiar o compensar con su actuación verbal al destinatario.

Hasta tal punto es influyente la expresividad o afectividad, que determina decisivamente el uso efectivo del lenguaje y el desarrollo de las propias lenguas, como señala García de Diego (1966):

> Hay que estudiar la afectividad como elemento operante en el lenguaje, en la formación y evolución léxica y fraseológica. Hay que catalogar los casos de creación, evolución semántica y prescripción de las voces por la virtud de la afectividad. La masa del idioma nace por iniciativa, inspiración o mandato de la afectividad. Las pasiones de atracción o repulsión y el humorismo presiden el nacimiento de la mayoría de las voces en una nueva forma o en un nuevo sentido. La afectividad ha dejado su sello en la misma organización gramatical de las lenguas. La reduplicación de muchas lenguas es originalmente una recalcación afectiva. El sentimiento de incertidumbre ha convertido en formas futuras las que no lo eran. "Serán las cinco" no es un futuro, sino un aspecto verbal de la duda. Sobre todo, el sentido de las expresiones cambia de rumbo constantemente bajo el impulso de la afecti-

vidad [28].

La afectividad, que nunca se ha tenido en cuenta en los estudios del lenguaje, ha sido, sin embargo, la verdadera reina del lenguaje, y la inteligencia, único personaje que vemos actuar en el idioma, ha tenido una secundaria función organizadora bajo el impulso y el imperio de la afectividad. En el recinto del lenguaje, como en la vivienda humana, hemos tomado al entendimiento, que se deja ver y administra el lenguaje, como si fuera señor de él, cuando el verdadero señor, oculto a nuestros ojos, ha sido el sentimiento, que dispone, en definitiva, de los idiomas para construir, transformar y demoler las palabras y las expresiones [51-52].

Y las huellas de la expresividad aparecen en la lengua a través del modo en que realizamos el enunciado[18] y en cómo lo organizamos, es decir, en la manera de usar la lengua para comunicarnos, bien sea seleccionando elementos lingüísticos cuya finalidad es expresiva (énfasis prosódico o elementos léxicos expresivos, como las palabras o expresiones malsonantes) [19], bien manipulando el modo de presentar el contenido del enunciado, de manera que la expresividad quede inserta en el mensaje (caso de los enunciados ingeniosos). En otras palabras, las de García de Diego (1966), en el lenguaje la afectividad (o expresividad) puede manifestarse de una forma explícita o implícita.

A falta de recursos propios, la afectividad tiene que utilizar para su expresión el lenguaje intelectual, cargándolo de su propia expresividad. En los mismos conceptos, más o menos vivos o decolorados, la afectividad prende sus mensajes. El concepto, en visión destacada u oscurecida, sale impregnado o ligeramente teñido de la emoción. En su mayoría, pues, el lenguaje afectivo no es más que la vibración anímica que acompaña a todo lenguaje intelectual, como un accesorio y como un sobrentendido lingüístico [22].

Pero es que la afectividad o expresividad se manifiesta, sobre todo, en la conversación, el tipo de discurso más frecuente y el que más influye en la evolución de la len-

gua:

> En efecto, la afectividad se presenta en el coloquio disfrazada, confundida e inevitablemente ligada a todo contenido que se comunica, cualquiera que sea su grado de intelectualidad; y parece ser el factor clave que determina en gran medida la elección léxica, las variantes morfológicas y la estructuración sintáctica del enunciado [Vigara, 1992, 54].

> Aunque, por su alto grado de implicación, la expresividad suele hurtarse a la reflexión gramatical, hay tres aspectos en la lengua coloquial en los que la afectividad se muestra con especial claridad:
>
> a) en la *modalidad* de la frase, que puede aparecer explícita, implícita, aludida o sobreentendida merced a los más diversos procedimientos, experimentado en el coloquio una notable *ampliación* de posibilidades respecto de la lengua estándar;
>
> b) en la *organización subjetiva del mensaje* a impulsos del pensamiento (y en gran medida al margen de la lógica);
>
> c) y en el *realce lingüístico* (mediante la singularización, "relievación", intensificación, ponderación o degradación) de aquello que interesa particularmente al hablante [Vigara 1992, 60].

> Como decíamos, el hablante tiende espontáneamente a estructurar su mensaje siguiendo los impulsos de su pensamiento, sin reflexionar acerca de la lógica o de la corrección de su expresión. De este modo, la afectividad se comporta como un auténtico (y fundamental) *principio organizador de la sintaxis coloquial*, manifestándose en la "expresividad sintáctica" [Vigara, 1992, 69].

Como muestra de la expresividad implícita, valgan todas las técnicas utilizadas por el humorismo improvisado, en el que la valoración y el juicio se ven arropadas, precisamente, por la técnica humorística de que se trate, e inmersos en enunciados donde lo intelectual se superpone a lo afectivo, enmascarándolo[20].

Lo expresivo, en resumidas cuentas, está, sí, presente en cualquier actuación verbal, pero muy especialmente en los enunciados relacionales, en los que predomina

lo afectivo sobre lo intelectual, enunciados frecuentísimos en la conversación, fundamentalmente en la de estilo familiar o informal, por su oralidad, espontaneidad y falta de formalismo, y no cabe duda de que el coloquio es nuestra actividad verbal más frecuente. En este sentido hay que entender las siguientes palabras, que compartimos, de García de Diego (1966):

> Tal predominio tiene a mi juicio la afectividad en la concepción, desarrollo y representación del lenguaje, que yo me atrevería a calificar éste como una fábula sentimental, cuyo ordinario protagonista es el amor o el humor [60].

Y si la expresividad se hace más patente en los enunciados relacionales y estos son propios, fundamentalmente, del coloquio o conversación, no es de extrañar que a la expresividad se le apliquen recursos que contribuyan a que la manifestación de la afectividad no dañe la relación o a que ésta se mantenga vigente o mejore, recursos que en el caso de la conversación distendida e informal tienen como exponentes, entre otros, a elementos que pudieran parecer alejados de la idea de cortesía que se maneja comunmente, por ejemplo, a las palabras y expresiones malsonantes y al humorismo, que aun siendo técnicas de distinta índole (léxica la primera y de manipulación de ideas o del lenguaje la segunda) están unidas por el contexto verbal en el que actúan y por su finalidad, a saber, ser vehículos de expresión de los sentimientos de los hablantes y, por lo que nos ha ocupado en este trabajo, con la misma intención: adecuar la necesidad de manifestar la emotividad al deseo de que la relación con el interlocutor sea satisfactoria, en definitiva, realizar, en sentido amplio y por caminos distintos, pero relacionados, enunciados corteses.

Referencias Bibiográficas

Austin, J.L. (1962), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1990.
Bateson, G. (1977), *Vers une écologie de l´esprit*, t. Y, Paris, Seuil.
Briz Gómez, A. (1996), *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid, Arco Libros.
Briz Gómez, A. (1998), *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel.
Briz Gómez, A. y Grupo Val.Es.Co. (2000), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel.
Carrasco Santana, A. (1999), "Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson", *Pragmalingüística*, 7 (1999), 1-44.
Carrasco Santana, A. (2002 a), *Los tratamientos en español*, Salamanca, Ediciones del Colegio de España.
Carrasco Santana, A. (2002 b), *Lo malsonante y el humorismo como recursos corteses en la conversación: estudio pragmalingüístico*, Tesis Doctoral, Valladolid: Universidad de Valladolid.
Carrasco Santana, A. (2005), *El humorismo: técnica de cortesía. Estudio pragmalingüístico del humorismo conversacional entre españoles desde la óptica freudiana*, Valladolid, Universitas Castellae.
Criado de Val, M. (1980), *Estructura general del coloquio*, Madrid. SGEL.
Escandell Vidal, M.V. (1993), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos-UNED.
García de Diego, V. (1966), *Lecciones de lingüística española*, Madrid, Gredos.
Goffman, E. (1987), *Façons de parler*, París, Minuit.
Jakobson, R. (1960), "Linguistics and poetics", en T.A. Sebeok (ed.), *Style in language*, Cambridge Mass, MIT Press, 350-377.
Kerbrat-Orecchioni, C. (1992a), *Les interactions verbales*, Tomo II , París, Armand Colin.
Lakoff, R. (1973), "The Logic of Politeness; or, Minding your *p´s* and *q´s*", *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society:* 292-305.
Laver, J. (1975), "Communicative Functions of Phatic Communication", en A. Kendon & al., *Organisation of Behavior in Face-to-Face Interaction*, La Haya, Mouton, 215-238.
Malinowsky, B. (1972), "Phatic Communion", en Laver & Hutcheson (eds.), *Communication in Face to Face Interac-*

tion, Harmondsworth, Penguin books, 146-162.
Marín, A. (1972), "El uso del 'tú' y 'usted' en el español actual", *Hispania*, LV, 904-908.
Searle, J. (1969), *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1994.
Seco, M. (1973), "La lengua coloquial: 'Entre visillos' de Carmen Martín Gaite", en *El comentario de textos*, 1, Madrid, Castalia.
Vigara Tauste, A.M.(1992), *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.
Wittgenstein, L. (1953), *Investigaciones filosóficas*, Madrid, Crítica, 1988.

NOTAS

[1] Bateson (1977) y Laver (1975), entre otros

[2] Esta "necesidad de hablar" no es universal. El evitar el silencio es un rasgo de cooperación social propio de las sociedades occidentales, más acentuado, quizá, en la española.

[3] Más adelante, expresaré mi postura sobre la conveniencia o no de utilizar la expresión *lengua coloquial* para denominar a la conversación espontánea e informal. Por el momento, baste decir que, para mí, ésta equivale a *conversación*.

[4] El contexto de emisión incluye, en palabras de María Victoria Escandell (1993), el "entorno" o situación espaciotemporal y la "información pragmática", elementos objetivo y subjetivo de la comunicación, respectivamente,

[5] Es conveniente aclarar que no establezco una relación directa, como hizo Searle (1969), entre fuerza ilocutiva y forma lingüística. De ser así, los recursos de cortesía, fundamentalmente los de sustitutución, en la medida en que modifican la forma del enunciado, supondrían un cambio en la fuerza ilocutiva del mismo.

[6] Sobre este asunto, referido al español de España, nos ocupamos en Carrasco Santana (2002 a).

[7] El *comportamiento decoroso* al que nos referimos no supone en todos los casos mantener o mejorar las relaciones interpersonales, pues, en muchas ocasiones, estas relaciones ni siquiera existen, sino que hay veces en las que la fórmula de cortesía es una respuesta, podríamos decir, social y automática a un estímulo contextual determinado, sin que para ello influyan deseos de mantener o mejorar la relación, ni intervengan cuestiones de sinceridad en el uso de la misma.

[8] Aquí nos hacemos eco de la tradición filosófico-lingüística iniciada por Wittgestein (1953) y continuada por Austin (1962) y Searle (1969) y que, en mayor o menor medida, impregna todos los estudios pragmalingüísticos.

[9] [El papel de la cortesía sirve tanto para la lengua como para las acciones. Esto supone que el papel de la lengua y el papel de otros tipos de transacciones cooperativas humanas forman parte del mismo sistema: es inútil separar el comportamiento lingüístico de otras formas de comportamiento humano.]

[10] Carrasco Santana (1999).

[11] Kerbrat-Orecchioni (1992,160)

[12] Una obra indispensable para quien quiera adentrarse más en la cuestión del comúnmente llamado *español coloquial* es Briz (1998).

[13] Se puede observar con facilidad que una de las estrategias de cortesía más utilizadas por los españoles en la conversación es, precisamente, el mostrar una proximidad que, en numerosas ocasiones, no existe en la relación.

[14] Entiendo que mis apreciaciones al respecto se encuentran, implícitamente, en Briz y otros (2000), donde se distingue entre "dos modalidades o registros de uso extremos en el discurso conversacional y, así, dos tipos de conversaciones prototípicas" (52): la conversa-

ción coloquial y la conversación formal.

[15] En la medida en que entendemos por coloquio o conversación el discurso oral en el que interactúan dos o más individuos, y que lo que denominamos uso o estilo informal o familiar se refiere al de la conversación cotidiana con iguales con ninguna o escasa distancia social.

[16] La descortesía de los enunciados responde también a la adecuación del uso de la lengua al deseo de no iniciar una relación o de romper o dañar la existente, salvo que dicha descortesía se produzca por una errónea adecuación.

[17] El objetivo de este artículo es únicamente el de llamar la atención sobre la amplitud del fenómeno denominado cortesía verbal o, si se prefiere, sobre el estilo interaccional cortés, señalando dos recursos que, tradicionalmente, han estado alejados del concepto de cortesía. No voy a extenderme en este artículo, pues ya lo hice antes (Carrasco Santana, 2002 b), en explicar detalladamente cuáles son los mecanismos que se ponen en funcionamiento cuando se utilizan estos dos recursos en la conversación. Sin embargo, a poco que pensemos y que escuchemos hablar nos daremos cuenta de que muchos de los saludos, despedidas, halagos, reproches "solidarios", promesas, etc., entre amigos o familiares se hacen utilizando palabras o expresiones malsonantes y que esto, lejos de crear conflictos, contribuye a reforzar las relaciones de confianza y proximidad entre los interlocutores; asimismo, es fácil observar que muchas de las intervenciones humorísticas espontáneas (las bromas, la chanza, etc.) que aparecen en la conversación persiguen crear o mantener una atmósfera de sociabilidad y de armonía que presida la relación entre los interlocutores.

[18] El humorismo improvisado es un estilo expresivo basado en la indirección, siendo ésta uno de los rasgos característicos de la expresividad, tal y como manifiesta Vigara Tauste (1992).

Naturalmente, en el lenguaje coloquial es muy frecuente este tipo de modalidad *implicada* (o indirecta), cuyo grado de expresividad es mayor que la directa. De hecho, éste es uno de los recursos fundamentales de que usa el hablante para expresar su subjetividad (de los otros nos ocuparemos en sucesivos apartados). Aquí nos interesa solamente destacar –no vamos a detenernos en ello- esos casos en que, por incidencia del contexto y de la entonación, la modalidad resulta ser otra de la que inicialmente se espera, superpuesta a ésta, convirtiéndose así en una forma *más expresiva* (y sorpresiva) de comunicación que la simple expresión directa [67-68].

[19] Baste observar las palabras y expresiones malsonantes, elementos enfáticos y afectivos de primer orden, cuya selección responde al deseo de que la expresividad se manifieste.

[20] Todas estas técnicas están detalladamente explicadas en Carrasco Santana (2005):

El humorismo conversacional es un estilo interaccional de comunicación que persigue el mantenimiento y la mejora de relaciones con el otro o los otros, es decir, un recurso de cortesía, un modo particular de cortesía, si se prefiere, y, por tanto, forma parte del amplio abanico de estrategias orientadas a tal fin. [...] Como consecuencia,

hemos podido observar que los distintos tipos de manipulación lingüística y de representación de ideas necesarias par producir el efecto humorístico están ligados tanto a la imagen pública del emisor como a la del destinatario y que el humorismo coloquial es un estilo interaccional cortés, en el que las distintas técnicas de que se sirve se basan en emitir de un modo ingeniosamente indirecto (indirección lúdica e inusual) e ingeniosamente cómico (se trata de un ingenio con una base cómica) un juicio que, o bien es –por su carácter conciliador en cuanto al contenido proposicional- una manifestación de una actitud psicológica positiva hacia el interlocutor, apoyada por la técnica humorística, o bien –por su carácter no conciliador, y gracias a la técnica humorística- un modo de salvar la imagen propia ante un juicio negativo y, al mismo tiempo, de beneficiar al destinatario con una actuación verbal placentera, cuya finalidad es causar en él la risa o la sonrisa, en virtud de la técnica; pues nos reímos de ella, del juego engañoso al que nos hemos visto sometidos, que hemos descubierto como tal, y que, en esencia y con sus distintas variantes, consiste en representar lo que hemos descrito (juicio indirecto ingenioso y cómico...) en enunciados relativamente breves, en los que se condensan las emociones, sensaciones y sentimientos que configuran dicho juicio [202-203]

ASPECTOS PRAGMALINGUISTICOS DE LA INTERROGACION EN ESPAÑOL CON ATENCION ESPECIAL A LAS SECUENCIAS DE PREGUNTAS *

Henk Haverkate
Universidad de Amsterdam

ABSTRACT

Pragmalinguistic research into the functions of interrogative utterances should be primarily carried out within the frameworl of the taxonomy of speech acts. Depending on the context or situation of utterance, questions may fulfill assertive, directive, commissive or expressive functions.

The central object of analysis is a phenomenon which until now has not received much attention in pragmalinguistic literature, namely the interactional status of chains of questions. Several types of these chains may be distinguished, such as disjunctive questions, sequences of rhetorical questions and sequences of informative questions. Empirical analysis of both oral and written dialogues shows that

chains of questions generate specific perlocutionary effects that typify empathetic, antagonistic and persuasive forms of verbal behavior.

PALABRAS CLAVE

Acto argumentativo, asertivo, exhortativo, expresivo. Antagonismo. Baterías de preguntas. Cortesía. Disyuncin exclusiva, inclusiva. Efecto perlocutivo. Emapatía. Imagen negativa, positiva. Pregunta disyuntiva, informativa, orientada, retórica.

1. EL ACTO DE HABLA INTERROGATIVO

La interrogación es un acto de habla polifacético cuyo

análisis puede abordarse desde una perspectiva sintáctica, semántica y pragmática.

En el plano sintáctico, las gramáticas suelen hacer una distinción entre preguntas generales y preguntas parciales. Los parámetros utilizados para definir las preguntas generales son el orden de palabras y el patrón entonacional. El punto de arranque implícito aquí es la estructura de la oración declarativa de la que se desvía la interrogativa por la permutación de sujeto y predicado y una curva melódica ascendente. Las preguntas parciales se caracterizan por la aparición de pronombres y adverbios interrogativos cuya posición básica es el comienzo de la oración.

Con respecto al análisis semántico remito al punto de vista de la gramática tradicional tal como ha sido formulado por Gili y Gaya:

> Cuando preguntamos sobre el contenido de la oración, es decir, sobre la verdad o falsedad del juicio, la pregunta es general. Así, por ejemplo, *¿Ha llegado tu padre?* . . . Nuestra pregunta se dirige a saber si es cierta la relación entre sujeto y predicado. La respuesta es *sí* o *no* . . . En las interrogaciones parciales la duda no recae sobre el predicado mismo de la oración, sino sobre el sujeto . . . o cualquiera de los demás elementos de la oración. . . . Al decir, por ejemplo, *¿Quién ha venido?*, sé que ha venido alguien pero ignoro el sujeto de la oración (1955: 45-46).

En el presente estudio, el centro de gravedad lo constituye la perspectiva pragmática. Mi punto de partida para el análisis son las propiedades ilocutivas de la interrogación. En su libro *Speech acts* (1969) Searle presenta una caracterización general del acto de habla basada en cinco condiciones necesarias y suficientes. Así, distingue una regla de contenido proposicional, dos reglas preparatorias, una regla de sinceridad y una regla esencial. El fragmento del texto dedicado particularmente al acto interrogativo reza como sigue:

> Propositional content: Any propositional function. Preparatory rules: 1. S does not know 'the answer',

> i.e., does not know if the proposition is true, or, in the case of the propositional function, does not know the information to complete the proposition truly . . . 2. It is not obvious to both S and H that H will provide the information at that time without being asked. Sincerity rule: S wants this information. Essential rule: Counts as an attempt to elicit this information (1969: 66).

Comparando las aproximaciones de Gili y Gaya y Searle echamos de ver que los dos autores comparten la visión tradicional de que la pregunta informativa representa el prototipo del acto de habla interrogativo. Conviene hacer resaltar, sin embargo, que la oración interrogativa sirve para expresar una rica variedad de funciones ilocutivas y estrategias perlocutivas, de modo que cabe preguntarse si conviene atribuir un estatus prioritario a la pregunta informativa.

Centremos la atención, como punto de arranque, en la fuerza ilocutiva de la pregunta informativa. En su conocida introducción a la semántica, Lyons

(1977: 753 sgs.) plantea que tanto entre filósofos como entre lingüistas predomina la idea de que las preguntas informativas constituyen una subclase de la clase de los actos de habla exhortativos. Adoptando este punto de vista, una interrogación como *¿Quién ha escrito ese folleto?* debe analizarse como una instrucción dirigida al interlocutor para que indique el nombre del escritor. De igual modo, la pregunta *¿Está usted casado?* expresa una exhortación para obtener información sobre la verdad o falsedad de la proposición descrita. Compárese también el siguiente comentario de Searle:

> . . . thus asking questions is really a special case of requesting, viz., requesting information . . . .This explains our intuition that an utterance of the request form, "Tell me the name of the first President of the United States", is equivalent in force to an utterance of the question form, "What's the name of the first President of the United States" (1969: 69).

Ya hicimos notar que el acto interrogativo se caracte-

riza por una múltiple valencia ilocutiva; específicamente, la interrogación puede representar a cada una de las clases de actos de habla que integran la taxonomía de Searle (1976). Así, un enunciado que tiene forma interrogativa puede emitirse para efectuar un acto exhortativo, asertivo, comisivo o expresivo. Como acabamos de ver, las preguntas informativas tienen fuerza exhortativa. Conviene añadir a esto que la clase de los actos exhortativos incluye también ruegos y peticiones realizadas en forma interrogativa, o sea, enunciados que se consideran prototípicos de la clase de los actos de habla indirectos. Un ejemplo familiar de la literatura dedicada al tema es *¿Puedes pasar la sal?*

En segundo lugar, distinguimos las preguntas asertivas, que representan la categoría de las *preguntas retóricas*. Véase la definición siguiente: "Por lo común, se considera que, si bien interrogativa en forma, las preguntas retóricas tienen la fuerza ilocutiva de las aserciones, y es por ello por lo que no esperan respuesta alguna" (Dumitrescu 1993: 66). Más adelante volveremos con más detalle sobre la categoría de la pregunta retórica.

La pregunta comisiva tiene como función primordial hacer una oferta o invitación. Un ejemplo sería: *¿Te quedas a cenar con nosotros?*

Las preguntas expresivas, por último, expresan particularmente críticas o reproches, o sea, en términos generales, valoraciones negativas del comportamiento del interlocutor. Considérese un ejemplo como:

(1) Fernando - *¿Cómo te atreves a echarme en cara tu propia ordinariez?*
¡No puedo sufrirte! ¡Vete!
(Buero Vallejo 1961: 25).

El corpus estudiado en las secciones siguientes consiste en entrevistas y fragmentos literarios entre los que diálogos de piezas de teatro ocupan un papel primordial. En lo que se refiere a la selección hecha es pertinente el juicio de Brown y Gilman (1990), quienes plantean:

> . . . dramatic texts provide the best information on colloquial speech of the period (159) . . . the more skilful the dramatist the more skilful he will be, if presenting the normal life of his time in authenticating the action by an acceptable version of contemporary speech (170)

2. Secuencias de actos de habla interrogativos

Después de pasar revista a cuestiones de índole taxonómica procedo al análisis pragmalingüístico de las secuencias de preguntas. Nótese que por secuencia se entiende la sucesíon de por lo menos dos o más preguntas. En el presente estudio me limitaré fundamentalmente a las secuencias producidas por un solo locutor en un solo turno de habla. Este tipo de turno, que podemos calificar de monológico, presenta tres variedades interrogativas: (1) preguntas disyuntivas, (2) secuencias de preguntas retóricas y (3) secuencias de preguntas informativas.

Concentremos la atención primero en la categoría de las *preguntas disyuntivas*. Como es sabido, se diferencian dos clases de disyunción, según el nexo sintáctico sea de tipo inclusivo o exclusivo. La disyunción inclusiva expresa una relación de implicación o equivalencia entre las proposiciones o frases nominales yuxtapuestas. El marcador prototípico de esta relación es la conjunción compuesta *o sea*. Piénsese en un ejemplo como *Cervantes, o sea, el inmortal autor del Quijote*. Tal y como indica el término, la disyunción exclusiva radica en la exclusión de una de las alternativas indicadas. Un ejemplo ilustrativo es:

(2) ¿Vamos al cine o nos quedamos en casa viendo la tele visión?

En el contexto de este estudio me ceñiré a la investigación de la *disyunción exclusiva* por ser ésta la que interviene en el desarrollo de estrategias pragmáticas particulares.

La categoría de las *secuencias de preguntas retóricas*

puede ejemplificarse con el siguiente monólogo procedente de *La Celestina*. Se trata de una batería de preguntas de contundente fuerza expresiva:

(3) Melibea - *¿Esse es el doliente por quien has fecho tantas promissas en tu demanda ? ¿Por quien has venido a buscar la muerte para ti? ¿Por quien has dado tan dañosos passos, desvergonçada barvuda?*
(Cejador y Frauca 1955 I: 177)

Finalmente, la categoría de *las secuencias de preguntas informativas* puede ilustrarse con un fragmento literario que incluye el diálogo interior de un personaje de novela:

(4) Me gustaba pintar, escribía cuentos y poemas. Pero *¿eso era una profesión?*
¿Se podía decir en serio a la gente que uno querría dedicarse a pintar o escribir? ¿No era más bien pasatiempos de gente desocupada y sin responsabilidad?
(Sabato 2000: 498)

Mi hipótesis de trabajo es que las funciones ilocutivas y los efectos perlocutivos ilustrados por los ejemplos anteriores justifican postular una taxonomía de secuencias de preguntas basada en tres categorías interaccionales: *empatía* - cfr. el ejemplo (2), *antagonismo* - cfr. el ejemplo (3) e *insistencia discursiva* - cfr. el ejemplo (4). Esta taxonomía determina la perspectiva desde la cual quiero examinar el estatus pragmalingüístico de secuencias de preguntas.

2.1 Empatía

Abordemos la investigación de la interacción empática con dos ejemplos concretos, que provienen de una serie de entrevistas tomadas por Geraldine Nichols a autores españoles femeninos:

(5) GN - Cosa que ha comentado Luisa Cotoner en su reseña. *¿Esto era muy importante para ti, o lo hacías al margen?*
CR - No, no esto era muy importante para mí.
(Nichols 1989: 219)

(6) GN - Me parece que es uno de los planteamientos básicos en tu obra.
¿Lo has enfocado así en algún momento, o no se te había ocurrido?
AM - No, no lo había pensado nunca.
(Nichols 1989: 112)

En estos fragmentos de diálogo, las interrogaciones disyuntivas hacen explícito el conjunto bimembre de respuestas relevantes. La alternativa así expresada representa una patente estrategia empática, que, en el marco de la teoría de la cortesía verbal de Brown y Levinson (1987), se calificaría de estrategia de cortesía negativa. Vamos por partes. La opción ofrecida a la autora entrevistada alivia su tarea de participante en el diálogo, ya que puede limitarse a elegir una de las respuestas preformuladas. Esto es precisamente lo que ocurre en el fragmento (5), en el que la interrogada repite la segunda parte de la disyunción. Nótese, entre paréntesis, que la repetición léxica de lo que dice el interlocutor sirve para transmitir una clara señal de empatía y solidaridad; es decir, este tipo de repetición genera la implicatura de que la opinión emitida por el otro o la otra no podría ser expresada de forma más apropiada[1]. En el fragmento (6), la entrevistada no hace uso de ninguna de las respuestas sugeridas, sino que elige una variante sinónima de la segunda. Merece la pena destacar, por último, que la estrategia de la disyunción interrogativa refleja el educto formal de una de las tres máximas de cortesía propuestas por Lakoff en su artículo *The logic of politeness* (1973); se trata de la máxima formulada en términos de *Give options*.

A continuación, sigue el análisis de dos otras estrategias empáticas. Considérense los ejemplos siguientes:

(7) - Adiós, rico mío - le dijo Paca besándole.
- Ve prontito para que vuelvas a la hora de comer. Pues digo . . . no es floja
caminata, de aquí a la calle del Amor de Dios. *¿Sabes el camino? ¿No te perderás?*
(Pérez Galdós 2001: 47)

(8) GN - *¿Ud. tiene alguna conciencia de formar parte de una generación de autores? ¿De pertenecer a un grupo de personas que estuvieron en la misma Universidad en los mismos años y eso?*
ET - En ese sentido, sí.
(Nichols 1989: 77)

(9) GN - *¿Cuál es tu historia lingüística propia? ¿Hablabas siempre mallorquín en casa?*
CR - No, hablaba las dos lenguas; las muchachas que atendían la casa eran emigrantes de Murcia, y hablábamos castellano con ellas.
(Nichols 1989: 195)

El fragmento (7) incluye parte de una conversación estereotipada entre madre e hijo; la secuencia de las dos preguntas acentúa la preocupación empática de la madre por el bien de su hijo. Obsérvese que las preguntas proporcionan información de índole parafrástica, de lo que se infiere que la reduplicación de contenido proposicional no sirve a otra finalidad que la de aumentar el grado de empatía.

Las parejas de interrogaciones de los ejemplos (8) y (9) son también de carácter empático; no obstante, la relación discursiva entre sus miembros difiere de la del ejemplo (7). En los dos casos, es obvio que la locutora se esfuerza por maximizar la cooperación conversacional. Este fin lo pretende conseguir valiéndose de la estrategia de la especificación discursiva, lo cual equivale a decir que la información global de la primera interrogación se precisa por el contenido más detallado de la segunda. De este modo, se le ofrece a la interlocutora la oportunidad de procesar la información pedida en dos etapas sucesivas, por lo que se le facilita la tarea de cen-

trar la atención en formular una respuesta adecuada. Pasando del plano cognoscitivo al pragmático podemos plantear que la entrevistadora manifiesta cortesía positiva y negativa a un tiempo. La cortesía positiva se deriva de la secuencia de dos interrogaciones empáticas, que manifiestan interés por las experiencias personales de la interlocutora. La cortesía negativa halla su expresión en la detallada explicitación de la información pedida.

Examinemos, finalmente, un diálogo que refleja una situación comunicativa bastante peculiar:

(10)

Doña Asunción	- *¿Qué haces?*
Fernando	- (Desabrido) Ya lo ves.
Doña Asunción	- (Sumisa) *¿Estás enfadado?*
Fernando	- No.
Doña Asunción	- *¿Te ha pasado algo en la papelería?*
Fernando	- No.
Doña Asunción	- *¿Por qué no has ido hoy?*
Fernando	- Por que no.
Doña Asunción	- *¿Te he dicho que el padre de Elvirita nos ha pagado el recibo de la luz?*
Fernando	- (Volviéndose hacia su madre) ¡Sí! Ya me lo has dicho. ¡Déjame en paz! (Buero Vallejo 1961: 16)

La diferencia entre este diálogo y los anteriores salta a la vista. El fragmento (10) constituye un macroacto interrogativo compuesto por cinco preguntas autónomas que alternan con las respuestas del interlocutor. A pesar del patrón discontinuo, la serie de preguntas se distingue por un solo objetivo comunicativo, a saber, el establecer un vínculo de solidaridad. Obsérvese que a Doña Asunción no le interesa en primer lugar el contenido de las respuestas de su hijo, sino que pretende lograr efectos perlocutivos similares a los que tipifican la comunión fática. Las reacciones del hijo, sin embargo, muestran que los participantes de este diálogo manifiestan una actitud interaccional diametralmente contraria, esforzándose la madre por crear una relación empática

con su hijo, en tanto que éste da a conocer que no le interesa entablar una conversación con ella, por lo que amenaza seriamente la imagen positiva de su madre.

2.2 Antagonismo

El antagonismo verbal representa una actitud social no preferible, que va en contra de las normas de la etiqueta conversacional. El locutor antagónico elige una línea de conducta marcada, que, lingüísticamente, halla eco en el uso de una variedad de construcciones de patente perfil argumentativo o expresivo. En el presente contexto, es de interés primordial el uso de la pregunta retórica. A guisa de introducción, presento un resumen de sus rasgos idiosincrásicos. Como acto de habla, la pregunta retórica es un representante prototípico de la clase de los actos de habla indirectos. Por la extensa literatura dedicada al tema sabemos que la realización indirecta del acto de habla refleja la intención del locutor de suministrar un efecto perlocutivo particular. En la mayoría de los casos este efecto consiste en mitigar la fuerza ilocutiva del acto. Con respecto a la pregunta retórica, sin embargo, el efecto perlocutivo que se busca con ésta es el incremento y no la atenuación de la fuerza del acto de habla. En esencia, lo que se procura hacer resaltar es la singularidad o relevancia de la información proporcionada. Valiéndonos de las categorías de la teoría de la cortesía, podemos argumentar que el emisor de la pregunta retórica se propone fortalecer su propia imagen positiva; esto es, no hace la pregunta porque ignore algo, sino, al contrario, para demostrar que tiene acceso a la información referida y para sugerir que la proposición descrita expresa una verdad incontestable. Es por esta razón por la que la pregunta retórica y, muy en particular, las secuencias de preguntas retóricas desempeñan un papel destacado en diálogos de tipo antagónico. En el plano ilocutivo, estos diálogos se centran en temas asertivos o expresivos. Específicamente, el antagonismo asertivo es característico de intercambios argumentativos en los que los participantes procu-

ran imponer su opinión al interlocutor. El antagonismo expresivo tipifica secuencias que tienen por objeto intensificar críticas y reproches.

Consideremos, para abordar el análisis del antagonismo asertivo, un fragmento de *La Celestina*, obra en la cual la aparición de secuencias de preguntas retóricas no es un fenómeno nada raro (Haverkate 1997):

(11) Alisa - *¿Y piensas que sabe ella qué cosa sean hombres? ¿Si se casan o qué es casar? . . . ¿Piensas que su virginidad simple le acarrea torpe deseo de lo que no conosce ni ha estudiado jamás? ¿Piensas que sabe errar avn con el pensamiento?* No lo creas, señor Pleberio.
(Cejador y Frauca 1955 II: 151)

Respecto de la interpretación de este ejemplo hay que tomar en consideración que el rechazar sin rodeos un punto de vista defendido por el interlocutor amenaza intrínsecamente la imagen positiva de éste. Por tal motivo, al formular una opinión divergente, el locutor suele poner atención especial en la atenuación de la misma. Las estrategias comúnmente aplicadas son expresar incertidumbre, presentar el desacuerdo como un acuerdo parcial y enfocar el tema del disentimiento desde un punto de vista impersonal. Pues bien, es evidente que la contribución al diálogo de Alisa dista mucho de ser una reacción mitigada ante la opinión del interlocutor. Intervienen dos factores que contribuyen a la intensificación de la fuerza de su argumentación. En primer lugar, la locutora no se restringe a emitir una sola pregunta retórica, sino que produce una batería de cuatro preguntas sucesivas. En segundo lugar, combate categóricamente la opinión del interlocutor, indicándole por la reiteración del predicado doxástico *piensas* que no piense lo que ella sugiere que piensa. Obsérvese, por último, que el resumen exhortativo *No lo creas, señor Pleberio* subraya el carácter antagónico de la batería de preguntas.

A continuación, sigue un análisis empírico de la fuerza expresiva de secuencias de preguntas retóricas. Empezamos con los ejemplos siguientes:

(12) Rosa - ¡Sinvergüenza! ¡Perdido! *¿Y el dinero? ¿Y el dinero para comer?*
¿Tú te crees que se puede poner el puchero sin tener cuartos?
(Buero Vallejo 1961: 37)

(13) Trini - *¿No te da vergüenza haber estado haciendo de golfo mientras tu padre se moría? ¿No te has dado cuenta de que tu madre y tu hermana están ahí, llorando todavía porque hoy le dan tierra? ¿Y ahora, qué van a hacer?* Matarse a coser, ¿verdad?
(Buero Vallejo 1961: 38)

Como hemos observado anteriormente, la pregunta retórica se caracteriza comúnmente en términos de una pregunta a la que no se espera respuesta. En los fragmentos (12) y (13), que contienen enunciados cargados de tensión conflictiva, la sucesión de preguntas es tan inmediata que al interlocutor ni siquiera se le ofrece la oportunidad para interrumpir el monólogo antagónico. Lo que se produce, pues, es una batería de preguntas de fuerza incontestablemente expresiva. Desde una perspectiva conceptual, los fragmentos no son del mismo orden. La locutora del ejemplo (12) recurre a una determinada estrategia de especificación temática, es decir, una estrategia que proporciona un efecto discursivo marcado. Vamos por partes. La primera pregunta introduce el tópico de la conversación: *el dinero*. Luego, el tópico se precisa en términos de *el dinero para comer*. Finalmente, la locutora concluye el triplete de preguntas añadiendo que lo que se necesita en particular son *los cuartos para poner el puchero*. Es esta arquitectura fragmentada del macroacto retórico la que enfatiza la fuerza del reproche.

En el ejemplo (13), llama la atención la estructura negativa de las primeras dos preguntas. En ambos casos, la negación orienta al interlocutor hacia el doble perfil del acto de habla; esto es, a través de la pregunta negativa sobre una forma de comportamiento deseable - a saber, *te da vergüenza* y *te has dado cuenta* - se gene-

ra la implicatura de que el interlocutor ha dejado de manifestar esa forma de comportamiento. Nos encontramos aquí ante dos especímenes de una *pregunta orientada*. Este término procede de Victoria Escandell, quien lo define de esta manera: " Si el desconocimiento del emisor no es absoluto, sino que alberga alguna idea de cuál puede ser la información que debe reemplazar el variable, estamos ante un caso de *interrogación orientada*" (Escandell 1993: 209). Obviamente, en el texto que estamos examinando la batería de tres preguntas aumenta el grado de antagonismo poniendo en evidencia la imposibilidad de justificar el proceder reprochado.

Finalmente, volvemos sobre la disyunción interrogativa, que no sólo se maneja para producir determinados efectos de cortesía, como hemos visto en la sección sobre empatía, sino que sirve también de vehículo de expresión en diálogos antagónicos. Consideremos el ejemplo (14):

(14) Elvira - Pero *¿no me escuchabas? ¿O es que no quieres enterarte de lo que te digo?*
Fernando - (Volviendo la espalda). Déjame en paz.
(Buero Vallejo 1961: 25)

La descortesía intencionada que encierra la secuencia disyuntiva radica en que cualquiera de las respuestas preformuladas elija el interlocutor se compromete haber violado una de las normas básicas de la etiqueta conversacional dejando de prestar atención a las palabras de la interlocutora. Por este motivo, Fernando evita contestar a la pregunta dando a entender que quiere cortar la conversación.

Pasemos al análisis de otro caso:

(15) Cobrador - Mire lo que dice, señora. Y no falte.
Paca - ¡Cochinos!
Cobrador - Bueno, *¿me paga o no?* Tengo prisa.
Paca - ¡Ya va hombre! Se aprovechan de que una no es nadie, que si no . . .
(Buero Vallejo 1961: 10-11)

Literalmente, el enunciado *¿Me paga o no?* expresa una pregunta sobre el futuro comportamiento de la interlocutora. En términos de la teoría de los actos de habla (Searle 1969), la pregunta hace referencia a la llamada condición de no obviedad (*nonobviousness condition*), que forma parte del sistema de las condiciones previas inherentes a la realización del acto de habla exhortativo. Es fácil ver que la estructura disyuntiva del enunciado se explota para amenazar la imagen negativa de la interlocutora. En otras palabras, la actitud antagónica del cobrador se deriva de la implicatura de que hará valer su poder o autoridad institucional en el caso de que Paca se niegue a colaborar con él. La opción disyuntiva, por consiguiente, es una opción ficticia.

2.3 Insistencia discursiva

La insistencia discursiva se plasma en secuencias de preguntas de índole informativa. Estas secuencias se caracterizan por un alto grado de intensidad comunicativa debido a la necesidad que siente el emisor de obtener una respuesta adecuada. Por esta razón, no es raro que el intercambio verbal tenga carácter de interrogatorio. Veamos un ejemplo:

(16) Louis - *Víctor, ¿alguna vez te has encontrado ante un enfermo que no sabía lo que padecía?*
Víctor - Muchas veces.
Louis - *¿Y qué sentiste?*
Víctor - No sé. Responsabilidad.
Louis - *¿Y no sentiste también una ira espantosa por aquel secreto?*
¿Unas ganas de desvelar el enigma fuera como fuera?
Víctor - Tal vez.
Louis - Pues sí lo has sentido, compréndeme.
(Paso 1969: 44)

Todas las preguntas de este diálogo giran alrededor de un problema específico del emisor. Cuando éste se da cuenta de que el interlocutor no se compenetra con el estado emocional en el que se encuentra, recurre a la estrategia de la insistencia discursiva, que culmina en la pareja *¿Y no sentiste también una ira espantosa por aquel secreto? ¿Unas ganas de desvelar el enigma fuera como fuera?* El carácter insistente de este doblete se manifiesta de dos formas distintas. Primero, la fuerza de las preguntas se acentúa por su relación parafrástica; segundo, la aparición de la negación en la primera la convierte en una pregunta orientada; particularmente, la interrogación *¿Y no sentiste también una ira espantosa por aquel secreto?* hace referencia a un estado de cosas cuya factividad se presupone. Como el oyente no reacciona del modo previsto por el hablante, éste hace explícita su presuposición mediante la aserción enfática *Pues sí lo has sentido, compréndeme.*

No sorprende que la insistencia discursiva halle un vehículo de expresión natural en el uso de baterías de preguntas. Fijémonos en los ejemplos (17) y (18):

(17) Víctor - *¿Qué hacéis, Louis? ¿Qué significa todo eso? ¿Por qué desde que entré esta noche por esa puerta me estás acorralando y acorralando?*
Louis - ¿Yo? Qué simpleza. Ha dado la casuali dad de que estábamos hablando de un asesinato y que se presenta un testigo. Eso es todo.
(Paso 1969: 59)

(18) Louis - *Harum, ¿es éste el hombre que viste en Bouogne? ¿Es éste el asesino de Mylene? ¿Es éste el que te persigue para darte muerte?*
¡De prisa! ¡Vamos, Harum! *¿Es éste?*
Harum - Sí, señor comisario. Este es.
(Paso 1969: 68)

Evidentemente, en estos diálogos, las baterías de pre-

guntas ponen de manifiesto el estado de fuerte tensión psíquica en el que se encuentra el emisor. Las baterías le sirven de estrategia perlocutiva para procurar imponer su voluntad al interlocutor con el fin de que éste le provea la información deseada. Huelga decir que en estos casos la insistencia discursiva amenaza seriamente la imagen negativa del interlocutor.

Nótese, luego, que el grado de insistencia depende sobre todo de la cantidad de preguntas que integran la batería. Elaborando este punto podemos argumentar que estamos ante un principio icónico basado en la correlación entre la estructura formal del macroacto interrogativo y la intensidad del efecto perlocutivo que se pretende conseguir con éste.

Vale la pena señalar, para concluir, que la batería de preguntas se explota también como estrategia literaria en textos narrativos. No es raro, por ejemplo, que el autor de una novela cree un diálogo ficticio entre sus personajes y su público, que se transforma en un interlocutor virtual. El efecto comunicativo que se intenta producir de esta manera es reforzar el valor narrativo del texto. De acuerdo con la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1987), puede afirmarse que se trata de la intención del autor de hacer resaltar la pertinencia del contenido proposicional de las preguntas. Veamos un ejemplo ilustrativo:

(19) *¿Qué sabía, en efecto, sobre lo que me esperaba?*
¿No sería la pesadilla
que acababa de sufrir una premonición? ¿No me arrancarían los ojos?
¿No serían los grandes pájaros símbolos de la feroz y efectiva operación
que me esperaba?
(Sabato 2000: 394)

El tipo de insistencia discursiva manifestado por este fragmento puede considerarse también como un reflejo del concepto de *tellability*, acuñado por Pratt en su libro *Toward a speech act theory of literary discourse*. Con-

sidérese el comentario siguiente:

> His (= the writer's) point is to produce in his hearers not only belief but also an imaginative and affective involvement in the state of affairs he is representing and an evaluative stance toward it. He intends them to share his wonder, amusement, terror or admiration of the event (1977: 136).

3. Conclusión

El punto de partida para el análisis del estatus pragmalingüístico de secuencias de preguntas fue la índole polifacética del acto de habla interrogativo, cuya potencia ilocutiva abarca funciones exhortativas, asertivas y expresivas. Como se ha demostrado, las secuencias de preguntas pueden cumplir las mismas funciones. De acuerdo con su estructura marcada - representan macroactos que consisten en la sucesión de por lo menos dos interrogaciones - las secuencias proporcionan información pragmática particular. Esta información se expresa fundamentalmente en forma de tres categorías interaccionales: *empatía*, *antagonismo* e *insistencia discursiva*.

Formalmente, la empatía se transmite por interrogaciones disyuntivas y secuencias de preguntas que suministran la información deseada en etapas sucesivas. Aunque el antagonismo se comunica también por interrogaciones disyuntivas, halla su expresión estereotipada en baterías de preguntas retóricas. La insistencia discursiva, por último, se plasma primordialmente en baterías de preguntas informativas.

***** El presente artículo es una versión revisada de una conferencia plenaria impartida en *El second UK Symposium of Hispanic Linguistics, University of Southampton, April 2004.*

NOTAS

[1] Es relevante hacer notar que la tendencia a repetir literamente las palabras del interactante representa una estrategia estereotipada en culturas orientadas a la expresión de cortesía positiva. (Haverkate 1994: 211-213).

Referencias bibliográficas

BROWN, R. y A. GILMAN (1987), "Politeness theory y Shakespeare's four major tragedies", *Language in Society*, 18, 159-212.
BROWN, P. y S. LEVINSON (1987), *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
DUMITRESCU, D. (1993), "Función pragma-discursiva de la interrogación ecoica usada como respuesta en español", *Diálogos Hispánicos*, 12, 51-85.
ESCANDELL, M. (1993), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos.
GILI Y GAYA, S. (1995), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Spes.
HAVERKATE, H. (1994),*La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.
(1997), "Indirectness in speech acts from a diachronic perspective: some evolutionary aspects of rhetorical questions in Spanish dialogue". En:
J. Gvozdanovic (ed.), *Language change and functional explanations*, Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter, 219-249.
LAKOFF, R. (1973), "The logic of politeness; or minding your p's and q's", *Papers from the Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*, 9, 292-305.
LYONS, J. (1977), *Semantics. Vol. 2*, Cambridge, Cambridge University Press.
PRATT, M. (1977), *Toward a speech act theory of literary discourse*, Bloomington/Londres, Indiana University Press.
SEARLE, J. (1969), *Speech acts. An essay in the philosophy of language,* Cambridge, Cambridge University Press.
(1976), "A classification of illocutionary acts", *Language in Society*, 5,1-23.
SPERBER, W. y D. WILSON (1986), *Relevance. Communication and cognition*, Oxford, Basil Blackwell.

Corpus citado

BUERO VALLEJO, A. (1961), *Historia de una escalera,* Cádiz, Escelicer.
NICHOLS, G. (1989), *Escribir, espacio propio: Laforet, Matute, Moix, Tusquets, Riera y Roig por sí mismas*, Minneapolis, Institute for the Study of Ideologies and Literature.
PASO, A. (1969), *Atrapar a un asesino,* Madrid, Escelicer.

PÉREZ GALDÓS, B. (2001), *Miau*, Madrid, Alianza Editorial.
ROJAS, F. DE (1499), *La Celestina* . Ed. J. Cejador y Frauca *Volúmenes I, II*, Madrid, Espasa Calpe (1995).
SABATO, E. (2000), *Sobre héroes y tumbas*, Buenos Aires, Biblioteca de Bolsillo.

¿DESDE CUÁNDO SE IMPONE UNA PENA POR UN DELITO?

Rafael García Pérez
Universidad Carlos III de Madrid

0. Introducción.

En un trabajo precedente, Rafael García Pérez (2005), se puso de relieve la importancia de las construcciones con verbos de apoyo para comprender la evolución histórica del léxico de una lengua[1], porque los cambios afectan a algo más que a formas y significados. Tomando como ejemplo la clase <infracción penal>, a la que pertenecerían sustantivos predicativos como *homicidio, asesinato, robo, hurto,* etc., se analizó el proceso de fijación de sus combinaciones actuales con los verbos *cometer, perpetrar, ejecutar, incurrir (en)* e incluso *consumar*. Se mostró que estas estructuras no han existido desde los orígenes de nuestra lengua, sino que se fueron imponiendo paulatinamente como consecuencia del desarrollo de la ciencia jurídica y de la especialización lingüística. En ese sentido, tanto *cometer* como el resto de los verbos cultos, incorporados más tarde, vencieron en la pugna con el verbo genérico que los sustantivos de la clase <infracción penal> habían seleccionado con mayor naturalidad hasta ese momento: *hacer*.

Con el presente artículo se completa el estudio de las construcciones con verbo soporte en la lengua del Derecho penal y su evolución en el tiempo. Si es evidente que los delitos constituyen uno de los grupos terminológicos más importantes de este ámbito de especialidad, no lo es menos que tienen escaso sentido en el conjunto de la disciplina sin su reverso inmediato: las penas. Como señala Gimbernat (1999: 17):

> Lo que caracteriza al Derecho penal frente a los demás sectores del ordenamiento jurídico es, sobre todo, su consecuencia jurídica, esto es: la pena (en algunos casos, al menos, la medida de seguridad post-

delictual). El Derecho es concebido en reglas y expresado en proposiciones jurídicas. El orden jurídico es una suma de proposiciones jurídicas.

De poco serviría establecer una serie de conductas prohibidas si no existiera algún modo de garantizar que no van a realizarse. Las penas son la manifestación más clara del poder coactivo del Estado, y buscan cumplir no sólo la función de castigar a los responsables de un delito, sino también la de disuadir a los que pretendan cometerlo. En ese sentido, las penas constituyen la máxima garantía de la paz jurídica.

1. De las penas.

Al igual que los delitos, las penas no son sólo un conjunto de términos o unidades conceptuales, sino también una "clase" léxica que se comporta de un modo homogéneo desde un punto de vista sintáctico-semántico. Para evitar posibles confusiones terminológicas, la denominaré, de ahora en adelante, <sanción penal>[2]. Su delimitación como clase independiente se basa en las diferentes posibilidades de combinación que presentan sus elementos dentro del discurso especializado:

a) Algunos predicados apropiados de nivel superior pueden seleccionar los sustantivos de la clase <sanción penal>. Hay que tener en cuenta que sólo un conjunto amplio de predicados (uno solo no sería suficiente) es capaz de ayudarnos a establecer una lista cerrada. Puede tratarse de adjetivos especializados como *arbitraria, proporcionada, ancestral, infamante*…; verbos, como *cumplir* <sanción penal>, *purgar* <sanción penal>, *establecer* <sanción penal>, *castigar con* <sanción penal>…; e incluso otros sustantivos predicativos, como *condena a* <sanción penal>, *abolición de* <sanción penal>…

b) La clase <sanción penal>, formada por sustantivos predicativos, selecciona, a su vez, sus propios verbos de apoyo. El más utilizado y, por tanto, el que ha adquirido casi carácter prototípico, es *imponer*. El artículo 202.3 del actual Código Penal puede servirnos de ejemplo:

> *Se impondrá la pena de prisión* de dos a cinco años si se difunden, revelan o ceden a terceros los datos o hechos descubiertos o las imágenes captadas a que se refieren los números anteriores.

No obstante, el lenguaje jurídico ha desarrollado también una serie de variantes léxicas que conforman el paradigma de los verbos de apoyo apropiados a la clase. Estos verbos son, básicamente, *aplicar*, *incurrir (en)* y, con menos frecuencia, *infligir*[3]. *Incurrir (en)*, frente a los restantes, presenta una característica especial: se trata de un verbo soporte converso. Las estructuras conversas han sido estudiadas detenidamente por Gaston Gross (1989), quien especifica que el proceso de conversión consiste en "la permutation des arguments, sans qu'il y ait changement de prédicat"[4]. En la lengua jurídica, el verbo de apoyo estándar *imponer* y el converso *incurrir (en)* se combinan con el mismo sustantivo predicativo, pero intercambian sus argumentos:

> a) Las mismas *penas se impondrán* al que, sin estar autorizado, se apodere, utilice o modifique, en perjuicio de tercero, datos reservados de carácter personal o familiar de otro…
>
> b) *En las mismas penas incurrirán* los que hagan públicamente escarnio, de palabra o por escrito, de quienes no profesan religión o creencia alguna.

En a) el reo o procesado desempeña la función gramatical de complemento preposicional del predicado *pena*, mientras que en b) constituye su sujeto[5]. Aunque la perspectiva es, sin duda, opuesta, el significado de ambas oraciones es idéntico.

La importancia de tener en cuenta todo el conjunto de verbos de apoyo para la delimitación precisa de la clase procede del hecho de que, en muchas ocasiones, algunos de ellos pueden resultar apropiados a dos o más clases de sustantivos predicativos. Es lo que sucede, sin ir más lejos, con *incurrir (en)*, que se combina, dentro del lenguaje jurídico-penal, tanto con la clase <infracción

penal> como con la clase <sanción penal>. Es evidente que, por sí solo, no nos permitiría distinguir ambas. Sólo si ponemos en relación este verbo con sus sinónimos *cometer* y *perpetrar*, por un lado, o *imponer* y *aplicar*, por otro, podremos utilizarlo como referencia. La suma de todos los verbos de apoyo seleccionados por una clase léxica, por tanto, constituye el haz definitorio suficiente y necesario de dicha clase.

La selección de los verbos de apoyo puede considerarse, en lo que respecta a lengua actual, arbitraria y rígida. Fuera de los elementos que forman parte del paradigma no es posible hallar otras combinaciones aceptables. Así, por ejemplo, la sustitución de *imponer* por otros verbos de mayor extensión semántica como *dar* o *hacer* no está permitida en el español actual:

*El tribunal dio al reo una pena de prisión de cinco años y un día.

La cuestión que cabe plantearse en este momento, en paralelo a la investigación llevada a cabo sobre los verbos de apoyo apropiados a la clase <infracción penal>, es si los criterios de selección de estos verbos soporte se han mantenido constantes en el tiempo o son el resultado de una evolución histórica particular. Tomando como base el CORDE[6], trataré de determinar, a continuación, el momento en que estas estructuras quedan definitivamente establecidas en la lengua y las causas que pudieron provocar o, al menos, contribuir a su fijación actual.

2. Evolución histórica.

El sustantivo *pena* procede del latín *poena*, que se utilizó en los textos jurídicos clásicos con el sentido de "castigo impuesto a quien ha cometido un delito" y también de "pena convencional"[7]. Con ese sentido pasó al latín de los primeros siglos de la Edad Media. En el *Liber Iudiciorum*, los visigodos utilizan aún el término con cierta frecuencia:

> Consulto tamen sacerdote, ac reddito sacramento, ne eumdem sceleratum publica mortis poena condemnet…[8]

A partir del s. VIII, asistimos a una reducción progresiva del término *poena* en el ámbito jurídico-penal. Se trata de un fenómeno paralelo al abandono de los conceptos *delito* y *crimen*, como tuve ocasión de señalar en Rafael García (en prensa), y cuya causa hay que buscar en la pérdida de la tradición romana y en el carácter poco técnico y puramente casuístico del Derecho altomedieval. Como señala Tomás y Valiente (1983: 178), "el cultivo del Derecho como saber especializado no existió en los monasterios", ni se escribieron libros dedicados en exclusiva esta materia. El Derecho, de marcado carácter consuetudinario, sobrevivió, sobre todo, en la memoria de la gente y en la tradición oral. Los textos que conservamos muestran una cierta preferencia por hacer una relación detallada y concreta de ciertas conductas prohibidas y de las consecuencias que éstas llevan aparejadas.

Ahora bien, contrariamente a lo que sucedió con los términos *delito* y *crimen* -que, por su elevado grado de especialización, quedaron durante mucho tiempo relegados a la lengua latina, y sólo se incorporaron al español como novedades léxicas cultas una vez se hubo recuperado la tradición del Derecho romano- el término *pena* no había desaparecido por completo. Es cierto que su uso, como el del resto de las voces provistas de contenido jurídico, se difundió mejor en el ámbito eclesiástico, que había calcado para su universo significativo, desde hacía siglos, todas las denominaciones procesales y penales romanas; pero, frente al resto del léxico antiguo, su menor rigidez conceptual[9] le permitió una adaptación fácil a la idea general de "castigo", reverso de la idea genérica de "infracción" extendida muy pronto en el Derecho altomedieval y expresada por sustantivos de amplio espectro semántico del tipo *malfecho*, *nemiga*, *mal*, *tuerto*, etc[10]. En ese sentido, nada se oponía a que empezara a emplearse con mayor profusión, e incluso a que se reinterpretara con un contenido más técnico, en

cuanto las circunstancias lo requirieron. A partir de finales del s. XII se incrementa notablemente su uso en textos jurídicos y puede considerarse definitivamente establecido como hiperónimo de la clase <sanción penal> en la centuria siguiente. Las Partidas definen el término *pena* con bastante precisión:

> Pena es emienda de pecho ó escarmiento que es dado segunt ley á algunos por los yerros que ficieron[11].

En lo que respecta a los verbos de apoyo apropiados a esta clase, conviene señalar que el latín clásico contaba con un paradigma bastante amplio. Sin tratar de ser exhaustivo, señalaré que, junto a los "verbos estándar", como *irrogare*, *dare*, o *inferre*, sin duda los más importantes, existía un número fluctuante de verbos de apoyo conversos. El soporte converso prototípico era *incidere (in)*,

> Illi debet permitti poenam petere, qui in ipsam non incidit[12].

aunque otros verbos que en principio tenían el sentido de "cumplir" o "soportar" podían integrarse fácilmente en el paradigma y convertirse, por tanto, en variantes corrientes de *incidere*. Es el caso de verbos como *sustinere*, *subire*, *suscipere*, *pendere, pati, luere*…

> Manu fustive si os fregit libero, CCC, si servo CL poenam subito[13].

La situación se complicaba notablemente cuando la idea de "incurrir en una pena" se formalizaba por medio de verbos predicativos que regían el sustantivo *poena* en ablativo: *poena plecti, affici, damnari, coerci*… Aunque estas últimas estructuras no nos interesan para nuestro trabajo, ya que no pueden considerarse construcciones con verbo de apoyo, contribuyen a mostrarnos la complejidad lingüística que la idea de "sancionar penalmente" había adquirido en Roma.

Esta multiplicidad de formas favoreció la dispersión

en el lenguaje jurídico postclásico. Contrariamente a lo que sucedió con la clase <infracción penal>, la selección del verbo de apoyo por parte de la clase <sanción penal> siguió contando en la Alta Edad Media con un amplio paradigma. Además, las construcciones con verbo de apoyo no dejaron de alternar con otras de verbo pleno.

Sin embargo, y al menos en lo que respecta a la Península Ibérica, se fue dando preferencia a los verbos de apoyo conversos. En los textos conservados aparecen éstos en una abrumadora mayoría (*luere*, *lugere*, *sustinere*, etc.). Ahora bien, lo más curioso y, quizá también, lo más interesante, es que, a pesar del amplio abanico de verbos heredados, el latín altomedieval empezó a desarrollar nuevos verbos de apoyo conversos que alcanzarían, más tarde, un éxito rotundo. El más importante, sin duda, es *habere*, con un significado próximo al de "recibir":

> …et post discessum sui eterna *abeat penam* cum sceleratis in diem iudicii, amen…[14]

Precisamente con ese sentido pasará muy pronto al castellano y desde finales del s. XII puede considerarse el verbo soporte más extendido de la clase <sanción penal>[15]. Junto a él, y tan importantes desde el punto de vista cuantitativo como de su antigüedad, otros dos verbos se difunden por el castellano jurídico medieval: *recibir*, *caer (en)* y *sufrir*. El primero procedía del latín *recipere*, que desde muy pronto había empezado a utilizarse como verbo soporte converso de ciertos sustantivos de la clase <infracción penal>, como *iniuria* o *damnum*. Su uso como verbo de apoyo de la clase <sanción penal> es un poco más tardío, pero a finales del s. XII puede considerarse presente en el lenguaje jurídico, en el que se integra definitivamente durante el s. XIII. El segundo, *caer (en)*, tenía como antecedente el verbo *cadere*, convertido muy tempranamente en variante de los verbos latinos *incurrere*, *incidere*, e incluso *labi*[16], a los que sustituyó cada vez con mayor frecuencia. Con los precedentes de desemantización que presentaban estos verbos, no puede extrañarnos el hecho de que *caer (en)* se con-

virtiera en un verbo de apoyo generalizado. Como sus sinónimos, desde finales del s. XII aparece ya en el lenguaje jurídico seleccionado por la clase <sanción penal>. En cuanto a *sufrir*, es evidente que su empleo como verbo soporte jurídico seguía la tradición clásica (*poenas sufferre*), construcción que debió mantenerse en el latín altomedieval y que se incorporó al español tempranamente sin demasiados problemas.

El verbo *sostener*, derivado del clásico *sustinere*, tuvo también notable éxito. Pasó directamente al castellano del latín altomedieval, donde se había empleado como verbo soporte de la clase <sanción penal> con mucha profusión, principalmente en el ámbito eclesiástico. En el s. XIII se encuentra muy extendido por los textos jurídicos.

El paradigma de los verbos de apoyo medievales se enriquecía con una variante estándar: *dar*, que encontramos extendida, al menos, desde el s. XIII, y que podía alternar con cualquiera de las variantes conversas anteriores. Alfonso X, en las Partidas, al definir el término *pena*, señala[17]:

> …Et los judgadores deben mucho catar ante que den pena a los acusados, et escudriñar muy acuciosamente el yerro sobre que la mandan dar…

Los primeros ejemplos, sin embargo, proceden de Berceo[18]. Parece razonable considerar que, si la lengua medieval, como he señalado más arriba, dio preferencia a las construcciones con verbos de apoyo conversos, no había olvidado completamente el giro estándar del latín clásico *poenas dare*, que, relegado a un plano secundario desde el s. VIII, empezaría a generalizarse más adelante, a principios del s. XIII, como consecuencia de la mayor tendencia cultista mostrada por la literatura y, sobre todo, de la influencia cada vez más acusada de los textos del Derecho romano.

De hecho, como se puso de manifiesto en el estudio sobre los verbos de apoyo correspondientes a la clase

<infracción penal>, a partir de esta centuria empieza a difundirse por Europa el "ius commune", complejo jurídico que era el resultado de un lento proceso, iniciado en las Universidades italianas, especialmente Bolonia, de recuperación y asimilación de los conceptos romano-canónicos[19]. Dicha difusión tuvo repercusiones conceptuales, pero no alteró de una manera importante las estructuras lingüísticas. El caso de la combinación *dar una pena*, un tanto aislado, puede considerarse residual en el conjunto de las transformaciones léxico-sintácticas, porque, aunque sin duda enlazaba con la tradición clásica, formaba parte de la tendencia del español a emplear verbos de apoyo patrimoniales (*fazer omezillo*, *aver pena*, *caer en pena*, etc.). Los cambios más radicales y duraderos se producirán, sobre todo, a partir del s. XIV y, sobre todo, del s. XV, momento en que, según veremos, el avance en el estudio de los textos antiguos hace del latinismo y de la imitación general de la lengua latina una virtud.

Precisamente el empleo del verbo de apoyo prototípico de la clase <sanción penal>, *imponer*, se introduce en el lenguaje jurídico en el s. XV. Tenía un antecedente muy claro en los textos de Derecho romano, como es el caso del *Digesto* de Justiniano, donde la combinación *imponere poenam* no era rara:

> …si vero graviorem sententiam meruit ex ea specie, ex qua non est appellatum, omnimodo *poena imponenda est*…

Su uso irá desplazando poco a poco al del verbo *dar* que, a partir de finales s. XVI, puede considerarse esporádico y que puede darse por desaparecido completamente en el s. XVIII.

También del s. XV, fundamentalmente, es el verbo *aplicar*. Se introdujo como un cultismo con el sentido de "asociar algo a otra cosa o a alguien" –de ahí que se combinara con las penas pecuniarias- aunque muy pronto (finales de ese mismo siglo) se convirtió en un sinónimo general de *imponer*. La incorporación de estos dos ver-

bos al castellano tuvo, además, otra consecuencia: el fin progresivo de la preferencia por los verbos de apoyo conversos.

A ello contribuyó también el establecimiento en la lengua de una nueva variante latinizante, *incurrir (en)*, que fue desterrando del lenguaje estrictamente jurídico el resto de las formas léxicas y, como verbo de apoyo converso, quedó en minoría frente a los dos cultismos anteriores. Aunque *encorrer* lo encontramos a finales del s. XIII asociado a una pena, su empleo es esporádico. Sólo a partir del s. XIV puede considerarse verdaderamente extendido en el ámbito penal como verbo de apoyo. La forma *incurrir*, más cercana a la etimología, se impone a partir del s. XV y destierra definitivamente a la anterior.

Los verbos de apoyo conversos más antiguos (*sostener, padecer, recibir* y *sufrir*) van quedando excluidos del lenguaje jurídico, aunque no necesariamente de la lengua general, a la que pasaron, en muchos de los casos, con facilidad. *Sostener* es quizás el verbo que plantea menos problemas, pues desapareció muy pronto de los dos registros lingüísticos (finales del s. XV). *Padecer* y *recibir* se siguen utilizando en los textos legislativos de Derecho penal hasta el s. XVII, aunque ya por entonces su selección por parte de la clase <sanción penal> puede considerarse rara. Ambos perpetuarán su uso como verbos soporte, sin embargo, hasta nuestro siglo, preferentemente en escritos periodísticos y literarios, donde aún es posible encontrarlo.

Un tanto diferente es el caso de *sufrir*, que tuvo especial cultivo en el lenguaje jurídico hasta bien entrado el s. XIX y que la doctrina penal ha utilizado de vez en cuando incluso a principios del s. XX. Fue, en ese sentido, la variante más importante de *incurrir (en)*. No se desechó durante el proceso de codificación y aún mantuvo su vigor en textos tan importantes como el Código de Justicia Militar o el mismo Código Civil. En la actualidad la situación ha cambiado. Aunque su uso es relativamente abundante en escritos periodísticos y literarios, el lenguaje jurídico lo ha abandonado por completo.

Por último, la variante *infligir*, del latín clásico *infligere*, fue la más tardía. Entró como galicismo en el s. XIX[20] y no logró imponerse en la lengua del Derecho penal. Se ha mantenido, sin embargo, como sinónimo de los verbos *imponer* y *aplicar* únicamente en el ámbito periodístico y literario, si bien los ejemplos no son numerosos.

El siguiente gráfico, que podría servir como resumen, pretende representar la evolución histórica de los distintos verbos de apoyo apropiados a la clase <sanción penal>.

Verbos de apoyo	Ámbito Jurídico	Ámbito No juridico (literatura y periodismo)	S. XII	S. XIII	S. XIV	S. XV	S. XVI	S. XVII	S. XVIII	S. XIX	S XX
Aplicar <sanción penal>	X	X						———	———	———	———
Caer (en) <sanción penal>	X	X	———	———	———	———	———	———	———		
Dar <sanción penal>	X	X	———	———	———	———	———	———	.....		
Haber <sanción penal>	X	X	———	———	———	———					
Imponer <sanción penal>	X	X				———	———	———	———	———	
Incurrir (en) <sanción penal>	X	X		encorrir…incurrir		———	———	———	———	———	
Infligir <sanción penal>	X							———	———		
Recibir <sanción penal>	X	X		———	———	———	-				
Sostener <sanción penal>	X	X		———	———						
Sufrir <sanción penal>	X	X		———	———	———	———	———	———	———	.....

NOTAS

[1] Para una definición y un resumen de las características de este tipo de construcciones, vid. Piera y Varela (1999: 4415-18)

[2] *Sanción penal* permite integrar mejor los términos más precisos pena y medida de seguridad.

[3] *Infligir* ha tenido más éxito, como variante hiperculta, en el lenguaje periodístico y en la lengua literaria.

[4] Gross (1989:9)

[5] No olvidemos que en las construcciones con verbo de apoyo, el sustantivo determina sintáctico-semánticamente los argumentos oracionales, lo que ha llevado a considerarlo un predicado en toda regla, y el verbo no es más que un actualizador temporal, aspectual y modal de dicho sustantivo. Vid. Gross (1996)

[6] Algunos de los textos que he consultado para este artículo no proceden del CORDE. Recojo sus referencias particulares en nota a pie de página.

[7] Vid. Domingo (2002: 462).

[8] Liber VI, tit. V, XVI. *Fuero juzgo en latín y castellano cotejado con los más antiguos y preciosos códices*, Madrid, Real Academia Española, 1815.

[9] Sainz Guerra (2004: 268), basándose en Mommsen, explica cómo en Roma "la palabra *pena* designó muy pronto la idea de castigo o pago, sin diferenciar los aspectos públicos o privados e incluyendo en tal concepto las indemnizaciones procedentes de los delitos".

[10] García Pérez (en prensa).

[11] Partida VII, tít. XXXI, Ley I. En el momento de la redacción de este artículo sólo la primera Partida forma parte del CORDE. Para las citas correspondientes a la séptima, he consultado *Las siete Partidas del Rey don Alfonso el Sabio cotejadas con varios códices antiguos*, Tomo III, Madrid, Real Academia Española, 1807.

[12] Digesto, 50.17.16.

[13] Ley de las XII tablas. Tabla VIII, 4.

[14] De Flaginbistia, 1046, p. 196. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español.* <http://www.rae.es> [junio de 2005]

[15] Esto está en plena consonancia con el carácter de verbo de apoyo general que había adquirido a lo largo del s. XII. En ese sentido, se aplicaba también a otras muchas clases léxicas, como parece apuntar Lapesa (1981: 215) al diferenciar los usos de *aver* y *tener*: "Por otra parte, *aver* se empleaba más con objeto directo abstracto (*aver pavor, duelo, fambre*), mientras *tener* regía más frecuentemente nombres concretos (un sombrero que tiene Félez Muñoz, Cid)".

[16] Así parece desprenderse de ejemplos como los siguientes: "accipe pecunie lucrum et jncurrit [kaderat] anime detrimentum" (Glosas emilianenses : 71r); "Si quis uxorem habens semel [una uece] fuerit lapsus [kadutu fuere] in adulterio" (Glosas silentes: 318v). REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español.* <http://www.rae.es> [junio de 2005]

[17] Partida VII, tít. XXXI, Ley I. Op. cit.

[18] "Tal es Sancta María, que es de gracia plena / por servicio da gloria, por deservicio pena […]" *Los milagros de Nuestra Señora*, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español.* <http://www.rae.es> [junio de 2005]

[19] Me remito, para este asunto, a Tomás y Valiente (1989: 180-204).

[20] Corominas y Pascual (1980-1991)

Referencias Bibliográficas

Corominas, J., y Pascual, J.A., (1980-1991), *Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos.

Domingo, R., (coord.), 2002, *Textos de Derecho romano*, Navarra: Aranzadi.

Gimbernat, E., 1999, *Concepto y método de la ciencia del derecho penal*, Madrid, Tecnos.

García Pérez, R., 2005, "¿Desde cuándo se cometen delitos? Relaciones entre léxico y sintaxis en la evolución histórica de la lengua del Derecho penal", en Luis Santos Río, Julio Borrego Nieto, Juan Felipe García Santos, José Jesús Gómez Asencio y Emilio Prieto de los Mozos (eds.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 509-519.

Gross, G. 1989, *Les constructions converses du français*, Genève-Paris: Librairie Droz.

Gross, G., 1996, "Prédicats nominaux et compatibilité aspectuelle", *Langages*, 121, pp. 54-72.

Lapesa, R., 1981, *Historia de la lengua española*, Madrid: Gredos.

Pieira, C., y S. Varela, "Relaciones entre morfología y sintaxis", en I. Bosque y V. Demonte, eds., 1999, *Gramática descriptiva de la lengua española*, (Madrid: Ediciones Espasa), pp. 4367-4422.

Sainz Guerra, J., 2004, *La evolución del Derecho penal en España*, Jaén: Universidad de Jaén.

Tomás y Valiente, F., 1983, *Manual de Historia del Derecho español*, Madrid: Tecnos.

PUERTO RICO, *LA NACIÓN DIVIDIDA*

Amparo Morales
Academia Puertorriqueña de la Lengua Española

Recogemos con este título una de las expresiones con que aparece recurrentemente nombrada la situación demográfica de Puerto Rico. Es la nación *dividida*, también la nación *en vaivén* por su migración de ida y vuelta a EE. UU [1]. Efectivamente, la especial situación política de Puerto Rico, ser un Estado Libre Asociado a los EE.UU. con dos idiomas oficiales, español e inglés, y que sus naturales tengan ciudadanía estadounidense y con ello libre paso a EE.UU, crea una situación demográfica, cultural y lingüística especial que intentamos describir aquí en sus dos espacios físicos representativos: Puerto Rico y Estados Unidos[2] .

Comienzo de la diáspora.

La migración de los puertorriqueños a EE. UU. comienza en la primera mitad del siglo XX, después de la incorporación de la Isla a EE. UU. El índice de crecimiento poblacional en aquella época en Puerto Rico era alto y la migración solucionaba la precaria situación económica, especialmente después del fracaso de la empresa de la caña de azucar emprendida años atrás[3]. En 1950 y años subsiguientes se produjeron las grandes olas de inmigración a EE.UU. que fueron precedidas por una creciente integración del Caribe hispano a las estructuras económicas de EE.UU.[4]. Desde luego, el número de inmigrantes dependería cada año de la situación económica de la Isla y de la de los Estados Unidos (Fitzpatrick 1971)[5]

Los sociólogos hablan de tres diferentes períodos migratorios. El primer período, de 1900 a 1945, tiene como destino casi único a la ciudad de Nueva York. Brooklyn Yard y Harlem son las zonas preferidas. En el segundo período, de 1946 a 1964, época de migración masiva por las altas tasas de desempleo de la Isla, los

puertorriqueños se ubican en New Jersey y Chicago, aunque la mayor parte continúa estableciéndose en Nueva York. En este período se integran a la inmigración los desempleados de los centros urbanos (Haslip-Viera, 1996) creando con ello una comunidad puertorriqueña de perfil un tanto diferente. El tercero, de 1965 en adelante, llamado de migración circular, es el que favorece un intercambio continuo de puertorriqueños entre la Isla y los Estados Unidos. Desde el final de la segunda guerra mundial hasta 1965, año crucial para la inmigración, más de 500,000 puertorriqueños llegaron a los Estados Unidos, pronto pasaron a ser el grupo latino más numeroso de Nueva York. En la década de los setenta se inicia, ya con cierta representatividad numérica, el retorno. En el año 1976 volvieron más migrantes a Puerto Rico de los que se habían ido. En la última década del siglo XX, un promedio de 59.053 puertorriqueños ha dejado el país cada año, frente a 20.760 que regresan (Junta de Planificación, 2001)[6]. En la Tabla 1 se ofrecen los datos de la migración desde 1991 a 2000. La información se obtiene de encuestas oficiales del Gobierno de Puerto Rico hechas en el aeropuerto con estimados al universo (Junta de Planificación, Programa de Planificación Económica y Social, Gobierno de Puerto Rico, 2003).

Tabla 1
Emigrantes e inmigrantes en la década de 1991 a 2000

Años Fiscales	*Hacia EE.UU. Número*	*Desde EE.UU. Número*	*Diferencias Puert. que se quedan*
1991	60.425	20.869	39.556
1992	60.387	29.340	31.047
1993	66.050	36.094	29.956
1994	52.748	19.446	33.302
1995	53.164	18.177	34.987
1996	43.968	12.518	31.450
1997	58.123	16.173	41.950
1998	65.123	19.611	45.512
1999	73.071	14.043	59.028
2000	57.471	21.329	36.142

Ante esta situación, el gobierno de Puerto Rico se vio

obligado a extender continuamente los programas de ayuda a emigrantes, y a crear nuevas instituciones para proteger a los hijos de los que regresaban. Se fundaron dependencias en el Departamento de Educación, en la Escuela de Salud Pública de la Escuela de Medicina de la Universidad de Puerto Rico y en la Corporación de Servicios Legales, entre otras.

Los Puertorriqueños en Estados Unidos

Los puertorriqueños en Estados Unidos siguen a los mexicanos como grupo latino cuantitativamente más representativo. En las últimos informes estadísticos un 8.6 0% de hispanos son puertorriqueños (Tabla 2). Ese porcentaje, relativamente bajo dado que es la segunda población latina en densidad demográfica en EE. UU.; obedece al aumento tan acelerado del grupo mexicano en los últimos años. Este representa el 66.9% de la población latina de los EE.UU.

Tabla 2
Porcentajes poblacionales de los hispanos según país de procedencia

	México	C. y Sur Am	Puerto Rico	Cuba	Otros
1990	63,3%	14,8%	10,5%	4,5%	6,9%
2000	66%	15%	9%	4%	6%
2002	66,9%	14,3%	8,6%	3,7%	6,5%

Censo 2000 y Population Report March 2002

El primer asentamiento de los puertorriqueños en EE. UU. fue Nueva York, y, en menor medida, Chicago y Filadelfia. En 1910, 1.513 puertorriqueños vivían en EE. UU., el 70% de ellos en la ciudad de Nueva York (Fitzpatrick 1971: 10), hoy ya sobrepasan el millón. En la década de los setenta, debido a cambios en las leyes migratorias, otros grupos hispanos empezaron a instalarse en la ciudad. Los cubanos , que aún resentían la revolución cubana de 1959 y los dominicanos, después de la guerra civil de 1965, junto a otros de Colombia, Ecuador y Perú hicieron de Nueva York su nuevo hogar[7]. A su vez, muchos puertorriqueños se fueron moviendo

al sur, huyendo de la crisis económica de la ciudad, creando, así, una población hispana neoyorquina de mayor variación étnica y dialectal de la que había hace unos años. Si bien en 1960 el 80% de los hispanos de Nueva York eran puertorriqueños, el porcentaje ha ido bajando, en el censo del año 2000 sólo un 36.5% de los latinos de Nueva York lo son. Continúan representando, eso sí, el grupo latino más numeroso de la ciudad; les siguen con cantidades muy representativas los dominicanos y los mexicanos. El porcentaje de cambio de los puertorriqueños en el año 2000 respecto a años anteriores es negativo: –3.3 %. Está claro que hoy la población hispana en Nueva York ya no constituye un grupo homogéneo.

En la Tabla 3 se presenta la distribución actual de los puertorriqueños, en ella se comprueba nuevamente que Nueva York ha dejado de ser el destino único de los puertorriqueños.

Tabla 3
Distribución de los puertorriqueños según el censo del año 2000
(cambio con respecto al censo de 1990)

Estado	Pob.puertorr.	Cambio %	Estado	Pob.puertorr.	Cambio %
Nueva York	*1.050.293*	*- 3,3*	Oklahoma	8.153	73,7
Florida	***482.027***	**95,1**	Louisiana	7.670	24,1
New Jersey	*366.788*	14,6	Missouri	6,677	68,7
Pennsylvania	*228.557*	53,4	**Minnesota**	**6.616**	**101,3**
Massachusetts	*199.207*	31,8	Kentucky	6.469	75,7
Connecticut	*194.443*	32,4	Alabama	6.322	77,9
Illinois	*157.851*	8,1	New Hamp.	6.215	88,4
California	140.570	11,2	Kansas	5.237	46,7
Texas	69.504	61,7	Oregon	5.092	84,2
Ohio	66.269	44,5	New Mex.	4.488	70,3
Virginia	41.131	73,6	Utah	3.977	82,3
Georgia	**35.532**	**103,7**	**Mississippi**	**2.881**	**120,9**
N. Carolina	**31.117**	**112,8**	Iowa	2.690	11,8
Wisconsin	30.267	58,3	Alaska	2.649	36,7
Hawaii	30.005	16,4	**Arkansas**	**2.473**	**110,3**
Michigan	26.941	45,3	D.Columbia	2.328	5,6
Maryland	25.570	45,9	Maine	2.275	82,0
Rhode Island	**25.422**	**95,3**	Nebraska	1.993	72,0
Indiana	19.678	40,3	W.Virginia	1.609	79,4
Arizona	**17.587**	**113,0**	**Idaho**	**1.509**	**126,9**
Washington	16.140	72,7	**Vermont**	**1.374**	**108,5**
Delaware	14.005	69,6	**Montana**	**931**	**113,0**
Colorado	12.993	79,8	S.Dakota	637	69,0
S.Carolina	**12.211**	**90,1**	Wyoming	575	76,9
Nevada	**10.420**	**143,9**	N.Dakota	507	31,3
Tennessee	**10.303**	**140,1**			

Florida, por su pujante situación económica, ha sido el segundo estado preferido. Hoy ya más de ochenta mil puertorriqueños viven en el condado de Orange, le siguen Miami Dade y Hillsborough[8]. El total de puertorriqueños en Florida, en el censo de 2000, según se ve en la Tabla 3, es de 482,027 (frente a los 247, 010 en el de 1990). El aumento ha sido de un 95%. En los últimos años la zona metropolitana de Orlando ha surgido como destino preferido de los puertorriqueños, un 17% de la población es hispana y de ellos el 56% es puertorriqueña.

Ha cambiado también el tipo de inmigrante, el nuevo patrón indica que ahora muchos son profesionales que proceden directamente de Puerto Rico, en unos casos, o puertorriqueños de segunda o tercera generación de EE.UU. que buscan mejores oportunidades laborales.

Los Puertorriqueños en la Isla

Situación educativa

Escuela pública

La situación política de Puerto Rico ha afectado a la escuela pública en dos aspectos. Primero, desde que los obreros traplantados comenzaron el ir y venir recurrentemente a EE. UU., el Departamento de Instrucción se vio obligado a recibir en sus aulas a los hijos de los que regresaban, la mayoría de ellos hablantes de inglés como primera lengua. Esta situación hizo que el Departamento de Educación a creara el Programa de Educación Bilingüe[9]. Según los datos más generales del Departamento de Educación los estudiantes procedentes de Estados Unidos representan el 11% de la población estudiantil(se cree que la cifra es de 40,000 a 70,000 aproximadamente cada año) (Tabla 4).

Tabla 4
Matrícula escolar y estudiantes procedentes de EE. UU.

Número de estudiantes	Estudiantes proced. EE.UU.	%
707.683	79.415	11,22

Además, el Departamento cuenta con un programa de Transferencia de estudiantes y expedientes académicos. La cantidad de estudiantes transferidos según fueron reportados en el año 1999-2000 suman 10.719 a EE.UU. y 5.739 a Puerto Rico. Como era de esperar, más de un 70% de estos estudiantes prefieren que sus clases sean en inglés o sean clases bilingües[10] según las encuestas realizadas por el Departamento de Educación.

Por otro lado, y como segundo aspecto, hay que señalar que la ley de mantener oficiales los dos idiomas obligó al Gobierno a dedicar atención especial al inglés en el programa escolar regular. Este tuvo durante un buen tiempo (1903-1949) el inglés como medio de enseñanza en la escuela pública con la intención de facilitar el bilingüismo de sus ciudadanos (Morales y Vaquero 1989).

Escuela privada.

La escuela pública ofreció la enseñanza en inglés hasta 1949, fecha en la que se instauró la enseñanza en español y el inglés pasó a ser segunda lengua privilegiada[11]. El Proyecto del Ciudadano Bilingüe de 1997, que quería implantar la enseñanza en inglés desde los primeros grados, murió casi antes de nacer cuando se dio el cambio de Gobierno y el Secretario de Educación, que lo impulsaba, Sr. Víctor Fajardo, cesó en el cargo[12].

Actualmente, el peso de la enseñanza de inglés y en inglés lo recibe la escuela privada. Según el censo de las escuelas privadas, aproximadamente el 40% de sus estudiantes (145,184 en total) reciben la enseñanza en inglés o en programas bilingües (Tabla 5). Desde luego estos programas bilingües pueden ser muy diferentes, desde dar en inglés sólo la clase de inglés hasta un programa de casi inmersión en inglés[13].

Tabla 5
Estudiantes desglosados por lengua de enseñanza
(Censo de escuelas privadas 1989-1990)

Reg. escol.	*español*	*inglés*	*bilingüe*	*No se sabe*	*Total*
Arecibo	6.522	—-	2.152	134	8.808
Bayamón	15.796	1.529	4.574	2.798	24.697

Caguas	12,244	533	1,341	625	14,743
Humacao	2,480	—	2,417	107	5,004
Mayagüez	5,420	551	5,123	945	12,039
Ponce	8,011	633	2,384	2,456	13,484
San Juan	26,166	3,723	32,971	3,549	66,409
Totales	*76,639*	*6,969*	*50,962*	*10,614*	*145,184*

Universidades

Además de la enseñanza en inglés de las escuelas privadas, hay que considerar los estudios universitarios que se realizan en los EE. UU. En el año 2003, según el College Board, de un total de 14.569 estudiantes de la nación que tomaron el SAT , prueba exigida para ingresar en las universidades norteamericanas (*Integrated Postsecundary Education Data System, Consejo de Educación Superior*) 1.579 estudiantes eran puertorriqueños[14].

Los jóvenes que han hecho sus estudios universitarios en Puerto Rico pueden, a su vez, en la mayoría de los casos, moverse facilmente hacia EE.UU. contratados por empresas norteamericanas o por el mismo Gobierno Federal, dado que la educación universitaria puertorriqueña general les exige dominio en esa lengua. Este envía todos los años oficiales a Puerto Rico para dictar seminarios de oferta de trabajo en las distintas universidades del país[15].

Desde luego, eso no quiere decir que estudiar sea la única posibilidad que tienen los jóvenes puertorriqueños para ir a los Estados Unidos, pueden hacerlo también por medio del ejército, que ofrece condiciones muy beneficiosas a los jóvenes que se enrolan en sus filas. En la Tabla 6 se presentan los datos de los puertorriqueños que ingresaron al ejército de los Estados Unidos en los últimos cinco años. Al Ejercito en sus tres ramas, tierra, mar y aire (*Army, Navy* y *ASAF*) se unen los que se enrolan en la Reserva *(U.S. Army Recruiting Command, Market Research)*.

Tabla 6[16]
Puertorriqueños que ingresan al Ejército de EE.UU. (1998-2002)

	1998	*1999*	*2000*	*2001*	*2002*
Ejército	1767	1796	1756	1787	1913
Reserva	594	601	766	566	497
Total	2361	2397	2522	2353	2410

Aproximadamente 2.409 puertorriqueños ingresan al Ejército de los EE.UU. cada año y se trasladan a las bases militares norteamericanas. De los que ingresan al ejército, según el registro oficial, un 38% tiene suficientes conocimientos de inglés para pasar satisfactoriamente el examen que el ejército exige, el resto tiene que tomar clases de inglés. En las bases militares de Puerto Rico se ofrecen también esas clases[17]. En la actualidad se estima que, a consecuencia de la guerra de Irak, la cantidad de enrolados ha bajado.

Existe, también, la Guardia Nacional de Puerto Rico (*Puerto Rican National Guard*) que desde 1940 recluta a personas de todas las edades que quieran colaborar con el gobierno federal. Los miembros de la Guardia Nacional hacen entrenamientos periódicos en EE.UU.

Toda esta situación de movilidad demográfica ha hecho que la población que se identifica como puertorriqueña esté dividida casi por la mitad entre EE.UU. y Puerto Rico. Se da la circunstancia, además, de que crece en EE.UU. a ritmo más rápido que en la Isla. Así se ve en la Tabla 7 y la gráfica correspondiente.

Tabla 7
Puertorriqueños en la Isla y en Estados Unidos

	1960	1970	1980	1990	2000
puertorriq. en USA ——	892.513	1.391.463	2.013.945	2.651.815	3.406.179
puertorriq. en PR ———	2.349.544	2.712.033	3.196.520	3.522.037	3.808.610
Total —— puertorriq	3.242.057	4.103.496	5.210.465	6.173.852	7.214.789
en USA	27,53 %	33,90 %	38,65 %	42,95 %	47,21 %

Según este censo de 2000 los puertorriqueños en EE.UU. eran 3.406.179; informes censales posteriores hablan ya de 3.855.608 en 2003 (Fondo Puertorriqueño para la Educación y la Defensa Legal). Los datos, muestran a simple vista, que la convivencia con el inglés puede ser bastante activa en determinados sectores laborales de la sociedad puertorriqueña y que los dos espa-

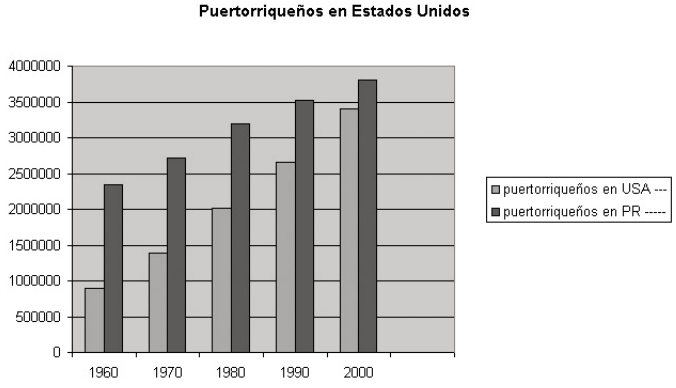
cios , Puerto Rico y Estados Unidos, han pasado a ser zona de contacto e intercambio para muchos puertorriqueños.

Características Culturales y Lingüísticas.

Después de la incorporación de Puerto Rico a los EE. UU. en 1998, los intelectuales puertorriqueños iniciaron lo que sería una lucha continua con el gobierno americano para defender la identidad cultural de la Isla. Uno de los principales objetivos en aquel momento era eliminar la instrucción en inglés, establecida oficialmente en las escuelas de la Isla desde 1907[18]. En la década de los cincuenta se consiguen los logros más señalados. En 1949, siendo Secretario de Instrucción el puertorriqueño Mariano Villaronga, se logra que el inglés pase a ser sólo asignatura preferida y el español se establezca como la lengua de enseñanza, completando con ello un proceso que se había iniciado años antes (Morales y Vaquero 1989, Pousada 1999); y en 1951 se crea el Estado Libre Asociado (ELA) a los EE. UU[19].

La falta de soberanía política del ELA impuso desde el principio ciertos ajustes ideológicos para mantener la identidad nacional. Con el estadolibrismo se forja una nueva concepción de nación basada en la conciencia cultural colectiva de los valores compartidos: la lengua, la historia, las tradiciones, etc. Según todos los analistas políticos Muñoz Marín fue el artífice de esa ideología. Esta nueva concepción se fundamentaba en la lengua española, el español era el símbolo nuclear de la identidad puertorriqueña, que, a su vez, se identificaba con la pava del jíbaro, el estandarte nacional más representativo. Aunque Muñoz Marín insistía en que había que aprender bien el inglés – conservando y enriqueciendo el español, desde luego – continuaba viva en muchos intelectuales contemporáneos la postura de la generación del treinta que veía al inglés como un instrumento corruptor del español. El español se convierte así en símbolo de la resistencia a la asimilación cultural, y los partidos políticos desde entonces comienzan a desempeñar

un papel importante en la identidad cultural y lingüística del país (Vaquero 1993, Torres González 2003).



Identidad territorial

La masiva emigración a los EE. UU., que en los años cincuenta y sesenta alcanzó su manifestación más representativa, obligó a reconsiderar algunos de los valores nucleares de la nación puertorriqueña, especialmente las fronteras territoriales[20]. Hay que tener en cuenta que en 1965 más de 500.000 puertorriqueños llegaron a EE. UU. y que en esa época se iniciaba lo que sería la migración circular de mayores proporciones[21]. Esta situación demográfica, en la que un porcentaje tan elevado de naturales vive en otro país y la circunstancia de ser una migración de ida y vuelta, debilita , sin duda, los límites territoriales. El intenso intercambio entre neorriqueñosy puertorriqueños de la Isla, la profusa penetración de leyes, productos y costumbres de EE.UU., las comodidades y anhelos compartidos , y el incipiente desarrollo de culturas paralelas dificulta la consideración de una identidad territorial estática, que deje fuera a los puertorriqueños que viven en Estados Unidos[22]. Para algunos puertorriqueños Nueva York merece el reconocimiento de ser la ciudad de acogida y "el otro pedazo de Puerto Rico"[23].

Los políticos puertorriqueños sucesores de los fundadores del ELA no siempre han estado seguros en cuanto al papel nacional que les deben adjudicar a los residentes de EE.UU. Por ejemplo, Rafael Hernández Colón, en 1989, recién reelecto Gobernador de Puerto Rico, creó el Departamento de Asuntos de la Comunidad Puertorriqueña en EE. UU., para que atendiera los asuntos de los puertorriqueños allí, porque según aseguraba "los puertorriqueños de Estados Unidos y los de la Isla eran parte de una misma nación" (Falcón, 1993:178). Pero a la hora de considerar la participación del grupo continental en el referéndum de 1991, a pesar de que la mayoría de los puertorriqueños continentales había señalado en encuestas que quería votar, no se les tuvo en cuenta. Desde 1993 este departamento pasó a ser la Administración de Asuntos Federales de Puerto Rico (PRFAA, por sus siglas en inglés). De hecho, las relaciones políticas establecidas entre ambos espacios, no han carecido de conflictos y contradicciones a lo largo de todos estos años[24]. En ocasiones son vistos como minoría nacional de EE. UU. y en otras, parte de la nación dividida. Hoy son varias las oficinas que en EE.UU mantienen lazos estrechos con el gobierno puertorriqueño[25].

Identidad cultural y lingüística

El canon dominante de la literatura puertorriqueña del siglo XX mantiene su nacionalismo en español. Por ello la literatura puertorriqueña de los EE. UU., escrita en inglés o en *code switching,* ha caído tradicionalmente fuera de ese modelo. El idioma español ha sido siempre para el pueblo puertorriqueño un valor no negociable, hay que recordar que por ello recibió el premio Príncipe de Asturias en 1996. Y en ese espíritu, compartido por intelectuales, políticos y pueblo, las interpretaciones de identidad nacional han rechazado vigorosamente cualquier cambio que conllevara la pérdida o implicara limitaciones en el uso del español.

Pero, si bien el discurso nacionalista ha esquivado a la diáspora en su definición de nación, primordialmente por razones lingüísticas, hoy esa interpretación está cuestionándose por algunos intelectuales puertorri-

queños, especialmente por los residentes de EE.UU. (Díaz Quiñones, 1993; Flores 1993) En un artículo presentado en *El Nuevo Día* (1997), la escritora Rosario Ferré, clasificada como independentista hasta ese momento, decía: "No hace mucho tiempo consideraba que la lengua y la cultura era como Puerto Rico y Cuba dos alas del mismo pájaro. Este era el axioma de los intelectuales de la Isla que estaban profundamente preocupados en no perder su identidad como pueblo. Ahora yo no estoy tan segura de que el axioma sea verdad. Después de ver cómo la población puertorriqueña de EE.UU. ha perdido el español mientras mantienen su cultura. Creo que debe ser reevaluado. La lengua es una parte importante de la cultura, pero no es fundamental para que la cultura sobreviva". Estas palabras muestran la incipiente opinión de escritores y críticos literarios de que el diálogo entre los isleños y los puertorriqueños del Continente no necesariamente debe hacerse sólo en español, sino que puede admitir también el inglés. Críticos literarios se acercan también a esa concepción y otros intelectuales puertorriqueños comienzan a hacerse eco de las demandas de los que residen en Nueva York, con los cuales conviven en actividades y encuentros de EE.UU. y Puerto Rico[26]. Recientemente la obra *Literatura puertorriqueña del siglo XX,* de Mercedes López Baralt, recoge obras escritas en español de autores neorriqueños – Tato Laviera, Esmeralda Santiago y Bernardo Vega –. Uno sólo, Miguel Algarín, presenta un poema en inglés. Anteriormente se había publicado *Puerto Rican Voices in English: Interviews with Writers,* en la que la autora se dolía del rechazo que sufría la producción de estos autores por parte de los escritores puertorriqueños de la Isla (Hernández, 1997)[27]. Muchos de estos escritores puertorriqueños de EE. UU. son hijos o nietos de los que emigraron allí en busca de mejores condiciones de vida y que ahora se han podido acercar a las universidades, y pertenecen al mundo de las letras. Como en otras situaciones la integración se da a partir de la tercera o cuarta generación cuando ya los individuos han pasado por la universidad.

Desde luego, el concepto de nación ha sufrido muchos

cambios a lo largo de la historia y ofrece una compleja red de posibles interpretaciones (Smith 1986, 1991; Smolicz 1992)[28]. Los procesos y cambios continuos en las sociedades del mundo muestran que, aunque el sentido de pueblo permanezca inquebrantable, el territorio, la lengua, la economía, la ciudadanía no son siempre valores fijos e inmutables. Las teorías etnográficas que describen los casos de pérdida de algunos de los valores nucleares del concepto de nacionalidad parecen apoyar estos anhelos (Smolicz 1992). Uno de esos casos, por ejemplo, sería el de los puertorriqueños que emigraron a Santa Cruz, isla caribeña de habla inglesa, y que hoy se comunican en inglés a pesar de sentirse puertorriqueños y defender su cultura. Su identidad nacional se ha refugiado en otros valores: la historia, las tradiciones, la música, la comida, etc. La inmigración no siempre lleva a la asimilación cultural, se subraya que, por ejemplo, en Santa Cruz los emigrantes puertorriqueños han preservado su cultura, aunque la mayoría de ellos vayan perdiendo el español o nunca la hayan alcanzado (Simounet 1999).

Puerto Rico se enfrenta hoy al dilema de si es posible incluir a los emigrantes de EE. UU. dentro de las fronteras simbólicas de la propia identidad cultural puertorriqueña**.** No todo es favorable para ello. El escollo más importante es la lengua. Frente a los puertorriqueños de la Isla, cuyo porcentaje de conocimiento del inglés es limitado[29], los puertorriqueños del Norte hablan inglés; y los que conocen el español manejan una de las modalidades de interlengua. Su competencia lingüística descrita en muchas ocasiones, como la del resto de hispanos de EE.UU, está muy debilitada o nunca ha adquirido el nivel comunicativo básico[30].

Por otro lado, si bien la diáspora ha demostrado que ciertos valores de la identidad cultural se pueden mantener en el extranjero, la pregunta es si en su conjunto se trata de los mismos valores y la misma cultura. Sobre ello hay opiniones encontradas y muchas contradicciones. Algunos especialistas hablan de la identidad social de grupo, por un lado, y de la recategorización efectuada cuando el individuo se siente distinto al grupo con el

que convive (Fiske & Neusberg, 1990). Investigaciones hechas con adolescentes puertorriqueños de Puerto Rico y EE. UU. muestran que no se sienten iguales, sino que unos y otros se perciben como diferentes. (Zentella 1990, Lorenzo-Hernández, 1999). Por otro lado, la literatura neorriqueña, en general, parece proyectarse de un modo distinto a la de la Isla. Las manifestaciones culturales de los inmigrantes reflejan los conflictos que surgen tanto de la adaptación a la nueva cultura como del deseo de identificarse como grupo aparte. Los temas literarios y el discurso de sus creadores siguen el modelo de las minorías étnicas, modelo desarrollado por los escritores afroamericanos y chicanos, estos proveen una perspectiva cultural de identidad muy particular, cuyos rasgos se alejan un tanto de la nacional puertorriqueña. Hoy, que hay mayor diversidad de pueblos latinos conviviendo en los mismos espacios, que los puertorriqueños de Nueva York se unen a dominicanos, chicanos, salvadoreños, etc. y los de Florida a los cubanos, se está produciendo un panhispanismo generalizado que podría diluir las fronteras étnicas. El latino en EE.UU. parece dirigirse hacia una identidad colectiva en la que el rasgo predominante es el de defensa frente a lo estadounidense y afianzamiento de lo latino compartido. Estas características se han explicado recurriendo a las consabidas motivaciones de la identidad en los EE. UU. Los latinos defienden sus lazos nacionales pero, a su vez, presentan una realidad diferente a la de su país de origen del que se han ido debilitando los vínculos originales (Zentella 2003). Su conocimiento lingüístico, compartido entre dos lenguas, les hace utilizar estrategias comunicativas que responden a esa circunstancia, pero que , además, simbolizan su nueva identidad[31]. Una de las manifestaciones de esa compleja identidad, es, precisamente, el idioma, y la gran cantidad de publicaciones en inglés o en *code switching*- inglés/español, modalidad que usan , no siempre por necesidad sino como estandarte y símbolo de esa nueva identidad[32].

El rechazo de la diáspora por parte de algunos puertorriqueños podría tener otras motivaciones, en las que no vamos a entrar. Baste señalar que los puertorri-

queños de EE.UU. representan, estadísticamente, el grupo social menos favorecido. Por ejemplo, en el del nivel de pobreza, según el informe censal de marzo del 2002, son los hispanos con el porcentaje más alto de ella, 26.1%, superior incluso al de los mexicanos[33]. Esta situación obedece a las circunstancias particulares de la emigración puertorriqueña, dado que éstos son elegibles para todos los beneficios sociales, el ir a EE.UU se ha convertido en una vía de escape para los menos favorecidos[34].

A pesar de que los intelectuales de la Isla y del continente han comenzado un importante intercambio basado en mutuo respeto y tolerancia, no está claro si el carácter bilingüe o monolingüe en inglés de la diáspora y las particulares circunstancias socioculturales señaladas permitirán su integración a la cultura puertorriqueña. Dada la tradición intelectual del país eso parece, por ahora, difícil, Puerto Rico, a diferencia de los otros casos que se dan como modelos de cambio en los valores nucleares de su cultura, es un país de larga tradición hispánica y que se mantiene aferrado, desde hace más de quinientos años, a su lengua. Por otro lado, han surgido voces de protesta que se quejan del olvido en que se encuentran los puertorriqueños que escriben en español en el Continente. Para algunos de ellos estos son los verdaderos autores de la diáspora[35].

Conclusiones

La situación de Puerto Rico descrita hasta ahora, especialmente, tener a la mitad de los que se identifican como puertorriqueños en otro país, en un continuo ir y venir y tener que compartir la lengua materna con la extranjera, incluso ser ésta la materna de una porción considerable de estos ciudadanos, ha obligado a Puerto Rico a hacer ciertas concesiones ideológicas. Por un lado, en lugar de afirmar su identidad nacional con rasgos políticos, ha tenido que apoyarse en la identidad cultural; y ver en la lengua, la historia, las tradiciones culturales y en sus costumbres los valores nucleares de su

identidad. Es decir ha sido necesario concebir a la nación puertorriqueña como una comunidad basada en la conciencia colectiva de una historia, una lengua y una cultura compartidas.

Ahora está en juego la eliminación de sus fronteras nacionales, Puerto Rico se enfrenta a un nuevo reto porque algunos intelectuales de la Isla y los que viven en EE.UU. piden que los grupos de la diáspora entren en ese nacionalismo cultural y se incluyan en su modelo cultural. Permitir que la lengua decline la prioridad que siempre la ha acompañado como rasgo constitutivo de identidad nacional puertorriqueña es, tal vez, el escollo más duro La lengua española en Puerto Rico, tal vez, por los mismos avatares de su historia ha sido y es el valor nuclear más significativo de su nacionalidad.

Los intelectuales puertorriqueños deben decidir si las manifestaciones literarias en otra lengua y con otras proyecciones ideológicas se incorporan o no a su canon literario. Está claro que en términos personales y culturales, en general, el bilingüismo y, con ello, la manifestación en inglés de muchos de sus ciudadanos unida a la expresión en español, puede y debe considerarse un rasgo enriquecedor que da pie a una visión más universalista de la cultura y más representativa de la realidad actual de la sociedad puertoriqueña; pero su incorporación al canon cultural hispánico del país pudiera representar mucho más que eso.

Notas

[1] *The nation on the move* es el nombre que recibe en Duany (2002), que se ha traducido al español como la "nación en vaivén".

[2] Puerto Rico es "territorio no incorporado"según consta en la Constitución de los Estados Unidos. En cuanto a la ley de los Idiomas Oficiales de 1902, ésta estipulaba que todos los departamentos del gobierno, las cortes y las oficinas públicas tenían que tener el inglés como idioma co-oficial con el español, con traductores de una a otra lengua. Esta ley no se aplicaba a las oficinas o cortes municipales ni a la policía.

[3] El gobernador de Puerto Rico Renford G. Trigwell notificaba en 1943 al United States Manpower Comission que había 250,000 personas en Puerto Rico sin empleo, lo hacía para que se tuvieran en cuenta en la redistribución de la fuerza laboral de EE.UU. Posteriormente el Departamente de Trabajo de Puerto Rico interviene directamente en estos contratos de trabajadores y se crea el Negociado de Empleo y Migración en el Departamento de Trabajo. Desde entonces comienzan a aprobarse diferentes leyes para normalizar las relaciones laborales y se crean oficinas subsidiarias en Nueva York y otros estados para orientar a los emigrantes y facilitar su estadía y trabajo. Desde 1973 opera una División de migrantes para dar orientación legal y procurar representación a los trabajadores agrícolas.

[4] Aunque la emigración de los trabajadores agrícolas a Estados Unidos había comenzado en 1901, con cerca de mil de ellos trasladados a las plantaciones de caña de Hawai, la gran movilización de agricultores se inicia en 1943 cuando el gobernador de Puerto Rico Rexford G. Tugwell interviene directamente.

[5] Las fases que nosotros describimos aquí responden a la tercera fase de interpretaciones más generales que estudian la inmigración hispana a la ciudad de Nueva York (Haslip-Viera, 1996) El autor habla de una primera fase, de 1820 a 1900, variada en cuanto a nacionalidad, moderada en numero y diversificada en profesión e ingreso. La segunda fase (1900-1945) es de orientación antillana motivada por los cambios políticos y socioeconómicos que sufrieron Cuba y Puerto Rico y la ocupación militar de la República Dominicana (1916-1924) . La tercera fase muestra un incremento de la inmigración puertorriqueña, la clase trabajadora se incorpora a las empresas de manufactura y a los sectores de servicios. Otras naciones se acercan a Nueva York. y el sector hispano de la ciudad extendió sus límites. El cuarto período, de 1965 al presente, se caracteriza por el incremento de inmigrantes procedentes de Cuba, República Dominicana, Ecuador, Perú y otras naciones de Centro y Sur América.

[6] Las estadísticas del Departamento del Trabajo y Recursos Humanos ofrecen cifras similares: 58.363 entre migrantes en general y trabajadores agrícolas, dejaron el país en el 2000. Además del censo de los EE. UU., ofrecen datos sobre este movimiento circular , directa o indirectamente, el Departamento de Educación, el Depar-

tamento de Trabajo y Recursos Humanos que cuantifica a los trabajadores emigrantes oficiales y el Departamento de Salud, que debe proveer programas especiales para ellos. La información no siempre coincide, los conteos se hacen desde ángulos diferentes y acotan parcelas desiguales. Según los cálculos de la década de los noventa del Departamento de Salud, emigran a EE. UU. aproximadamente 58.363 anualmente, datos que vienen a coincidir con los de la Junta de Planificación

[7] Según Otheguy y Zentella (2001) los seis grupos latinos más representativos de la ciudad de Nueva York son los puertorriqueños, los dominicanos, los cubanos, los colombianos, los ecuatorianos y los mexicanos. Las cantidades recogidas son 789.172: puertorriqueños, 406.806: dominicanos, 41.123: cubanos, 236.374: suramericanos y 99.099 centroamericanos (censo de 1990). Según Ayala (2003), el Bronx tiene el grupo más numeroso de latinos (644,705) y el porcentaje más alto en la población (48%). Los dominicanos constituyen el grupo más numeroso en Manhattan y los suramericanos se agrupan en Queens. Aún con todo, se asegura que problemas en la distribución y configuración de los cuestionarios del censo dejan a muchos latinos fuera del conteo o mal clasificados.

[8] Se dice que lo que representa Miami para los cubanos es ahora Orlando para los puertorriqueños . Le siguen a Florida, como estados atractivos para los puertorriqueños, los tradicionales del noreste: New Jersey, Pennsylvania, Massachusetts, más Connecticut , Illinois y California . En el censo de 2000, 140.570 puertorriqueños vivían en California, la mayoría en el condado de San Diego. La primera documentación de puertorriqueños en en California data de 1900 de un grupo de obreros que escaparon hacia Los Ángeles. En el censo de 1970 se cuentan 46.955, que se habían situado en Los Ángeles-Long Beach y San Francisco, aunque se asegura que ya entonces la cantidad era mucho mayor.

[9] Según sus informes, en el año fiscal 1983-84 había matriculados en la escuela 79.415 estudiantes que hablaban poco español. El 33% de ellos demostró no poseer los suficientes conocimientos en español para continuar sus estudios. En Puerto Rico, contrario a EE.UU., la mayor cantidad de población escolar migrante es de estudiantes de noveno a duodécimo grado, éstos representan el 50% de los estudiantes de regreso. Las dos escuelas secundarias iniciales se fundaron por el Título VII y fueron la de Papa Juan XXIII en Bayamón y José Padín. El Programa de Educación Bilingüe tiene subprogramas de apoyo, estos son: Programa de Asistencia Técnica, Programa Bilingüe de Transición para los niveles elementales y superiores, Programa de Servicios con fondos estatales y Proyecto de educación bilingüe para padres, no todos en funcionamiento últimamente.

[10] Hace unos pocos años funcionaba un consorcio educativo entre el Departamento de Educación y la Universidad Metropolitana, el Centro de Recursos Múltiples para la Educación Bilingüe (Multifunctional Research Center), que se dedicaba a preparar a maestros especialmente para los programas bilingües. Hoy se han incluido en los programas generales de educación para maestros de inglés.

[11] De hecho, podríamos decir que la escuela pública cumple esca-

samente en la actualidad con las directrices del bilingüismo oficial de Puerto Rico, dado que este exigiría enseñanza intensa de la lengua inglesa. El estudiante puertorriqueño lo que recibe son cuatro horas de clase a la semana y la mayoría de ellas en español. Los estudiantes no tienen ni maestros especializados en esa lengua ni suficientes horas de práctica en inglés.

[12] El Proyecto del ciudadano bilingüe tenía muchos puntos cuestionables y era en sí antipedagógico, recibió críticas desde su comienzo y duró muy poco. Para la historia de la convivencia y enseñanza del español e inglés en Puerto Rico véase APLE, 1998.

[13] El término 'escuela bilingüe', como en otras situaciones, no es muy preciso, bajo el mismo nombre se cobijan sistemas muy diferentes. Por ejemplo, el colegio de Santa. Teresita, 'escuela bilingüe', divide a los estudiantes de la escuela elemental en grupos en español y grupos en inglés. La escuela secundaria, tiene los textos en inglés y la clase varía unas veces en inglés y otras en español. En otras escuelas, unas disciplinas se dan en inglés y otras en español. Otras enseñan en inglés o español todas las materias, de acuerdo con el día de la semana.

[14] Deducimos que éstos son los residentes en Puerto Rico que tienen la intención de estudiar en EE.UU. Esta cantidad responde a los que señalaron en el examen que habían estudiado en una escuela superior fuera de EE.UU., son un porcentaje muy pequeño (0.80%) respecto a los matriculados en las universidades públicas y privadas de Puerto Rico en el año 2002-2003 (199,842 estudiantes según el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico).

[15] Sirvan de ejemplo las actividades universitarias realizadas recientemente. En la Universidad del Sagrado Corazón tuvo lugar en mayo de 2001 la "Puerto Rico Career Services Conference and Career Fair", dirigida a los coordinadores y orientadores universitarios de todo Puerto Rico. En esa reunión de dos días, las agencias estadounidenses: Health Care Finance Administration, Department of Agriculture, Department of Labor, Department of Health and Human Services, Internal Revenue Service y Department of Commerce ofrecieron una amplia gama de información sobre las oportunidades de empleo que ofrecían estas agencias a los estudiantes puertorriqueños.

[16] Agradecemos al Mayor Juan. A. Miranda, Oficial de Operaciones, el esfuerzo en proporcionarnos todos los datos.

[17] En ellas se han creado centros académicos que ofrecen enseñanza en inglés a los familiares y cursos de inglés y otras materias de nivel universitario a los militares. Algunas universidades norteamericanas han dictadocursos en la base Buchanan, entre ellas la Universidad de Oklahoma, la de Maryland, el Center Texas College, etc. En el año 2000, 367 puertorriqueños se unieron a la Marina de los EE.UU. , 12% más que en el año 1997, año anterior a la muerte de un civil a causa de los entrenamientos militares en la isla de Vieques y a todo el conflicto posterior que se creó (Cimadevilla 2001). Hoy las bases norteamericanas se están cerrando, en Puerto Rico queda abierta sólo la de Buchanan..

[18] En 1909 el Comisionado de Educación, E. Grant Dexter obligó

a la enseñanza de la lectura en inglés desde el primer grado de la escuela pública y proclamó que había establecido definitivamente el inglés como medio de enseñanza. Con ello culminan las gestiones de los comisionados precedentes, Brumbaugh, McCune Lindsay y Falkner, que ya habían comenzado la anglizacuón escolar.

[19] Múñoz Marín se había dado a la tarea de preparar una fórmula política que, inspirada en la que en 1918 se había propuesto a la Cámara de Representantes de los Estados Unidos por el congresista Phillip Campbell, propiciara la creación de un gobierno autónomo. Con el Estado Libre Asociado los puertorriqueños comparten con los estadounidenses: ciudadanía, aranceles y moneda, están sujetos a las leyes aprobadas por el Congreso, pero no pagan impuestos federales ni tienen derecho al voto en Estados Unidos.

[20] Si bien el idioma y los límites territoriales, junto con otros aspectos culturales, conforman el núcleo de la cultura de un pueblo, cuando uno de estos valores por circunstancias sociales se debilita, se recurre a otros para salvaguardar la integridad de grupo (Smolicz, 1992).

[21] Según los datos obtenidos en 1991 por una encuesta de nivel nacional un 48.6 % de los puertorriqueños de la Isla había vivido en Estados Unidos y 33.2 % de ellos, lo había hecho por más de 11 años (Hispania,1992: Tablas 58,59).

[22] Para algunos analistas la demanda de paz en Vieques (mayo 4 de 2000) demostró estas aseveraciones. Se unieron ambas partes, se eliminaron los límites territoriales y las diferencias políticas (Duany 2002)).La presencia militar en Vieques continuó hasta mayo 2003.

[23] Palabras de Luis Rafael Sánchez en conferencia dada en el Centro de Estudios Graduados de la Universidad de Nueva York (*El Nuevo Día* 8 de mayo, 2005)

[24] Por ejemplo, en el propuesto referendum de 1991 sobre el estatus político de Puerto Rico, después de haber organizado comités a favor del voto de los residentes en Estados Unidos y de éstos haber manifestado su deseo de votar, el hecho es que no pudieron hacerlo. El papel de los puertorriqueños de EE. UU. en la toma de decisiones políticas de Puerto Rico siempre ha sido muy incierto.

[25] Hay que señalar, además, el interés de los congresistas puertorriqueños de EE.UU. en participar en las discusiones internas de la Isla sobre el estatus y los problemas sindicales. Así lo dejó saber recientemente en una de ellas, celebrada en el Colegio de Abogados, el congresista Luis Gutiérrez (abril 2005).

[26] En Hernández (2003:209) la autora nos dice "Como patrimonio y también como símbolo y afirmación de una identidad cultural, el español de Puerto Rico es, pues, una de las características más fundamentales – si no la más fundamental – de nuestra identidad colectiva. (.....) Ahora bien, las circunsatancias históricas de todo pueblo están sujetas a cambio, las de Puerto Rico sufrieron – a partir del 1998 – no ya un cambio sino una transformación total en cuanto al contexto que le serviría de referencia inmediata a la vida insular." Según Torres González (2003: 31) la trayectoria hacia nuevas concepciones más inclusivas de la cultura puertorriqueña se hace patente en los grupos independentistas que se ubican en el campo inte-

lectual y artístico, y que se mantienen en la periferia de las organizaciones políticas del independntismo.

[27] Hay que tener en cuenta, también, el impulso que han recibido los medios de comunicación en español - los últimos estimados del *Statistical Abstracts* del 2002, con casi 37 millones, indicaban que los latinos representan ya el 13 por ciento de la población general – se refleja en las encuestas de los últimos años de los medios dinámicos de comunicación, crecen las emisoras de radio, los canales de televisión y los programas en español (Morales 2001).

[28] Para muchos estudiosos nación y nacionalismo no son sólo ideologías políticas sino culturales (Smith 1991). Estos autores ven las naciones no como entidades fijas e inmutables sino que pasan a ser procesos maleables y actitudes fluidas, como por ejemplo, lo que había sucedido en Alsacia-Lorena en que sucesivamente habían cambiado de lengua oficial, alemán a francés o viceversa, según el país que la dominaba.

[29] Los datos del censo de 2000 indican que en Puerto Rico aproximadamente medio millón de personas tienen el inglés como lengua del hogar y el 28% de los puertorriqueños "hablan bien" el inglés (Census Bureau, octubre 2003).En el censo de 1990 un 23% de la población indicaba que hablaba el inglés con fluidez, otro 23% que lo conocía algo. Este bajo porcentaje no impide que el inglés adquiera cierta representatividad social en el país. De hecho, según los parámetros utilizados para medir y clasificar el uso del inglés en las sociedades del mundo el uso del inglés en Puerto Rico permitiría calificarlo de segunda lengua en unos aspectos (el manejo en los contextos oficiales y el respaldo que recibe del gobierno); y, como lengua extranjera en otros (el uso que de ella hace el pueblo y el no haber podido desarrollar una versión popular) (Blau y Dayton, 1997).

[30] Se describe haciendo alusión a las deficiencias respecto al español estándar. Por ejemplo, en el sistema verbal (especialmente diferencias aspectuales y modales), extensión contextual de *estar* frente a *ser*, regímenes preposicionales, y otros. (Torres 1990, 1997). Las alteraciones más patentes y frecuentes se dan en el léxico y el *code switching* es la manifestación más sobresaliente . Sobre ello ya hay una abultada bibliografía que no es el momento de reseñar aquí (Otheguy et al. 1989, Torres 1997, Morales y Vaquero 2001) Incluso, algunos se atreven a añadir el *spanglish* si es que esta modalidad se pudiera considerar un dialecto en sí misma. Los especialistas lo definene como una interlengua típica de la segunda generación de latinos en EE. UU. Se han barajado muchos nombres para nombrar el grupo puertorriqueño de EE. UU.: Neo Rican, Nuyorican, Nuyorriqueño, Diaspo-Rican. Todos parecen rechazar el guionado: Puerto Rican – American

[31] Entre otras, se podría citar la obra *Living in Spanglish que* presenta el *spanglish* como el símbolo más patente de esta expresión cultural, que para el autor, Ed Morales, ya no es hispana, sino latina, con el significado de pan-hispánico (Zentella 2003). Las preferencias idiomáticas de los hablantes boricuas en EE.UU.se mantienen relativamente similares a las generales de los hispanos.. El perfil lingüístico generacional que presentan los inmigrantes hispanos, repetido

en muchos trabajos, indica que el monolingüismo en inglés y el bilingüismo aumenta según se extiende el tiempo de residencia del hispano en los Estados Unidos En los estudios de mantenimiento del español se ha comprobado ese desplazamiento (Hudson et al., 1995). La tendencia al monolingüismo al inglés y menos al bilingüismo, por parte de las generaciones más jóvenes, se reflejaba con índices precisos. Los puertorriqueños no son una excepción al proceso. Los datos sobre las personas que contestaron hablar inglés en la casa representan el 37,19% del total.

[32] El texto en inglés es "When we speak in Spanglish we are expresing not ambivalence, but a new region of discourse that has the possibility of redefining ourselves and the mainstream, as well as negating the conventional wisdom of assimilation and Americanness." (Ed Morales 2002, 95)

[33] Los puertorriqueños han asistido y siguen asistiendo a escuelas vocacionales en mayor medida que a las escuelas superiores preparatorias para el ingreso en la universidad, aunque eso no quiere decir que no haya mejoría en los últimos años. En otros índices educativos, ya el 66,8% tiene Escuela Secundaria. En los últimos datos censales, el 34,8% tiene sueldos superiores a $ 35.000 y el 13,1%, superior a $50.000, que los va acercando a los índices más altos entre los latinos (Censo 2000). Algunos analistas insisten en que la poca participación por parte de los puertorriqueños en la pertenencia a grupos políticos activistas les perjudica. Entre las agrupaciones que defienden los derechos de los puertorriqueños se encuentran ASPIRA, el Institute for the Puerto Rican Policy y el National Congress for Puerto Rican Right. Los Hispanos con educación secundaria o más son:

No hisp.	Mexicanos	Puertorriqueños	Cubanos	C. y S.am.	Otros
88,4 %	51,0 %	64,3 %	73,0 %	64,3 %	71,6 %
88,7 %	50,6 %	66,8 %	70,8 %	64,7 %	74,0 %

(Issue junio 2003).

[34] Los datos son los siguientes:

Sueldo anual de $ 35,000 omás:

No hispanos	Hispanos	Mexicanos	Puertorriq.	Cubanos	CyS. am.
53,8 %	26,3 %	23,6 %	34, 8%	34,3 %	28,0 %

Informe issue junio
y sueldo de $50,000 o más:

No hisp.	Hispanos	Mexicanos	Puertorriq.	Cubanos	C. y S.am.
27,4 %	9,6 %	7,7 %	13,1 %	17,9 %	11,0 %

[35] La situación puede ser mucho más compleja de lo que hemos presentado aquí. Ya escrito este artículo, leí el titulado "Diáspora, literatura étnica y el *cul-de sac* puertorriqueño" de Alfredo Villanueva. El autor se queja de que no se tiene en cuenta a los puertorriqueños que en EE. UU. escriben en español. Según el autor, estos son los escritores de la diáspora, los que escriben en inglés pertenecen a la literatura étnica (Agradezco al Dr. José Luis Vega, haberme proporcionado este escrito).

Bibliografía

Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1998 *La enseñanza del español y del inglés en Puerto Rico. Una polémica de cien años.* San Juan: APLE.

August, D. y K. Hakuta (eds.) 1997. *Improving Schooling for Language-Minority Children.* Washington. D.C.: National Academy Press.

Ayala, César. 2003. New York City Latino Population, Census 2000. www. sscnet.ucla.edu.

Baker, Colin.1993 *Foundations of bilingual education and bilingualism.* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. Trad. 1997. Madrid: Cátedra.

Barradas, Efraín. 1998. *Partes de un todo: ensayos y notas sobre literatura puertoriqueña en los EE. UU.* Río Piedras: Ed. de la Universidad de Puerto Rico.

Blau, Eileen y Elizabeth Dayton. 1997 "Puerto Rico as an English-using society". En R. Hammond y M. MacDonald (eds.), *Linguistic studies in honor of Bohdan Saciuk,* 137-162. West Lafayette,IN: Learning Systems.

Bonilla, Frank. 1993. "Migrants,citizenship, and social pacts". En *Colonial Dilemma,* ed. por E. Meléndez y E. Meléndez., 181-188. Boston: South End Press.

Cimadevilla, Francisco J. 2001. "Puerto Ricans join U.S. Navy in record numbers" *Casiano Communications*. www. puertorico-herald.org

Clachar, Arlene. 1997. Ethnolinguistic identity and Spanish proficiency in a paradoxical situation: The case of Puerto Rican return migrants. En J. Edwards (ed.) *Journal of multilingual and multicultural development,* 18,2. 107-123. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, Jim. 1991 "Interdependence of first- and second-language propficiency in bilingual children". En E. Bialystok (ed.) *Language processing in bilingual children,* 70-89. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Delgado Cintrón, Carmelo. 1994 *El debate legislativo sobre las leyes del idioma en Puerto Rico.* San Juan: Editorial de la Revista del Colegio de Abogados.

Departamento de Instrucción Pública. 1985 *Pro-*

grama de Educación Bilingüe. Guía de español. Hato Rey, PR: DIP.
Díaz Quiñones, A. 1993. *La memoria rota.* Río Piedras: Huracán.
Duany, Jorge. 2002. *The Puerto Rican nation on the move.* Chapel Hill/ London: The Univ. of North Carolina Press.
Falcón, Ángelo. 1993. "A divided nation. The Puerto Rican diáspora in the United States and the proposed referendum". En *Colonial Dilemma,* ed. por E. Meléndez y E. Meléndez., 173-180. Boston: South End Press.
Fayer, Joan M. 2000 "Functions of English in Puerto Rico". En C. Ramírez y R. Torres (eds.) *Languages of Former Colonial Power and Former Colonies: The Case of Puerto Rico, IJSL,* 89-102. Berlin: Mouton de Gruyter.
Fiske, S. T. y S. L. Neuberg. 1990. "A continuum of impression formation from category based to individuating processes: Influences of information and motiovation on attention and interpretation". En *Advances in experimental socialpsychology.* Ed. por M.P Zanna, 1-74. San Diego, CA: Academic Press.
Fitzpatrick, Joseph. 1971. *Puerto Rican Americans: The meaning of migration to the mainland.* New Jersey: Prentice-Hall.
Flores, Juan. 1993. *Divided Borders: Essays on Puerto Rican Identity.* Houston: Arte Público Press.
García Martínez, Antonio. 1985 "Las fuentes jurídicas en la reconstrucción de la historia lingüística de Puerto Rico a partir de 1898". *Revista de Historia de Puerto Rico* 1, 121-35.
Gordon, Milton. 1963. Assimilation in American Life. New York: Oxford Univ. Press.
Hakuta, Kenji. 1998 "Bilingüismo y la educación bilingüe: una perspectiva para la investigación". *Revista Pedagógica.* San Juan.
_____2000 "Bilingüismo y educación". Conferencia presentada al
Congreso de Bilingüismo. Universidad de Puerto Rico. Verano 2000

Hakuta, Kenji y C. Snow. 2000. The Role of Research in Policy Decisions about Bilingual Education. NABE Newsletter, 2000.

Haslip-Viera, Gabriel. 1996. "The evolution of the Latino community in New York City: Early nineteenth century to the present". En G. Haslip-Viera y S. Baver (eds.) *Latinos in New York: Communities in transition,*_3-30. Notre Dame: Univ. of Notre Dame Press.

Hernández, Carmen Dolores. 1997. *Puerto Rican Voices in English: Interviews with Writers.* Westpor: Praeger.t

_____2003. "Escribiendo en la frontera". En M. López-Baralt *Literatura puertorriqueña del siglo XX,* 209-216. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Hispania Research Corporation. 1992 *Estudio sobre el idioma.* San Juan: Ateneo de Puerto Rico.

Hudson, Alan et al. 1995. The many faces of language maintenance: Spanish language claiming in five southwestern states. En *Spanish in four continents. Studies in language contact and bilingualism,* C. Silva-Corvalán (ed.) 165-183. Washington,DC: Georgetown Univ. Press.

Institute for Urban Studies. 1967. *A profile of the Bronx economy.* Fordham University.

Jany, Carmen. 2001. *El impacto del inglés en el español puertorriqueño: un análisis comparativo.* Berlín: Peter Lang.

Kaplan, Robert y R. B. Baldauf. 1997 *Language Planning from Practice to Theory.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Kachru,Braj B. 1990 *The alchemy of English.* Chicago: University of Illinois Press.

López Baralt, Mercedes. 2004. *Literatura puertorriqueña del siglo XX . Antología.* San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

López Yustos, A. 1997. *Historia documental de la educación en Puerto Rico.* San Juan:Publicaciones Puertorriqueñas.

Lorenzo-Hernández, José. 1999. "The Nuyorican's

dilemma: Categorization of returning migrants in Puerto Rico".*IMR*, 33.4 (0988-1013).

Moag, Rodney. 1982 "English as a foreign, native, and basal language: A new taxonomy of English-using societies" En J. Pride (ed.) *New Englishes,* 11-50. Rowley, MA: Newbury House Publishers,Inc.

Morales, Amparo. 1998 "Acerca de la enseñanza bilingüe: español e inglés en la escuela puertorriqueña". *REALE* (Universidad de Alcalá) 9-10, 107-123.

_____1999a. "Bilingüismo y planificación lingüística en Puerto Rico".En J. Matluck y C. Solé (eds.). *Simposio Internacional de la lengua española:pasado presente y futuro,* 73-96. Austin, TX: The University of Texas.

_____1999b "Adquisición y aprendizaje de la lengua materna: algunas precisiones" *REALE* (Universidad de Alcalá) 12, 45-58.

_____2001. "El español en Estados Unidos. Medios de comunicación y publicaciones"En *El español en el mundo,*_243-280. Anuario del Instituto Cervantes.

_____2002. Convivencia de español e inglés en Puerto Rico. Mitos y realidades. Ponencia plenaria en el XIX Congreso Internacional del Español de los Estados Unidos. San Juan, abril 2002 (en prensa).

_____y M. Vaquero. 1986. "El español de Puerto Rico y su enseñanza, recopilación bibliográfica y estado de la cuestión". *Revista de Estudios Hispánicos* (aparecida en 1989), 121-156.

_____y M. Vaquero. 2001. "Bibliografía. Estudios sobre el español de Puerto Rico (1898-2000)" *Revista de Estudios Hispánicos. El español de Puerto Rico en el siglo XX. Estudios y bibliografía.* XVII. 1, 403-465.

Morales, Ed . 2002. *Living in Spanglish. The search for Latino identity in America*. New York: LA Weekly Books.

Morris, Nancy. 1996 "Language and identity in twentieth century Puerto Rico"*Journal of multilingual and multicultural development 17*.1. 17-32.

Negrón de Montilla, Aida. 1990 (1977) *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública 1900-1930.* San Juan: Ediorial de la Universidad de Puerto Rico.

Otheguy, Ricardo et al. 1989. "Transfering, switching and modeling in West New York Spanish". *International Journal of Sociology of Language* 79: 41-52.

Otheguy, R. y A.C. Zentella. 2001.The interaction of language and dialect contact: variable expression of Spanish subject pronouns in six Spanish dialects in New York city. Project description. Graduate Center, CUNY

Pedraza, Pedro. 1987. *An ethnographic analysis of language use in the Puerto Rican community of East Harlem.* Centro de Estudios puertorriqueños. Working Paper, s.12.

Pousada, Alicia. 1996 "Puerto Rico: On the horns of a language planning dilemma" *TESOL Quarterly* 30.3, 499-510.

_____1999 "The singulary story of the English language in Puerto
Rico" *Milenio* 3. 33-60.

_____y S. Poplack. 1982. No case for convergence: The Puerto Rican verb
system in a language contact situation. En J. Fishman y G. Keller (eds.) *Bilingual*
education for Hispanic students in the United States, 207-237.New York: Teachers
College Press.

Resnick, Melvyn C. 1993 "ESL and language planning in Puerto Rico". *TESOL* Quarterly 27, 259-73.

Sánchez, José R. 1997. "Puerto Rican politics in New York: 'Secondhand' theory"En Haslip-Viera y Baver (eds.) *Latinos in New York,* 259-301. Notre Dame: University of Notre Dame.

Schweers, C. William. 1995"Planning for language education in Puerto Rico: The dilemma of bilingualism. *Language Quarterly* 33. 3-4, 205-23.

Schweers, C. W. y J. Vélez. 1999 "To be or not to be bilingual in Puerto Rico: That is the issue" *Milenio,* 3: 23-32.

Silva-Corvalán, Carmen. 2003. El español de Los Ángeles: aspectos morfosintácticos. *Insula* : 679-680.

Simounet, Alma. 1999. "Idioma e identidad : vínculos que no siempre están unidos". *Estudios de Lingüística Hispánica,* ed.por A Morales et al. 615-636. San Juan: Ed. de la Universidad de Puerto Rico.

Smith, Anthony D. 1986. *The etnic origins of nations.* Oxford: Blacwell.

_____1991. *National Identity.* Reno: Univ. of Nevada Press.

Smolicz, J. 1992. "Minority languages as core values of ethnic cultures: a study of maintenance and erosión of Polish, Welsh and Chinese languages in Australia". *Maintenance and Loss of Minority Languages*, ed. por Fase, K. Jaespaert, y S. Kroon, 277-305. Amsterdam: John Benjamins.

Swain, M. 1985 "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En Gass et al. (eds.) *Input in Second language acquisition.* Rowley, MA: Newbury House.

_____1988. "Manipulating and complementing content teaching to maximize

second language learning" *TESOL Canada Journal* 6.68-83.

Thomason, Sara G. y T. Kaufman. 1988. *Language contact, creolization, and genetic linguistics.*_Berkeley: University of California Press.

Torres González, Roamé. 2003. "Ïdiomas, identidades lingüísticas y política partidista en Puerto Rico" *El español en Estados Unidos y Puerto Rico. Insula,* A. Morales (Coord.) 679-680 (25-32).

Torres, Lourdes. 1991. The study of the U.S. Spanish varieties: Some theoretical and methodological issues. En C. Klee y L. Ramos-Gracía (eds.) *Socilinguistics of the Spanish-speaking world,* 255-270. Tempe: Bilingual Press.

_____1997. *Puerto Rican Discourse. A sociolinguistic study of a New York suburb.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Underhill, Connie. 1981 "Impact of the returned

migrant" *San Juan Star Magazine,* September 20. 1-5. 15

United States Bureau of the Census. 1993US Census of population. Washington: U S Department od Commerce.

_____2001 The Hispanic Population. Census 2000 brief. Washington: U.S. Department of Commerce.

Vaquero, María. 1993 "Política y lengua: el español en Puerto Rico"_*BAPLE* 2, 345-72.

Vélez, Jorge. 1999. "Toward a language policy that adresses Puerto Rican reality" *Milenio* 3. 74-83.

Vélez, Jorge y W. Schweers. 1993 "A U.S. colony at a linguistic crossroads: The decision to make Spanish the official language of Puerto Rico" *Language problems and Language Planning* 17.2. 117-139.

Zentella, Ana Celia. 1990. "Returned migration, language, and identity: Puerto Rican bilinguals in dos worlds/two mundos" *International Journal of Sociology of Language,* 84. 81-100.

_____1997. *Growing up bilingual.* Maldem, MA: Blackwell

_____2003. "Recuerdos de una *nuyorican*" *Ínsula* 679-680.

ÍNDICE

PERSPECTIVAS SOBRE EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN LOS ESTADOS UNIDOS

Nelsy Echávez-Solano, «Prefacio» 7

Glenn A. Martínez, «Escribiendo al derecho y al revés: Forma y situación de la escritura de hispanohablantes bilingües» . 17

Marta Fairclough, «La enseñanza del español como lengua de herencia en los E.E.U.U.: un curso de preparación para docentes» . . . 31

Gloria Vélez-Rendón, «La construcción de identidades: el caso de universitarias hispanas inmigrantes en el contexto estadounidense» 51

Edwin M. Lamboy, «El estudiante como evaluador y diseñador de la enseñanza del español a hispanohablantes bilingües» 71

PRAGMÁTICA Y SOCIOLINGUÍSTICA

Antonio Carrasco, «La expresividad cortés, lo malsonante y el humorismo la importancia de la cortesía verbal en la conversación» . . 89

Henk Haverkate, «Aspectos pragmaligüisticos de la interrogación en español con atención especial a las secuencias de preguntas» 117

Rafael García Pérez, «¿Desde cuándo se impone una pena por un délito?» 137

Amparo Morales, «Puerto Rico, *la nación dividida*» 151

Call for Papers

Revista Iberoamericana de Lingüística (R.I.L.), revista editada por *Universitas Castellae*, invita a participar en el número 2 (2007) a aquellos investigadores interesados en el tema que se propone:

Lenguas en contacto en Iberoamérica

La fecha límite para el envío de trabajos es el 1 de abril de 2007

Revista Iberoamericana de Lingüística (R.I.L.) se publica anualmente y toda la correspondencia debe dirigirse a la dirección postal *Universitas Castellae* (*R.I.L.*), Apartado 37, 47080 Valladolid, España. En todo caso es preferible el envío por correo electrónico al Editor de la publicación (Ricardo de la Fuente) ricardodelaf@hotmail.com. En el correo electrónico, así como en el archivo que se adjunte, deben constar todos los datos el autor: afiliación universitaria y dirección postal. Los trabajos que se envíen no deben superar los 30 ff. a doble espacio (incluidas notas y bibliografía), ó 7000 palabras-. El sistema de referencias debe guiarse por las normas del *MLA Handbook* o seguirá las siguientes instrucciones:

- Libros: Apellido (s), Nombre, *Título* (cursiva) (Lugar: Editorial, año) páginas (abreviatura: p., pp.)
- Artículo en revista: Apellido (s), Nombre, "Título" (entrecomillado), *Nombre de la revista* (cursiva), volumen/número (año) páginas (abreviatura: p., pp.)
- Artículo en obra colectiva: Apellido (s), Nombre, "Título" (entrecomillado), Editor (es), *Título* (cursiva) (Lugar: Editorial, año) páginas (abreviatura: p., pp.)
- En las notas a pie de página el orden de cualquier referencia debe ser Nombre, Apellido, etc.

Lo que en ningún caso se acepta es el uso de subrayados o negritas, sólo las cursivas. Otros signos no aceptados: < >, «» , { }.

Abreviaturas más frecuentes: *Cfr.*, o.c. (obra citada), *idem*, *ibidem*, v. (ver).

Se debe colocar un espacio después de cada signo de puntuación, también antes de guiones (para homogeneizar se recomienda el uso del guión corto).

Para las elipsis debe utilizarse el corchete y tres puntos dentro del mismo […].

Las reseñas darán toda la información del libro, además del número de páginas, el traductor si lo hay, etc. El nombre del reseñador se debe incluir al final del texto.

Editado el número se hará llegar a los autores un ejemplar de la revista. Si bien, para publicar en esta revista es necesario ser suscriptor de la misma. Una vez aceptado el artículo, el autor está obligado a suscribirse a dos años de esta publicación.

Para cualquier duda en relación a la publicación, abreviaturas aceptadas, etc. consúltese anticipadamente con el Editor de la revista.

Los autores interesados en separatas las pueden solicitar anticipadamente (25) y deberán abonar 100 euros.

Los artículos enviados serán revisados por dos lectores que realizarán las oportunas observaciones; en caso de disparidad se enviará el trabajo a un tercer lector, y sólo se aceptará el trabajo cuando dos de los informes sean positivos.

Las lenguas en las que los trabajos se pueden presentar son: español, portugués e inglés.