



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**LA NEGOCIACIÓN DEL CÓDIGO ENTRE HABLANTES  
BILINGÜES DE ESPAÑOL E INGLÉS.**

**TESIS**  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:  
**RAQUEL ACOSTA FUENTES**

TUTOR: DR. ROLAND TERBORG SCHMIDT  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MÉXICO, D.F.

JUNIO, 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

*A mis padres,  
pues su historia es el inicio de todas las demás.*

*Para Gustavo,  
cuya inagotable fe hace de este mundo un sitio mágico.*

Este trabajo se desarrolló dentro del marco del proyecto de investigación PAPIIT IN404313 “Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento-desplazamiento de lenguas. Análisis del ‘conocimiento’ y de la ‘máxima facilidad compartida’ como sistemas complejos”, CELE-DLA UNAM.

## AGRADECIMIENTOS

Principalmente gracias a Manuel, Ana, Evelyn, Santiago, Jessica, Diego y Hailey, quienes me permitieron conocer su vida y concebir un mundo complejo lingüísticamente. I'm indebted to you all.

Quisiera expresar también mi sincero agradecimiento al Dr. Roland Terborg Schmidt, director de este trabajo, por su orientación, su permanente disponibilidad para cualquier consulta y sobre todo por su confianza para emprender nuevos proyectos. Vielen Dank für alle die Gesprächzeit.

Las Dras. Sabine Pflieger, Noëlle Groult, Laura García y Virna Velázquez —jurado aprobado por el Posgrado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México—, realizaron rigurosas lecturas y ofrecieron valiosas observaciones, determinantes para la elaboración final del presente texto. Mi agradecimiento a todas ellas por su compromiso con el mismo.

Muchas gracias a todas las personas que me ayudaron durante la realización de este trabajo, sobre todo a Alejandro Lemus, por las largas conversaciones que sostuvimos al respecto y por todo el tiempo que dedicó a la corrección del mismo, a Abril Terreros, por su apoyo incondicional, a Elizabeth Cervantes por la revisión cuidadosa de esta tesis y a mi hermana Ruth Acosta, por su ayuda en el diseño de los gráficos.

Finalmente, quiero dar las gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca que me concedió durante el periodo 2011-2013.

## Contenido

Introducción	1
Presentación del estudio	1
Objetivos	3
Metodología	4
Métodos	5
Tratamiento de los datos	6
Organización de la investigación	7
Capítulo 1 La alternancia de códigos como objeto de estudio	9
Introducción	9
1.1 Hacia una dimensión analítica social	9
1.2 La alternancia de códigos en la sociolingüística	11
a) Los primeros estudios	11
b) La alternancia de códigos como estrategia de contextualización	14
c) El modelo de marcación (Myers-Scotton)	15
d) La alternancia de códigos y los estudios sobre identidad	17
e) Alternancia de códigos desde el modelo del Análisis Conversacional (AC)	19
1.3 ¿Una definición de alternancia de códigos (CS)?	23
1.4 Un acercamiento teórico-metodológico integral. Supuestos teóricos	27
a) El Análisis Conversacional (AC)	28
b) Trayectoria lingüística y Subjetividad	33
Observaciones finales	39
Capítulo 2. El inglés y el español en dos contextos: Estados Unidos y México	41
Introducción	41
2.1 Situación lingüística en los Estados Unidos	42
a) Imágenes del español y sus hablantes en los Estados Unidos	46
b) Buena Park	49
2.2 Situación lingüística en México	54
a) Imágenes del inglés y sus hablantes en México	57
b) La ciudad de México	61
Observaciones finales	66
Capítulo 3. En Buena Park, California	68
Introducción. Acerca del análisis	68
3.1 Conversación 1: Manuel (padre), Ana (madre) y Evelyn (hija menor)	69
3.1.1 Evelyn (E)	72
a) Trayectoria lingüística	72
b) Evelyn como sujeto en el discurso	77

3.1.2 Ana (A)	80
a) Trayectoria lingüística	81
b) Ana como sujeto en el discurso	85
3.2 Conversación 2: Ana y Evelyn	89
3.3 Conversación 3: Manuel y Ana	90
3.3.1 Manuel (M)	92
a) Trayectoria lingüística	93
b) Manuel como sujeto en el discurso	96
3.4 Conversación 4: Manuel y Evelyn	99
3.5 Conversación 5: Santiago y Evelyn	101
3.5.1 Santiago (S)	104
a) Trayectoria lingüística	104
b) Santiago como sujeto en el discurso	107
3.6 Conversación 6: Ana, Evelyn y Santiago	110
Observaciones finales	113
Capítulo 4. En la ciudad de México	116
Introducción	116
4.1 Conversación 7: Diego, Jessica y Hailey	116
4.1.1 Hailey (H)	119
a) Una breve conversación con Hailey	120
4.2 Conversación 8: Jessica y Hailey	121
4.2.1 Jessica (J)	124
a) Trayectoria lingüística	124
b) Jessica como sujeto en el discurso	130
4.3 Conversación 9: Diego y Jessica	134
4.3.1 Diego (D)	136
a) Trayectoria lingüística	136
b) Diego como sujeto en el discurso	140
4.4 Conversación 10: Diego y Hailey	144
Observaciones Finales	147
Hallazgos y comentarios finales	149
Evelyn. Una propuesta híbrida (Buena Park)	151
Ana. Selectividad de códigos (Buena Park)	155
Manuel. Un repertorio plural (Buena Park)	158
Santiago. Normalización y códigos (Buena Park)	161
Hailey. Participación activa, construyendo roles (Ciudad de México)	164
Jessica. Un proyecto lingüístico bilingüe (Ciudad de México)	165
Diego. Bilingüismo vs. Biculturalidad (Ciudad de México)	169
Bibliografía	174
Anexo 1. Grupo familiar y edad de sus miembros (2012)	179
Anexo 2. Simbología	180
Anexo 3. Transcripción de Conversaciones (CD)	

## Sinopsis

La migración de mexicanos hacia Estados Unidos implica no únicamente el establecimiento en los ya muy diversificados lugares de destino en esta nación, sino también frecuentemente el retorno de migrantes a sus lugares de origen, quienes, a su regreso se insertan en contextos que se han vuelto ajenos. Las múltiples experiencias y transiciones de vida, configuran para los migrantes un repertorio lingüístico complejo. En este trabajo se analiza el uso del repertorio lingüístico dentro del hogar de una familia bilingüe (español-inglés). Las elecciones lingüísticas de los miembros de este grupo, están enmarcadas por dos contextos: la ciudad de Buena Park, en el estado de California, Estados Unidos, y la ciudad de México.

A través de una metodología mixta, que se nutre del modelo de Análisis Conversacional (Conversation Analysis), y de la perspectiva de la Subjetividad en el discurso, se analizan diversos eventos conversacionales centrándose en la alternancia de códigos (code-switching). La alternancia de códigos en la conversación sirve como eje para comparar, a través de las elecciones y acciones que cada participante realiza al usar este recurso en la interacción espontánea, la manera personal de alternar y desde ahí tender puentes hacia la reflexión sobre la trayectoria personal y la posición que cada sujeto asume con respecto a su repertorio lingüístico.

Nuestro estudio nos lleva a considerar que en cualquier conversación, los participantes van proyectando sus intenciones al tiempo que negocian las mismas con las de sus interlocutores. No obstante, el uso del repertorio lingüístico no responde únicamente a los movimientos que ocurren en la conversación, como parte de este contexto y trascendiéndolo, cada participante hace una *propuesta lingüística*, producto de su trayectoria personal, a través de la cual expresa sus reflexiones y posicionamiento hacia su repertorio, de forma que en la conversación, las acciones logradas van mucho más allá de los objetivos inmediatos de la misma. En la conversación los participantes comparten sus historias y manifiestan sus reflexiones y posiciones. La alternancia de códigos nos da una puerta de entrada a las mismas.

## **Introducción**

### **Presentación del estudio**

Migrar representa una transición en la experiencia de vida que implica la resignificación y renegociación de la identidad en muchos sentidos. Frecuentemente se trata de un evento que deja abiertas las posibilidades para diversificar la trayectoria de vida, y por lo tanto de un acto multidireccional. Muchos migrantes emprenden viajes constantes dándole cuerpo a un ciclo de migración, algunos logran establecerse en el sitio de destino, otros más vuelven a sus territorios de origen, los que encuentran transformados en lugares ajenos.

Al transitar por esos espacios geográfica y políticamente localizados –funcionales a través de diversas regulaciones, entre ellas las que tienen que ver con el lenguaje– quienes migran ponen en juego sus recursos, entrando en tensión con los constreñimientos y las nuevas obligaciones en esos sitios que tal vez tengan el carácter de destino sólo temporal.

Este trabajo es un análisis de la interacción lingüística dentro de un grupo familiar que desarrolla su vida entre dos espacios geográficos: la ciudad de México y la ciudad de Buena Park, California, Estados Unidos. Hace más de veinte años, el ir y venir de los diferentes miembros de esta familia han configurado experiencias y expresiones lingüísticas que contienen múltiples mundos que los sujetos que forman parte de esta red construyen.

Si bien se han realizado investigaciones entorno al impacto que tienen los movimientos de migración sobre la lengua, nuestro trabajo no únicamente presenta las experiencias de migrantes mexicanos dentro del territorio de los Estados Unidos y las consecuencias para la segunda generación establecida en este país, aborda también la problemática para los migrantes de retorno a México desde el punto de vista lingüístico.

Las regulaciones de lenguaje en las dos ciudades –parte de los proyectos nacionales respectivos– impactan la producción lingüística a nivel personal, no obstante cada

individuo interpreta sus condiciones y asume una posición a partir de la cual negocia en la interacción lingüística.

Día a día, los miembros de esta familia, actualizan un repertorio lingüístico que se nutre por dos códigos (español e inglés), reflejando en la interacción la forma en la que cada uno interpreta sus experiencias y las de los demás en un momento determinado.

Nuestra intención es construir un puente entre espacios geográfica, económica, política y lingüísticamente conformados con los espacios interiores de los participantes construidos a través de su historia personal manifiesta en la interacción lingüística.

En este trabajo partimos del análisis de la interacción lingüística o conversación espontánea entre los miembros de este grupo, enfocándonos en la alternancia de códigos registrada en ella. Necesariamente, éste es nuestro punto de partida pues estamos persuadidos de que los significados de las elecciones lingüísticas encuentran primordialmente un marco explicativo en el contexto de la interacción, es decir, de la conversación y son transmitidos como parte del proceso de la misma (Li, 1998). Al considerar la conversación como una compleja red de acciones sociales, la alternancia de código se presenta como uno de los recursos de los hablantes bilingües para lograr acciones en la relación con los demás, más aún, el análisis de la alternancia de códigos nos vincula con el espacio en donde los sujetos interpretan sus experiencias lingüísticas y asumen ciertas posiciones. Esto es posible a través de la comparación entre las diversas formas en las que los sujetos del estudio utilizan los códigos de su repertorio: español e inglés.

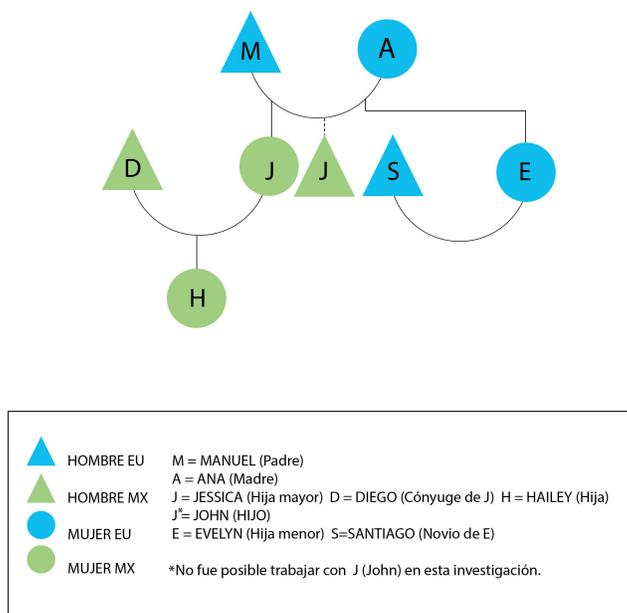
En esta investigación se presenta el análisis de la conversación cotidiana que ocurre dentro del hogar de un grupo familiar compuesto por siete miembros<sup>1</sup>, quienes a su vez integran dos familias pequeñas. M (Manuel, el padre), Ana (A, la madre), Evelyn (E, hija menor) y Santiago (S, la pareja de E) están establecidos en Buena Park, California; mientras Jessica

---

<sup>1</sup>Ver Anexo 1.

(J, la hija mayor), Diego (D, cónyuge de J) y Hailey (H, la hija que J y D tienen en común) viven en la ciudad de México (ver diagrama1).

Diagrama1. Grupo familiar<sup>2</sup>



Fuente: Elaboración propia, 2013.

## Objetivos

Los objetivos principales de este trabajo son:

1. Detectar cómo se negocian los códigos lingüísticos (centrándonos en la alternancia de códigos) en la conversación espontánea dentro del hogar de los hablantes bilingües de esta red familiar.

<sup>2</sup>En este esquema aparecen ocho miembros, porque J (John) en el triángulo central, uno de los hijos de Manuel y Ana, es parte de los relatos de algunos de los miembros de la familia; sin embargo, no fue posible trabajar con él durante esta investigación.

2. Comparar la expresión de esta negociación en el contexto de las ciudades de México y Buena Park, California, E.U.

### **Metodología**

Nuestro enfoque teórico-metodológico integra dos perspectivas. Por un lado retomamos el modelo llamado Análisis Conversacional (en adelante AC), desde el que se considera que la alternancia de códigos es un recurso a disposición de los hablantes, para construir significados y contextualizar cómo éstos deben ser interpretados. Es además un recurso sofisticado que permite a los participantes trazar complejos patrones en la interacción a través de los cuales pueden emprender, retomar y modificar sus acciones (Li, 1998). No obstante, este entramado de acciones es únicamente inteligible en el contexto de la conversación en curso. Los participantes en la conversación constantemente monitorean las acciones de los demás para proyectar y negociar las suyas propias, la explicación de lo que cada participante realiza debe atender cuidadosamente al análisis de cada una de las intervenciones en la interacción global.

La incorporación del modelo del AC nos permite visualizar cómo y por qué se utiliza la alternancia de códigos como un elemento en la organización de la conversación bilingüe. Nos permite distinguir también con claridad las formas particulares en las que cada miembro de la familia utiliza los recursos de su repertorio: el español e inglés o la mezcla de ambos. Estas elecciones proyectan el posicionamiento de los sujetos en la interacción, las formas en las que interpretan sus condiciones y experiencias lingüísticas y asumen una postura ante ellas. No obstante, acceder a este nivel, requiere de un acercamiento distinto. Éste nos los da la perspectiva de la subjetividad en el discurso (Kerbrat-Orecchioni, 1997), recurso que utilizamos para analizar la trayectoria lingüística personal de los sujetos del estudio.

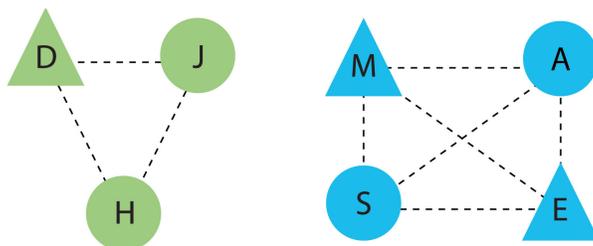
Este relato, cuyo interlocutor fue la investigadora<sup>3</sup>, constituye asimismo una fuente para analizar la alternancia de código. De forma que, las tendencias encontradas en la conversación pueden ser contrastadas con lo que ocurre en un intercambio en donde el sujeto elabora intervenciones más extensas.

En nuestro análisis, ambas metodologías (AC y la trayectoria lingüística (subjektividad)) proporcionan una base integral para la interpretación de la negociación de códigos en la conversación espontánea que se desarrolla en el hogar de este grupo familiar.

## Métodos

Para registrar eventos de conversación espontánea se acordó con los miembros del grupo en las dos ciudades colocar una grabadora de voz dentro del hogar durante una semana, de forma que pudiera registrarse por lo menos una conversación de las diferentes combinaciones posibles entre los habitantes del hogar, lo que se ilustra en el siguiente diagrama:

Diagrama2. Distintos arreglos en la conversación



Las líneas señalan conversaciones entre participantes: D+J+H; D+H; D+J; J+H (MX).  
M+A+E+S; M+A+E; M+E+S; M+A+S; A+E+S; M+A; M+E; M+S; A+E; A+S; E+S (EU).  
15 Posibilidades.

Fuente: Elaboración propia, 2013.

Por otra parte se sostuvieron sesiones individuales de entrevista en la que cada sujeto reconstruye su trayectoria lingüística reflexionando sobre tres ejes principales:

<sup>3</sup>La investigadora es también bilingüe, hecho conocido por todos los miembros del grupo familiar.

1. la historia de adquisición de los códigos que integran el repertorio,
2. el uso del repertorio lingüístico por el participante,
3. la visión de cómo los “otros” usan o deberían usar su repertorio lingüístico.

Es importante comentar que previo a la entrevista el sujeto fue informado sobre las temáticas que se le pediría desarrollar, de forma que las intervenciones de la investigadora únicamente se dieron para reencauzar el relato o abordar más detalladamente ciertos aspectos. El sujeto hizo una elección con respecto al código en el que deseaba sostener la entrevista, por su parte la investigadora correspondió al código empleado por su interlocutor, incluso cuando este eligió cambiar de código durante la misma.

La estancia y observación de la vida cotidiana de los sujetos en los dos contextos por parte de la investigadora, así como la convivencia con otras familias en circunstancias similares a las de este estudio, aportaron información relevante para esta investigación. Estos diversos niveles de información se entrelazan a través de los capítulos de este trabajo mostrando una dinámica en la que la interacción lingüística espontánea es producto del complejo entrelazamiento entre estos niveles (el contexto de la conversación y la interpretación personal en un contexto particular regulado políticamente).

### **Tratamiento de los datos**

En este trabajo consideramos diez conversaciones seleccionadas por el arreglo de los participantes en ellas, así como por su calidad auditiva. Cuatro de ellas pertenecen al contexto de la ciudad de México en donde Jessica, Diego y Hailey participan, las otras seis conversaciones se desarrollan en Buena Park, donde Manuel, Ana, Evelyn y Santiago tienen diversas intervenciones.

Para llevar a cabo el análisis de la alternancia de código, desde el modelo de AC, se escucharon y transcribieron cada una de las conversaciones. Posteriormente se hizo una selección de extractos en donde ocurría alternancia. La mayor parte de los extractos

encontrados están incluido en este trabajo, aquellos que fueron dejados de lado representaban ejemplos ya caracterizados en el mismo. Para su transcripción se siguieron los lineamientos del AC (ver Anexo 2), resaltando los intercambios de alternancia en negritas.

Por otra parte, los extractos retomados de los relatos personales de trayectoria lingüística, se transcriben en cursivas, subrayándose los elementos relevantes ellos en términos de la subjetividad. De igual forma, cuando se identifica alternancia de códigos en estos fragmentos, se indica en negritas.

### **Organización de la Investigación**

Este trabajo comprende 4 capítulos. En el primero se realiza una discusión teórica de la alternancia de códigos como objeto de estudio. A partir de la revisión de las diversas perspectivas desde las cuales se ha abordado este fenómeno, construimos nuestra propia propuesta retomando los aportes del AC y la visión de la subjetividad en el relato.

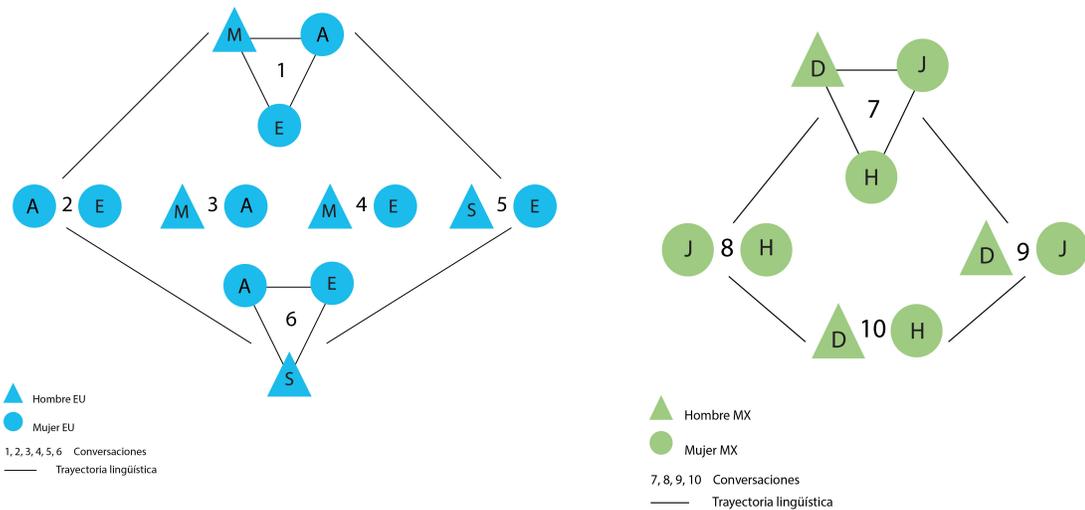
En el capítulo 2 exponemos una revisión general sobre las políticas del lenguaje que regulan los espacios de las ciudades de México y Buena Park, que impactan la forma en la que los sujetos en este trabajo elaboran una interpretación de sus experiencias lingüísticas, considerando sus creencias, valores, expectativas y anhelos. Desde la cual cuestionan, se enfrentan, se adaptan o aceptan los proyectos nacionales de homogenización lingüística.

A partir de las conversaciones registradas en ambos hogares, en las cuales participan diversas combinaciones de los miembros de la familia, el análisis de la conversación se va entretejiendo con el de la trayectoria lingüística de tal forma que la historia de cada uno de los participantes se engarza con las del resto del grupo, a partir de su intervención en las conversaciones. Los capítulos 3 y 4 están dedicados a presentar estas relaciones.

El siguiente diagrama (diagrama 3) ilustra la estrategia que seguimos para presentar el análisis en cada uno de los contextos del estudio: la ciudad de México y la ciudad de Buena Park, Estados Unidos. De las diez conversaciones (numeradas del 1 al 10) en este trabajo, las primeras seis (1-6) tuvieron lugar en Buena Park, mientras las conversaciones 7-10,

ocurrieron en la ciudad de México. Esta información se integra a la trayectoria lingüística personal de los miembros de la familia.

Diagrama 3. Conversaciones y trayectoria lingüística<sup>4</sup>



Fuente: Elaboración propia, 2013.

Finalmente, en el último apartado, se sintetizan y presentan los hallazgos de la investigación, mismos que permiten explorar las formas cómo se interrelacionan los diversos niveles que se trabajan en este estudio: la conversación, la trayectoria lingüística y el contexto sociolingüístico de las dos ciudades.

<sup>4</sup>Las iniciales corresponden a cada uno de los miembros del grupo familiar.

# Capítulo 1. La alternancia de códigos como objeto de estudio

## Introducción

El contacto entre lenguas y sus hablantes resulta un campo fértil para la creación e interrelación de diversos procesos que se designan con una terminología difícil de delimitar. Tal es el caso de la alternancia de códigos (*code-switching* en adelante CS), concepto que en ocasiones se utiliza para referirse a fenómenos bastante disímiles.

No obstante, recientemente, en lugar de buscar definiciones estrechas, con una visión desde la cual, fenómenos como la alternancia de códigos, el préstamo (*borrowing*), la transferencia (*transfer*), etc. están muy cercanamente vinculados y pueden estar presentes al mismo tiempo en la producción de los hablantes, se buscan conceptos más incluyentes. En este trabajo, el término alternancia de códigos (CS) adquiere este sentido.

En el presente capítulo realizamos un breve recorrido sobre los distintos planteamientos y perspectivas metodológicas presentes en el estudio de la alternancia de códigos (CS), particularmente en el campo de la sociolingüística. Este recorrido nos permite identificar problemáticas y necesidades metodológicas, a partir de las cuales, erigimos una propuesta propia que pretende dar una visión integral para contribuir en el estudio de la alternancia de códigos.

### 1.1 Hacia una dimensión analítica social

La alternancia entre dos o más lenguas, códigos, variedades lingüísticas, registros o dialectos ha llamado la atención de numerosos investigadores, quienes desde diversos campos han producido una importante cantidad de estudios sobre el tema. La discusión ha

sido prolífica<sup>5</sup>, no obstante una idea recurrente ha sido considerar que el cambio de una lengua a otra ocurre debido a una competencia deficiente en alguna de las lenguas o variedades (Pedraza, 1978, citado por Poplack, 2000; Crystal, 1987), de tal modo que éste se da de forma irregular (Lance, 1975, citado por Poplack, 2000).

Una respuesta a esa visión provino de Poplack (2000), quien realizó un estudio entre puertorriqueños asentados en la ciudad de Nueva York durante la década de los ochenta. Interesada por conocer si existen restricciones fonológicas, morfológicas y sintácticas en la alternancia de códigos, la autora encuentra ciertas regularidades presentes en la mayor parte de los casos de alternancia en su estudio. Ella observa que la alternancia de códigos no viola las reglas sintácticas de ninguna de las lenguas utilizadas, lo que indica un alto grado de competencia en ellas. En estudios más recientes, se ha señalado, que a pesar de existir violaciones, éstas son similares a las realizadas en la producción monolingüe (Sebba, 2009).

Paralelamente, otros estudios han dado cuenta de las habilidades lingüístico-cognitivas de hablantes bilingües y estudiantes de segundas lenguas, centrándose en particular en conocer cómo se organiza la información en el cerebro de estos hablantes y su relación con la forma en la que estructuran su discurso (Romaine, 1989; Cenoz y Genesee, 2001).

A pesar de las diversas aportaciones de estos trabajos en el entendimiento de lo que ocurre en contextos en donde los hablantes hacen uso de dos o más lenguas, se ha partido de considerar al individuo, sin tomar en cuenta la interacción que éste establece con otros hablantes como parte de un grupo social, en el que cada uno tiene una posición que se transfiere a su forma de hablar (Zimmermann, 1999).

---

<sup>5</sup> Véanse los estudios de Auer, 1998; Gardner-Chloros, 2009; Isurin, Windford y de Bot, 2009; Bullock y Toribio, 2009 que presentan una visión de conjunto sobre los hallazgos y discusiones desde diversas perspectivas: sociolingüística, psicolingüística, gramática.

Explorar estas relaciones ha estado presente en áreas sociales como la antropología o la sociología, sin embargo desde la propia lingüística hubo tempranos llamados por integrar el estudio de la lengua dentro de su contexto social.

It is peculiarly important that linguists, who are often accused, and accused justly, of failure to look beyond the pretty patterns of their subject matter, should become aware of what their science may mean for the interpretation of human conduct in general. Whether they like it or not, they must become increasingly concerned with the many anthropological, sociological, and psychological problems which invade the field of language (Sapir 1929:214, citado por Nílep, 2006:3).

En el marco de los estudios preocupados por abordar la lengua como una acción social y el desarrollo de la sociolingüística, la alternancia de códigos ha ocupado un lugar importante dando pie a importantes reflexiones sobre el curso de la propia disciplina y revitalización de un análisis lingüístico vinculado a la dinámica social y cultural de los hablantes.

## **1.2 La alternancia de códigos en la sociolingüística**

### **a) Los primeros estudios**

En uno de los primeros trabajos de corte sociolingüístico sobre elección y alternancia de códigos, George Barker (1947, citado por Nílep, 2006) encuentra y describe ciertos patrones lingüísticos en una comunidad bicultural de americanos de origen mexicano en Tucson, Arizona. En este trabajo –calificado como un esfuerzo pionero en el propósito de añadir datos empíricos a las ideas de Sapir sobre las funciones sociales del lenguaje (Hotchkiss, 2009)- Barker distingue un uso diferenciado entre el español y el inglés; mientras el uso del primero se privilegia en la interacción entre familiares y amigos, la conversación con anglo americanos (aún cuando estos podían comunicarse en español) se da en inglés. En situaciones menos definidas, podía verificarse la presencia de ambas lenguas en una sola interacción, especialmente entre los jóvenes. Para el autor, el uso de múltiples variantes constituía parte de la identidad local de Tucson.

Como vemos, en este momento el cambio de códigos se explica centrando la atención en el perfil de quienes participan en la interacción lingüística, la edad y origen aparecen como

elementos vinculables a patrones de uso. Estableciéndose una relación entre edad, número de lenguas, la identidad y la alternancia de códigos. Este primer acercamiento encontró la crítica de Weinreich, quien lo desestimó por presentar un espectro muy escaso de intercambios lingüísticos y presentar una clasificación insuficiente para describir el gran potencial de situaciones discursivas bilingües (Nilep, 2006).

La perspectiva de Weinreich implica que, los bilingües -cualquiera que use dos o más lenguas (citado por Appel y Muysken, 2005)— alternan estas dos variedades lingüísticas en ocasiones (idealmente) diferenciadas. La alternancia indiscriminada, es para el autor, producto de una mala crianza, en donde los adultos utilizan indistintamente las dos lenguas en la interrelación con los jóvenes (Nilep, 2006). Siguiendo el trabajo de Weinreich, Vogt (1954, citado por Nilep, 2006) considera la alternancia de códigos como un fenómeno muy común y un elemento importante en el cambio lingüístico.

Otro fenómeno cercano al análisis de la alternancia de códigos es el de diglosia, término descrito por Ferguson (1959) y reelaborado por Fishman (1967). Para Ferguson diglosia se refiere a la existencia de variedades muy codificada de la misma lengua que se emplean en situaciones muy concretas. Fishman describió una división similar pero de lenguas diferenciadas. Aunque, ninguno describió un caso de alternancia, el concepto de diglosia está relacionado con la idea de alternancia situacional desarrollada por Gumperz durante ese mismo periodo.

Muchas veces se ha dicho (Nilep, 2006; Li, 1998) que el trabajo de Gumperz ha sido el de mayor impacto en el estudio de la alternancia de códigos. A partir de él, la alternancia de códigos se define como la práctica de alternar elementos lingüísticos para señalar diversas acciones en la interacción discursiva. No obstante, estas acciones pueden referirse al contexto del propio discurso o bien al contexto social, que va más allá del evento discursivo. Los primeros trabajos de Gumperz se volcaron a esta segunda dimensión, pues se encontraban en un contexto en donde las ideas de Sapir y otros filósofos del lenguaje parecían lejanas, y el estudio de la lengua como parte de la interacción social debía revitalizarse.

Gumperz retoma las ideas de Hymes (1964) y Ervin-Tripp (1964 en Gumperz y Blom, 2000), quien estableció una relación entre la forma lingüística y el ámbito (*setting*), los participantes y el tema, en su estudio entre mujeres japonesas bilingües en los Estados Unidos.

Buena parte de los primeros trabajos de Gumperz se desarrolla en la India, sin embargo, en Noruega conoce a Blom y con él publica su influyente estudio sobre alternancia de código (2000). En este trabajo, los autores enfatizan la relevancia de considerar la concepción que los propios hablantes tienen acerca de su repertorio lingüístico y cómo se distinguen los códigos que lo integran por sus funciones sociales. Códigos distintos se utilizan con relación a los participantes, el ámbito y el tema, el código local aparece en la interacción entre vecinos, mientras el código estandarizado sirve propósitos oficiales. En cada situación social, una forma lingüística es más apropiada que otra. A lo anterior Gumperz y Blom (2000) denominan *alternancia situacional*. En este caso el cambio de código señala el cambio de evento social (cambio en los participantes o el objeto de interacción) o bien el cambio de situación social (ámbito).

Por otra parte, Gumperz y Blom (2000) propusieron un segundo concepto, para describir el cambio de códigos que ocurría aún cuando no se verificara un cambio significativo de tema, participantes, o ámbito. De hecho, el cambio entre dos variedades lingüísticas ocurría en la misma situación social dentro de la que los hablantes pueden jugar distintos papeles, es decir, pueden negociar su identidad a través del uso de sus recursos lingüísticos, en lo que llaman *alternancia metafórica*. Este reajuste de roles se daba a partir del conjunto de normas y relaciones sociales establecidas en la sociedad y que conformaban *situaciones sociales* convencionalizadas.

Gumperz y Blom señalan que si bien un código lingüístico tiene la significación social de delimitar un “nosotros”, no se trata de una relación simple ni mecánica. “[...] el mismo individuo no tiene por qué ser absolutamente consistente en todos sus actos. Es probable

que desee aparecer como miembro del equipo local en algunas ocasiones, mientras que en otras se identifica con los valores de la clase media” (Gumperz y Blom, 2000:148).

De esta forma evidencian una cuestión muy problemática presente en los trabajos sobre identidad, asumir que la identidad es un atributo del hablante y no una cuestión situacional. Por otra parte, son Gumperz y Blom quienes proponen la idea de códigos que forman un repertorio al encontrar el concepto de lengua insuficiente para describir la actitud y los usos lingüísticos de los pobladores de Hemnesberget, Noruega. La identificación entre una comunidad y una sola lengua no cobraba sentido, pues a través de sus diversos recursos lingüísticos los miembros de la comunidad podían hacer manifiestas diferentes identidades sociales.

Si bien este trabajo fue retomado por muchos otros, también recibió críticas significativas, porque al no tratarse de diglosia, una asociación constante entre formas lingüísticas y grupos de participantes, ámbito social y temáticas resulta artificial.

#### **b) La alternancia de códigos como estrategia de contextualización (Gumperz)**

Posteriormente, el propio Gumperz (1982) reelabora su propuesta sustancialmente. A pesar de que mantiene la distinción entre *alternancia situacional* y *alternancia metafórica*, circunscribe la primera a un campo mucho más restringido en donde la elección de códigos tiene una correspondencia con un contexto social particular (una misa, por ejemplo). Por otro lado, en la *alternancia metafórica* la relación entre el uso del repertorio lingüístico y el contexto es mucho más compleja. La alternancia de códigos aparece en una multiplicidad de situaciones sin seguir reglas aparentes.

Gumperz integra la perspectiva de redes sociales para acercarse a este intrincado fenómeno. Para el autor, las experiencias y el conocimiento que un grupo de hablantes comparte, a través de la pertenencia al mismo grupo representa la base sobre la cual los hablantes pueden comunicar e interpretar los contenidos lingüísticos. Para los hablantes bilingües (y multilingües) la alternancia de códigos es una estrategia adicional para comunicar

significados. En este nuevo acercamiento, Gumperz sostiene la necesidad de analizar extractos provenientes de intercambios comunicativos para identificar las funciones de la alternancia de códigos. De esta forma, relaciona el nivel local del discurso y el nivel macro social.

El autor identifica seis funciones básicas que cumple la alternancia de códigos en la conversación: a) citas, b) la especificación del destinatario, c) interjecciones, d) reiteración, e) la clasificación de mensajes y f) de personalización frente a la objetivación. A pesar de que el propio Gumperz advirtió que no se trataba de una taxonomía exhaustiva ni que pudieran generalizarse reglas a partir de las funciones identificadas en la alternancia de códigos, esta propuesta enfrenta diversas críticas.

La alternancia de códigos cambia de acuerdo a las características particulares de cada conversación por lo que cualquier listado de funciones resulta arbitrario. El mayor problema de esta propuesta es que se parte de funciones asignadas a la alternancia, sin tomar en cuenta, que es en la organización de cada conversación particular, que sus movimientos adquieren significado, y éstos pueden ser muy diversos, un solo turno de habla puede servir muy diversas funciones. Por otra parte, Auer (1995) ha señalado que las tipologías propuestas no están estrictamente definidas y tienden a combinar estructuras lingüísticas con funciones pragmáticas o conversacionales sin reparar en la relación entre formas y funciones.

A pesar de que la búsqueda de regularidades de la alternancia de códigos es un objetivo válido, el estudio del uso de distintos códigos en la comunicación desde este enfoque tiene alcances únicamente descriptivos.

### **c) El modelo de marcación (Myers-Scotton)**

Como una propuesta que busca ser un modelo universal para la explicación de la alternancia de códigos, surge el modelo de marcación (markedness model) de Carol Myers-Scotton (1993), cercano a la primera propuesta de Gumperz (alternancia situacional y

metafórica). De acuerdo con la autora, en las comunidades multilingües cada lengua está asociada con roles sociales determinados, que ella denomina conjuntos de derechos y obligaciones (rights and obligations sets RO). Al seleccionar una lengua, el hablante indica su rol dentro del contexto. La alternancia de códigos, en este sentido, es una estrategia para negociar roles sociales. Los hablantes deben compartir los significados sociales asignados a cada lengua.

El modelo de Myers-Scotton está organizado conforme al principio de cooperación de Grice (1975). Del principio general,

Choose the form of your conversational contribution such that it indexes the set of rights and obligations which you wish to be in force between the speaker and addressee for the current exchange (Myers-Scotton, 1993:113).

Se desprenden tres máximas:

La máxima de no marcación:

Make your code choice the unmarked index of the unmarked RO set in talk exchanges when you wish to establish or affirm that RO set (114).

La máxima de marcación:

Make a marked code choice ... when you wish to establish a new RO set as unmarked for the current exchange (131).

La máxima de elección exploratoria:

When an unmarked choice is unclear, use code switching to make alternate exploratory choices as candidates for an unmarked choice and thereby as an index of an RO set which you favor (142).

De acuerdo con Myers-Scotton, el hablante sigue este conjunto de máximas para generar implicaturas que pueden ser interpretadas gracias a los significados sociales que se comparten.

Los críticos de este acercamiento han hecho notar que en este modelo las elecciones lingüísticas dependen grandemente de las creencias e intenciones de los hablantes, sobre las cuales el investigador elabora sus propias interpretaciones. Li (1998) ha señalado cómo la

alternancia de códigos aquí se explica sobre la base de las suposiciones que el analista tiene sobre los hablantes. En este modelo los múltiples tipos de interacción social (incluida la lingüística) están convencionalizados. Todos los miembros de una comunidad tienen conocimiento sobre las reglas y normas que guían el comportamiento. Este conocimiento está vinculado a las variedades lingüísticas y a tipos de relaciones sociales. En la conversación los participantes saben cuales son las elecciones lingüísticas esperadas de acuerdo al tipo de interacción. Una elección no esperada (elección marcada) indexa un conjunto de derechos y obligaciones diferente.

En este sentido, Li (1998) encuentra muy parecidos los modelos de Myers-Scotton y Gumperz, por lo tanto, enfrentan objeciones similares. En ambos modelos el significado de la alternancia de códigos es construido a priori. Se le asigna cierto valor a la alternancia de códigos y se asume que el hablante pretende que sus interlocutores interpreten de esa forma sus acciones. En este caso la interacción sería solamente la reproducción de este significado social preexistente determinado por normas que regulan las relaciones sociales.

#### **d) La alternancia de código y los estudios sobre identidad**

Si bien la relación entre identidad y alternancia de códigos ha estado presente en los modelos precedentes (Gumperz, y Myers-Scotton), desde otros acercamientos, en la antropología lingüística y la sociolingüística, esta relación se ha analizado con pretensiones menos globales, incluso proponiendo que la creación de significados a través de las elecciones lingüísticas cobra sentido estrictamente en el nivel local, de la interacción lingüística particular.

Con esta visión Mónica Heller (2000) aborda la relación entre lengua e identidad desde una perspectiva económica y de clase social. En sus trabajos la autora considera la alternancia de códigos como una estrategia política. Para Heller, si bien las elecciones y usos lingüísticos atienden a normas sociales, los hablantes no pueden decir *a priori* qué normas van a utilizar con cada interlocutor, por el contrario las elecciones lingüísticas se negocian en el contexto de cada evento comunicativo, en donde los interlocutores negocian sus

posiciones. El uso de múltiples lenguas permite negociar posiciones, ya que las lenguas tienden a ser asociadas con situaciones idealizadas y grupos de hablantes, como la unidad nacional. Mientras los grupos dominantes utilizan la lengua para reproducir la dominación, los grupos subordinados usan la alternancia de códigos para redefinir el valor de los recursos simbólicos en el mercado lingüístico.

En un sentido similar Bailey (2007) integra las categorías de raza, origen étnico, clase para dar cuenta de las complejas formas en las que jóvenes dominicanos en una ciudad estadounidense negocian su identidad en la interacción lingüística. En este marco, la alternancia de código aparece como un recurso de esta negociación, construida turno por turno en la conversación. Bailey trabaja con inmigrantes de segunda generación, por lo que a pesar de que reconoce escenarios en donde las lenguas estén fuertemente vinculadas a ciertos dominios o situaciones, en su estudio, la alternancia de código es un *estilo* o un *modo discursivo*, es decir, la mayoría de los cambios registrados no indexan un significado *metafórico* sino que sirven diversas funciones en el marco de la conversación.

No obstante, retomando la perspectiva de Barth sobre identidad, Bailey encuentra que incluso un simple cambio de código puede tener gran significación identitaria, dependiendo de la presencia de “otros” y las fronteras que se construyen con respecto de esos otros. De forma que el autor encuentra que un cambio de inglés a español puede indexar la identidad latina, pero también, en otra situación, puede utilizarse para tomar distancia de la misma. Por el contrario, un cambio de español a inglés puede subrayar cortesía entre dominicanos-americanos o bien puede ser una forma de expresar diferencias de clase y familiares.

El repertorio lingüístico de los jóvenes dominicano-americanos es tan amplio (diferentes sociolectos americanos y dominicanos, así como formas resultado del contacto del español e inglés) que, señala Bailey, llevan a horcajadas mundos lingüísticos y sociales diversos que ponen en juego en situaciones discursivas, en donde la alternancia de códigos es un recurso para negociar y construir categorías sociales o identidades.

### **e) Alternancia de códigos desde el modelo del Análisis Conversacional (AC)**

Es Peter Auer (1988) quien, en sus diversos trabajos sobre la interacción bilingüe entre niños con un complejo repertorio que incluía diversas variedades de italiano y un alemán regional y una marcada variación individual a nivel competencia y preferencia, hace relevante la necesidad de integrar el análisis de eventos comunicativos en curso o de conversación cotidiana desde la perspectiva del AC, ya que ni desde la perspectiva gramatical ni desde los trabajos macrosociolingüísticos se había prestado atención a la alternancia de códigos en la conversación espontánea. Consecuente con una de las ideas centrales en el AC –hablar es actuar– Auer considera la elección de código como una *acción* que se engarza y cobra sentido en el conjunto de acciones lingüísticas que se desarrollan en la conversación bilingüe (1988).

La introducción de los trabajos de Auer (1984, 1995) establece una perspectiva totalmente distinta a los trabajos de corte sociolingüístico precedentes (el de Gumperz y Blom el más influyente). Auer le da un nuevo contenido a uno de los conceptos de importancia en ese momento, el de *situación*. Para Auer la *situación* no consiste en un conjunto de normas que determinan la producción lingüística. Siguiendo el AC, para Auer se trata más bien de un fenómeno que se realiza en interacción. En cada conversación los participantes van transformando algunas de las características de la situación y manteniendo o restableciendo otras. En la conversación bilingüe la elección de una lengua, ejerce una influencia en las elecciones subsecuentes del mismo u otros hablantes. No obstante, está presente en su modelo la necesidad de contextualizar la producción discursiva con la vida de los sujetos sociales que la crean, por lo que incorpora la idea de redes sociales.

El modelo de Auer se aleja de las explicaciones descriptivas sobre la alternancia de códigos, para presentarse como un instrumento que permite entender el procedimiento general a partir del cual puede explicarse cualquier evento de alternancia local en un contexto particular. Auer propone cuatro categorías básicas: transferencia (el uso de un código distinto no conduce a que otros participantes lo utilicen) y alternancia de código (el cambio de código invita a los otros participantes a cambiar de código al menos

temporalmente); centrado en el participante y centrado en el discurso, que se combinan de la siguiente forma: transferencia centrada en el participante o centrada en el discurso, y alternancia de código centrada en el participante o centrada en el discurso.

Cada una de ellas es una indicación en la conversación, señala el curso que puede tomar la conversación y responde al contenido precedente en la misma. Mientras las combinaciones relacionadas con el participante dan indicaciones sobre la competencia y preferencia del mismo, las centradas en el discurso están enmarcadas en lo propuesto por el AC (Sacks y Jefferson, 1989) y lo que Gumperz llama estrategia de contextualización.

Una década después de la introducción de los trabajos de Auer, Li (1998) vuelve a llevar la atención a la perspectiva del AC en el estudio de la alternancia de códigos. Li subraya que las lenguas o variedades lingüísticas no tienen o están vinculadas con valores y funciones preexistentes. Para este autor, en consonancia con Auer, el significado de la alternancia de códigos es principalmente una construcción local, los hablantes bilingües alternan entre una lengua y otra para señalar a sus co-participantes como desean que sus intervenciones sean interpretadas en una conversación particular (161).

Para este autor, la tarea del analista consiste en demostrar cómo en la interacción los participantes hacen emerger significados sociales, no como cuestiones dadas de antemano, sino como producto de la interacción entre sujetos que actualizan e interpretan el conocimiento social.

En su estudio, sobre el cambio lingüístico en una comunidad china establecida al noroeste de Inglaterra, Li Wei (1998) de igual forma considera la alternancia de códigos como una estrategia de contextualización. El autor encuentra cómo las selecciones de código influyen las elecciones subsecuentes del mismo participante y los demás, de forma que en ocasiones el evento se desarrolla para negociar en primer lugar la lengua de interacción. En las diversas conversaciones del análisis, Li identifica cómo la alternancia de códigos es un recurso para modificar la dirección de la conversación, al tiempo que ayuda a seguir el rumbo de la interacción al mapear los complejos patrones que se construyen en la misma.

El AC, señala Li, revela los procedimientos subyacentes a través de los cuales los que conversan llegan a interpretaciones locales de la elección de la lengua (169). En este sentido Li reconoce que el repertorio lingüístico, en contextos sociales particulares está compuesto por diversas lenguas con diversos status políticos, pero los significados sociales de la alternancia de códigos o la elección lingüística deben entenderse en el contexto de la conversación en donde son construidos y en el cual emergen.

Esto no quiere decir que la alternancia de códigos no tenga la capacidad de producir significados sociales que son producto de las posiciones y actitudes de los hablantes, sino que estos no deben ser impuestos por las presuposiciones del analista. Teniendo en cuenta que la alternancia de códigos es sólo uno de los recursos disponibles para los hablantes bilingües, Li hace una invitación, que nosotros retomamos con ahínco en esta investigación. El autor plantea la necesidad de realizar un análisis integral que puedan demostrar que además de su capacidad para señalar el estatus de los elementos de la conversación en curso, la alternancia de códigos puede señalar significados sociales de otro nivel como las actitudes, preferencias, valores y normas comunitarios, etc. Li se pronuncia por un modelo que añada al análisis fino del AC, el macro análisis del contexto social y cultural en donde se usa la alternancia de códigos.

Esta invitación, que ahora tiene ya más de una década, ha recibido diversas respuestas, entre las que resultan de mayor interés los trabajos de Bailey y del propio Auer (2007), en los que siguiendo un análisis desde el AC exploran dimensiones de la identidad de hablantes bilingües.

Otros autores han continuado el análisis de la alternancia de códigos desde la perspectiva del AC planteando nuevos cuestionamientos. Entre ellos, Gafaranga (2009) ha redefinido la propia noción de alternancia de códigos (CS) integrándola al modelo de Análisis Conversacional. Para este autor alternancia de códigos ocurre cuando los participantes en una conversación utilizan una desviación del código base (código de preferencia) que es percibida por los demás y es mantenida. La alternancia de códigos no implica

compensación o clarificación (*repair*) pues de existir no podría hablarse de alternancia, como se muestra en el siguiente intercambio en donde se solicita clarificación:

Ejemplo 1. (Elaboración personal)

A: es boring

B: qué?

A: boring

B: qué es eso?

Uno de los señalamientos más importantes de Gafaranga es el cambio de la noción del código al de *médium*, que no implica una noción necesariamente monolingüe, puede tratarse de una forma de interacción híbrida entre dos o más lenguas. Para Gafaranga el CS es un aspecto significativo de la *organización* de la conversación.

En sus trabajos, Auer, Li y Gafaranga, entre otros, muestran como la alternancia de códigos es parte de muchos de los aspectos de la organización de la conversación que desde el AC se ha descrito para la interacción monolingüe, e incluso aparece como un recurso de gran flexibilidad al poder trazar patrones en la interacción. Asimismo, uno de los conceptos que se subrayan al adoptar el modelo de AC es el carácter émico del mismo, pues turno por turno, se develan los significados que cada participante construye en la conversación, de la forma en la que éstos tienen sentido para los interlocutores.

Algunas críticas hacia los trabajos que abordan la alternancia de código desde la perspectiva del AC (Stroud, 1998) argumentan que al dejarse de lado el contexto macrosociológico no es posible llevar a cabo un análisis completo del comportamiento lingüístico. La alternancia de código está fuertemente incrustada en las estructuras sociales de las comunidades por lo que sus significados no pueden ser entendidos fuera de su contexto. Li (1998) ha planteado la necesidad de lo que en nuestra propuesta se traduce como una metodología híbrida que nos permita trazar vínculos entre los dos niveles, el de los contextos al interior del discurso y el del discurso como parte de la interacción social.

No obstante, antes de avanzar, nos parece pertinente hacer un breve paréntesis para exponer de qué forma se emplea el concepto de alternancia de códigos (CS) en este trabajo.

### 1.3 ¿Una definición de alternancia de códigos (CS)?

No resulta sencillo delimitar el concepto de alternancia de códigos (CS), ya que en ocasiones, desde diferentes disciplinas (lingüística, psicolingüística, sociolingüística, estudios de adquisición de segundas lenguas) los investigadores utilizan una terminología distinta para analizar datos que son esencialmente similares, en otros casos estudian fenómenos totalmente distintos, por lo que es difícil llegar a puntos concluyentes (Treffers-Daller, 2009).

De hecho, el término se ha vuelto tan polisémico que algunos autores han propuesto términos que integran ciertos tipos de alternancia de códigos, como *transference* para designar lo que se ha designado como *insertional code-mixing* y *transversion* para referirse a lo que se conoce como *alternation* (Clyne, 2003 citado por Treffers-Daller, 2009:66).

En general se asume la alternancia de códigos (CS) como el uso alternativo de dos o más lenguas en la misma conversación. Incluso, comenta Nilep (2006:16), aún cuando distintos investigadores (refiriéndose a Auer y Myers-Scotton) conciben de forma totalmente diferente las razones por las que ocurre la alternancia de códigos, parten de una definición bastante similar, en donde el uso de dos o más lenguas se da en el mismo evento comunicativo.

No obstante, la alternancia de códigos (CS) puede ocurrir de diversas formas, por lo que algunos autores han propuesto la distinción entre alternancia intra-oracional (intra-sentencial CS) que se refiere a los cambios dentro de la oración y alternancia inter-oracional (inter-sentencial CS) para designar los cambios entre oraciones (Milroy y Muysken, 1995). Ejemplos de lo anterior son los siguientes extractos. En el extracto extracto 5.5 (conversación 5, capítulo 3) la alternancia se da a nivel intra-oracional:

E: I'm taking a cute little **maleta** the one I took last time.

Mientras en el extracto 1.2 (conversación 1, capítulo 3), la alternancia ocurre entre oraciones:

E: sí le cortaron hay una parte que piden — dicen **Hailey come in.**

No obstante, nuestro análisis se da a nivel de unidad constitutiva de turno o UCT, no a nivel oracional.

Kachru (1983) utiliza el término CS para referirse a los cambios interoracionales, pues sugiere que estos no implican la integración de las reglas sintácticas de ambas lenguas. Por otro lado, él designa el término code-mixing para los cambios intra-oracionales.

Hasta este punto, en las definiciones propuestas la alternancia de códigos hacen referencia a la alternancia de lenguas, no obstante, Gumperz (1982) plantea la ocurrencia de alternancia entre lenguas o bien entre variedades, registros, etc., de éstas. En sus palabras “the juxtaposition within the same speech exchange of passages belonging to two different grammatical systems or subsystems (59)”.

Los diversos fenómenos que pueden agruparse en el concepto de alternancia intra-oracional así como la adopción de una perspectiva mucho más integradora de las distintas manifestaciones del contacto de lenguas ha motivado la propuesta de un término general que abrigue el amplio espectro de fenómenos del contacto. Para Muysken (2000) el término *code-switching* resulta inadecuado, pues su carga se refiere sobre todo a la alternancia, marcando una frontera rígida con otros fenómenos como el préstamo (*borrowing*) o interferencia (*interference*). En su lugar, utiliza el término *code-mixing* que engloba tres procesos diferentes en el nivel de mezcla intraoracional (intrasentencial *code-mixing*) que pueden ponerse en marcha al mismo tiempo:

- Inserción (*insertion*) de material (de elementos lexicales o constituyentes enteros) provenientes de una lengua dentro de la estructura de otra lengua.
- Alternancia (*alternation*) entre estructuras de diversas lenguas, lo que ocurre también a nivel interoracional.

- lexicalización congruente (*congruentlexicalization*) de material de diferentes inventarios léxicos dentro de una estructura gramatical compartida.

El estudio de la alternancia de códigos (CS) desde la perspectiva del AC llevó a cuestionar la definición de este concepto en los términos gramaticales en los que se le ha tratado, proponiéndose una redefinición que contenga la visión émica del modelo de AC. Por un lado, Auer (1988) formula una definición que conceptualiza la alternancia de códigos (CS) como la divergencia de la lengua del turno o bien unidad constitutiva de turno previo (137). Sin embargo, Gafaranga (2009) señala que esta definición es problemática ya que la alternancia puede ocurrir en puntos que no constituyen siquiera una unidad constitutiva de turno, por lo que para Auer, este caso no se trata de CS sino de *language mixing*. Tratando el problema de alternancia dentro del mismo turno de habla, Gafaranga ha propuesto modificar la noción de código por la de *medium*, en donde este puede estar integrado por una mezcla de lenguas, de tal forma que la alternancia de códigos es cualquier desviación del medio de preferencia que no requiere ninguna compensación (*repair*, en los términos del AC) (129).

Otro término bastante cercano a la alternancia de códigos (CS) e igualmente difícil de delimitar, es el de transferencia (*transfer*). Peter Auer (1984, 1995) utiliza el término general de alternancia de lenguas (*language alternation*) que incluye el CS y el de transferencia (*transfer*). Mientras CS implica la alternancia a otra lengua en un punto de la conversación sin que exista un retorno predecible a la primera lengua, la transferencia indica la alternancia a otra lengua para algún elemento con un punto marcado de retorno a la primera lengua.

Sin embargo, el término tiene otra acepción. Silva-Corvalán (1994) distingue entre dos tipos de transferencia (*transfer*), transferencia directa (*direct transference*) y transferencia indirecta (*indirecttransfer*). La primera se refiere a la importación de una nueva forma originada en otra lengua, como la palabra lonche (*lunch*) en el español de Los Ángeles. O bien cuando un término incorpora un significado proveniente de otra lengua. La transferencia indirecta, se refiere al mayor uso de una forma que corresponde a la estructura

de una lengua de contacto como el mayor uso de progresivos en el español de los puertorriqueños bilingües (español-inglés). La distinción del término transferencia con este contenido, resultará útil en este trabajo. Mientras se ha dicho que la alternancia de códigos (CS) y la transferencia son fenómenos totalmente distintos, nuevos estudios en el campo de la psicolingüística, por ejemplo, apuntan hacia una conclusión distinta, pues en términos de su procesamiento, la alternancia de códigos no puede ser claramente separada de la influencia del cruce o contacto de lenguas (cross-linguistic influence), de forma que se trataría de manifestaciones del mismo fenómeno (Treffers-Daller, 2009: 73).

Aunque en determinados contextos se pueden establecer límites precisos a los fenómenos referidos en este apartado, en muchas ocasiones están fuertemente vinculados y ocurren al mismo tiempo durante una conversación.

Los diversos entornos multilingües que han llamado la atención de los estudiosos de la alternancia de códigos plantean escenarios complejos y en transformación. Conscientes de las acotaciones de autores como Auer y Gafaranga, en términos de una redefinición del concepto de CS desde la perspectiva de la organización de la conversación, en nuestro trabajo, es importante tener en cuenta la forma particular en la que cada uno de los sujetos de la investigación se apropia y utiliza dos códigos que ha desarrollado a través de una trayectoria diferenciada y en contextos distintos. A pesar de que todos los miembros de la familia de este trabajo integran el español y el inglés en su discurso, expresando un código híbrido, no es homogéneo pues cada uno de los participantes mantiene posturas diferenciadas que se expresan en el uso del inglés y el español.

Por lo tanto, mantenemos el concepto de alternancia de códigos (CS) en primera instancia como el uso de elementos (desde morfemas hasta oraciones completas) de una lengua B en el discurso de una lengua A (Muysken, 2000) que no requieran ninguna compensación (Gafaranga, 2009), extendiendo esta definición de forma que abarque procesos de alternancia (inter o intraoracional), mezcla, inserción, transferencia y préstamo, todos ellos vinculados entre sí. Resulta de gran relevancia en esta investigación resaltar cómo la

alternancia (incluso de elementos unitarios (lexicales) posee un amplio potencial para influir las elecciones subsecuentes de los participantes en la conversación.

Aunque nuestro foco no es gramatical, estamos conscientes de los diversos procesos que pueden presentarse a partir del contacto entre hablantes de distintas lenguas, siendo para nosotros uno de los conceptos principales el de compensación, es decir, el que en el intercambio el locutor no sea requerido a realizar una reformulación o explicación conectada directamente con el cambio de código.

Asimismo, la alternancia de códigos (CS) en este trabajo es un recurso para llevar a cabo muy diversas acciones en la comunicación, acciones que son parte de la secuencialidad de la conversación y que contextualizan la forma en la que ellas deben ser interpretadas, pero también acciones que van más allá del contexto local de la conversación y que indexan las posiciones y decisiones de los hablantes con respecto a su repertorio lingüístico en un contexto sociocultural, en relación por supuesto a las acciones realizadas por los participantes en la interacción particular.

#### **1.4 Un acercamiento teórico-metodológico integral. Supuestos teóricos.**

Una vez que hemos establecido la dirección del concepto alternancia de códigos (CS) en este trabajo, podemos avanzar en nuestra propuesta para su análisis. Nosotros retomamos la idea claramente definida por los estudios que ha integrado el AC, en donde la alternancia de código en la conversación encuentra explicación de forma primaria dentro del contexto de la propia conversación, cualquier suposición que pretenda ser válida debe partir del intercambio lingüístico particular, en donde la alternancia de códigos contextualiza el discurso. No obstante, nuestra propuesta integra a un análisis conversacional lo que nosotros denominamos trayectoria lingüística, de forma que sean visibles las posiciones con respecto al repertorio lingüístico, de cada uno de los miembros de la red de comunicación al ser partícipes en la conversación.

### **a) El Análisis Conversacional (AC).**

Para entender las elecciones lingüísticas y la negociación de las mismas en la conversación de los miembros de la familia de este estudio, se registraron diversos eventos lingüísticos dentro de la casa habitación, de forma que se tuviera por lo menos una conversación de cada uno de los arreglos posibles considerando a los miembros de la familia; así, en este trabajo se presentan diez conversaciones.

En cada una de las conversaciones el análisis se centra en la alternancia de códigos desde el modelo del AC. Como metodología de investigación el AC está basado en la idea de que la conversación se organiza en una secuencia de acciones interrelacionadas, con cada acción se consiguen ciertos resultados que influyen las acciones subsecuentes (Prevignano y Thibault, 2003). El AC está interesado en la interacción, en la interrelación de los actos que diferentes personas presentan el uno al otro (Gafaranga, 2009).

En este trabajo retomamos el modelo de AC desarrollado por sus principales proponentes (Sacks, Schegloff y Jefferson) en los primeros años de la década de los setenta, expuestos de forma sistemática por Schegloff (2007) en un trabajo reciente. A continuación de forma breve exponemos los principios fundamentales de este modelo. Una idea central en el AC es que la conversación es una actividad ordenada, de forma que el papel del investigador es describir ese orden (Gafaranga, 2009). Una de las piezas claves para describir la organización de la interacción comunicativa es la de *toma de turno*, a través de este recurso los participantes pueden establecer la comunicación, ya que se trata de un conjunto de reglas (reglas de pertinencia) que permiten la organización de la conversación. Cada turno responde al precedente, sin embargo, al mismo tiempo cada turno proyecta ciertas posibilidades.

En el AC la relación entre turnos no está vinculada por su contenido temático sino por la perspectiva de los actos que se consiguen con cada uno de ellos. Las relaciones entre turnos siguen una secuencia ordenada por la consecución de una actividad. Cada acción que

el locutor realiza puede tener implicaciones para el que tome el siguiente turno en respuesta al precedente.

Esto quiere decir que las secuencias de turno no se dan al azar, al contrario tienen una estructura que puede ser analizada, de dónde provienen, lo que se hace con ello y a dónde podrían dirigirse.

Cada turno está compuesto por lo que se denomina UCT (unidades constitutivas del turno) y cada UCT puede producir uno o más actos. Los participantes en la conversación tienen el derecho de producir y la obligación de producir UCT. Hay tres horizontes que determinan una UCT: la gramática, la entonación y el acto que se realiza. Sus límites están propuestos por la combinación de estos tres elementos.

Al mostrarse estos límites se puede dar la transición para que el interlocutor actúe, intervenga con un turno, al percibir un lugar pertinente de transición. No obstante la transición puede no ocurrir.

Las acciones que se realizan a través de los turnos de habla pueden ser reconocidos por los participantes a través de sus resultados. Los UCT pueden realizar uno o más actos y son el vehículo para que otra acción se realice.

La unidad de la organización de la secuencia se denomina par adyacente. En su forma básica, se caracteriza por las siguientes elementos:

- a. esta compuesto por dos turnos
- b. por diferentes hablantes
- c. uno precede al siguiente
- d. estos turnos están relativamente ordenados en la primera parte del par y segunda parte del par.
- e. Los pares adyacentes están compuestos por tipos de pares, es decir no cualquier segunda parte puede acompañar a la primera parte. Quien reacciona con la segunda

parte debe producir un turno pertinente, sin embargo los pares adyacentes son muy flexibles.

Hay una relación condicional entre la primera parte del turno y la segunda. La primera parte establece la pertinencia de lo que sigue. Es la primera parte la que hace que ciertos tipos de segunda parte sean pertinentes.

Lo que las reglas de pertinencia hacen es establecer los términos iniciales de conducta e interpretación para lo que sigue. De ninguna forma determinan sino son una referencia para elegir y conseguir una acción subsiguiente. La primera parte lanza una red de significación e interpretación.

La unidad mínima en la conversación está compuesta por dos turnos (par adyacente) sin embargo, esto no quiere decir que la secuencia de la misma esté constituida totalmente por pares mínimos. En la conversación el par mínimo está relacionado con otras unidades, expandiendo la unidad mínima. En muy pocas ocasiones hay segundas partes del par que satisface simétricamente los constreñimientos de la organización del par adyacente, en general las alternativas no son homogéneas, lo que permite una negociación en la conversación a través de recursos de extensión. La extensión puede ocurrir en tres posibles lugares: *antes de la primera parte del par, entre la primera y segunda partes o después de la segunda parte.*

Teniendo en cuenta que lo que aquí se considera una secuencia es la respuesta al primer par, es decir, la segunda parte del par o la realización del acto de habla, la extensión tiene la función de mostrar relaciones elípticas, permitir la negociación de los actos, cambiar el rumbo de su trayectoria (proyectada en la primera parte del par) y hacerlos posibles. En este sentido, hay dos conceptos de suma importancia en la organización de una secuencia: preferencia y no preferencia.

La preferencia o no preferencia tiene que ver con la reacción ante la primera parte del par, las posibles respuestas a la primera parte no son simétricas, por el contrario son muy

variadas. Sin embargo, dependiendo del contexto generado en la conversación algunas tendrán un valor preferido (+) y otras no preferido (-), por ejemplo, en el caso de una pareja adyacente cuya primera parte es una pregunta, la segunda parte preferida es la respuesta esperada. En el extracto 3.2 (véase conversación 3 en el capítulo 3) Manuel dirige una pregunta a su esposa Ana e incluso proyecta las respuestas esperadas:

### 3.2

M: entonces te avisarán a medio día si sí o no?

A: sí cuando se hace el **check in**

Por otro lado, una respuesta inesperada o bien la falta de respuesta representarían segundas partes no preferidas. En el extracto 3.3 (también de la conversación 3 en el capítulo 3) Manuel debe repetir su pregunta pues no obtiene una respuesta de su interlocutor.

### 3.3

M: fuiste ahora a los **mall**?

(2.0)

fuiste al **mall**?

A: mm ju

La preferencia o no preferencia no está empatada con el nivel gramatical, en donde, si tiene un valor positivo y no uno negativo, es una cuestión contextual, y su valor positivo o negativo está relacionado con lo proyectado en la primera parte del par. Es importante mencionar que no tiene que ver con el estado psicológico del sujeto, no se refiere a sus preferencias personales, sino al contexto de la conversación. Las respuestas preferidas generalmente son puntuales e inmediatas, pero no son comunes, las respuestas no preferidas tienen la característica de crear una extensión o provocar mayor elaboración en la conversación lo que permite negociar los intereses. Se manifiestan como pausas o silencios, dudas, rodeos o elusión del compromiso (hedges), repetición, preguntas ecoicas, retrasos, entre otras.

Es interesante notar que los conceptos de preferencia no preferencia, pueden intercalarse de forma compleja en la conversación, pues una respuesta no preferida, no significa necesariamente que el interlocutor no se adscriba con la intención del locutor, o bien una respuesta preferida no significa adhesión al locutor.

Otro concepto de importancia es el de compensación (*repair*), que ocurre cuando los participantes marcan elementos de la conversación como distintos señalando de esta forma que se requiere una compensación. Muchas veces los participantes no logran escuchar o no entienden alguna cuestión en el habla, sin embargo la mayoría de las veces, se utiliza este recurso para conseguir que el primer hablante reelabore su objetivo, pues a través de la compensación se evidencia la no adhesión, no preferencia o desacuerdo, de forma que el interlocutor modifique su intención. Este recurso le da la posibilidad al interlocutor de reiterar su posición, y subsecuentemente negociarla.

Los aspectos de secuencia, presecuencia, secuencia insertada, post secuencia, organización de la preferencia y de la compensación nos dan una guía para analizar cada una de las conversaciones y explicar cómo la alternancia de códigos forma parte de la organización de las mismas. El análisis cuidadoso de las formas en las que cada sujeto hace uso de este recurso en interacción, será contrastado con la reflexión que él mismo hace sobre las elecciones lingüísticas a través de la perspectiva de la modalidad.

Si bien el AC nos da una herramienta poderosa de análisis y nos permite identificar la secuencia de entrelazamiento de los actos en una conversación, y en este sentido, entender cómo se sirven los participantes de un recurso como la alternancia de código, o en otras palabras entender por qué y cómo ocurre el cambio de código en una conversación concreta, nos parece necesario complementar este análisis con una perspectiva que nos permita indagar las decisiones del individuo con respecto al uso de su repertorio y su propuesta lingüística personal. Los siete sujetos que componen la familia de nuestro estudio son bilingües y utilizan la alternancia de código para muy diversos propósitos y con una tendencia distinta, nuestro objetivo es explorar más finamente la propuesta que en la interacción dentro de la familia hace cada sujeto. De esta forma, las indicaciones que nos da el AC pueden engarzarse con otro nivel, que si bien está presente en el contexto de la conversación espontánea, no puede aprehenderse únicamente a través de este modelo.

## **b) Trayectoria lingüística y Subjetividad.**

Nuestra estrategia fue la propuesta de lo que hemos denominado “trayectoria lingüística” es decir, el recuento de la historia personal en torno al desarrollo del repertorio lingüístico desde la perspectiva de cada uno de los participantes.

Esta narración oral fue organizada en torno a tres temáticas fundamentales:

1. la historia de adquisición de los códigos que integran el repertorio
2. el uso del repertorio lingüístico por el participante
3. la visión de cómo los “otros” usan o deberían usar su repertorio lingüístico.

Para elicitarse el relato se organizaron sesiones de entrevista con cada uno de los participantes, quienes después de conocer las temáticas principales desarrollaron los puntos señalados. Cuando fue necesario la investigadora realizó preguntas para reencauzar el tema o profundizar en el mismo. El objetivo fundamental en la entrevista era propiciar la reflexión del hablante sobre las experiencias y transiciones a partir de las cuales ha desarrollado actitudes y posiciones sobre su repertorio lingüístico.

No obstante, vemos que en espacios que confrontan constantemente al que ha venido de fuera o bien el que se desenvuelve en una cultura híbrida, en donde la lengua representa un elemento de legitimación en el espacio político (tanto en México como en Estados Unidos), a través del recuento de la historia lingüística, el participante se construye a sí mismo al encontrar en el manejo de los códigos de su repertorio (español e inglés) un lugar desde el cual establecer la relación con los demás.

La “trayectoria lingüística” no es por supuesto el registro de los “hechos”, de la experiencia vivida con respecto a la interacción lingüística, se trata, retomando la perspectiva de Bruner (2004) de la interpretación y reinterpretación de la propia experiencia. La historia personal no es un recuento invariable, es un acto de interpretación cuya estructuración permite ver la construcción del narrador de sí mismo, de su identidad, de su posición y la posición de los otros a través de él.

Para Bruner es la forma discursiva más que el contenido del mismo lo que muestra esta autoconstrucción de la vida del individuo. “I believe it is form rather than content that matters ... self-told life narratives may reveal a common form structure across a wide variety of content” (Bruner, 2004:696).

La vida del individuo es su narración, sus recuerdos y cómo interpreta los mismos. El criterio de verdad resulta irrelevante en el análisis de la historia personal, lo que aquí importa es su estructuración a través de la cual el individuo se coloca así mismo como actor o agente, parte, crítico, etc. de las experiencias que desde su perspectiva le dan cuerpo a su historia de vida (Bruner, 2004).

El trabajo con un grupo familiar nos permite conocer cómo se engarzan las historias individuales, cómo el individuo se construye a sí mismo en el contraste de las historias de los demás. Como parte de un contexto y en relación a los demás, el sujeto puede atribuir sentido a su propia experiencia personal. Esta interpretación es siempre un proceso activo y socialmente localizado. En términos de Ariza (2000) el sujeto interviene activamente en la interpretación de su situación, a través de los contenidos culturales a su alcance, a los que a un tiempo utiliza, modifica y reconstruye.

Conocer la forma de cómo los sujetos atribuyen sentido a su trayectoria lingüística implica un análisis cuidadoso de sus relatos, por ello en esta investigación se toma en cuenta la presencia del sujeto en la lengua ya que a través de dicha subjetividad podemos identificar hacia donde se inclinan los argumentos, opiniones y reflexiones de los participantes en este trabajo.

Esta perspectiva se enmarca dentro de la teoría de la enunciación, desde la cual la lengua es un acto social, y el individuo usuario de la lengua produce discursos en interacción. La teoría enunciativa, interesada en develar las marcas que el sujeto imprime en sus enunciados, su actitud con respecto a lo dicho y la relación que mantiene con el interlocutor

a través de tal acto, propone modelos analíticos agrupados dentro de los que se encuentra aquel denominado *modalidad*.

No existe un consenso para definir el término modalidad, ya que éste adquiere diversos sentidos dependiendo de la tradición desde la que se le trate: la lógica, la semántica, la sintaxis, la psicología, la pragmática o bien desde la misma teoría de la enunciación, pero hay que señalar que incluso desde un solo campo, como puede ser al interior de la lingüística, hay problemas para su definición (Otaola, 1988: 98).

Se reconoce en general considerar la modalidad como la actitud del sujeto hablante ante el oyente y ante el contenido de la predicación emitida por él en el enunciado. Pero su localización o extensión varían entre los distintos autores que la tratan. Para unos se identifica exclusivamente con el modo verbal, para otros incide en toda la frase o enunciado, algunos más la reducen a los matices del pensamiento y sentimiento, como son la posibilidad o el deseo, etc., o las diversas concepciones que el hablante tiene de lo real, lo irreal y posible. Todo esto sin descartar que puede existir la combinación de dos o más criterios (99).

Tal diversidad de opiniones hace referencia a elementos lingüísticos muy heterogéneos por lo que se ha propuesto una primera clasificación entre: modalidades de la enunciación y modalidades del enunciado (Calsamiglia y Tusón, 2007). La primera tiene que ver con la actitud del hablante hacia el interlocutor y determina la forma del enunciado: declarativo, interrogativo, imperativo. Y la segunda expresa las diversas actitudes del hablante ante el enunciado, ante lo que ha dicho (Otaola, 1988: 101 y 102).

Para tener referentes desde los cuales abordar la gran diversidad de recursos de modalización, se han propuesto escalas cuyos polos responden a diversos dominios y en cuyo interior se sitúan diversos grados que se distribuyen del más alto al más bajo, denotando así la diversidad de posiciones que puede tomar el locutor y considerando entonces que la modalidad estaría constituida por dicha variedad posicional (Calsamiglia y Tusón, 2007:166).

En este trabajo seguimos la propuesta de Kerbrat-Orecchioni (1997) para quien modalizar un enunciado significa imprimir una marca de subjetividad, inscribirse a sí mismo en el propio mensaje y situarse en relación a él.

Para esta autora la subjetividad en el discurso puede rastrearse a través de diversas unidades lingüísticas. En primer lugar, en el uso de los deícticos, ya que éstos son un sistema de localización que permite al hablante apropiarse de la lengua y organizar su propio discurso sobre el mundo, a través de tres ejes principales yo/aquí/ahora. Gracias a los deícticos el hablante se presenta a sí mismo, se sitúa en un tiempo y en un lugar. Las funciones de los deícticos dependen de la situación de comunicación, de forma que, pronombres personales, demostrativos, deícticos de localización temporal y espacial, pueden sólo entenderse al considerarse particularmente la trama discursiva.

En el siguiente ejemplo (extracto A, capítulo 3; Trayectoria lingüística Evelyn) encontramos dos elementos deícticos, en primer lugar la deixis personal incluida en el sujeto implícito en la forma verbal (*Nací*), y en segundo lugar la referencia a un lugar (*aquí*) que el contexto del relato se refiere a la ciudad de Buena Park.

A. *Nací aquí de milagro.*

O bien, como se muestra a continuación la deixis puede establecer una relación entre el antes y el después (extracto I, capítulo 4; Trayectoria lingüística de Diego):

I. *Ahorita yo sí digo que soy bicultural.*

Hay otros índices más sutiles a través de los cuales se manifiesta el locutor, estos son subjetivemas, es decir, elementos axiológicos, evaluativos (en términos de valor positivo y negativo), y afectivos, cuyas cargas en la propuesta de Kerbrat-Orecchioni (1997), son graduales. Éstos se expresan a través de una variedad de recursos, como los sustantivos con los cuales se realiza una descripción pero dicha descripción está acompañada de una

apreciación o depreciación aplicada por el sujeto de la enunciación. Si bien dentro de un sistema lingüístico hay elementos marcados con valores positivos o negativos, el valor axiológico que se atribuye depende enteramente de la situación de enunciación (99).

Ejemplo de lo anterior puede verse en la frase siguiente (extracto L, trayectoria lingüística de Jessica, capítulo 4):

L. [...] *la luz en lugar de semáforo [...]*

En donde el primer sustantivo (*luz*) adquiere una valoración negativa mostrada por la construcción *en lugar de* que introduce la forma correcta *semáforo*.

Por otro lado, los adjetivos son también indicadores de subjetividad. Kerbrat-Orecchioni los clasifica en dos grandes grupos: adjetivos objetivos y subjetivos, a su vez, éstos últimos están divididos en afectivos y evaluativos: axiológicos y no axiológicos. Con los adjetivos, dice la autora, todo es relativo (Kerbrat-Orecchioni, 1997:110), pues con ellos pueden ocurrir procesos interesantes, como por ejemplo, la yuxtaposición de ambos tipos (valores axiológicos con valores afectivos). En el siguiente extracto (extracto L, trayectoria lingüística de Jessica, capítulo 4), el locutor otorga un valor negativo a una forma de hablar que se distancia del español de la ciudad de México.

N. [...] *she's saying the wrong word [...]*

Además de lo anterior, el sujeto hablante puede asignar cargas evaluativas a través de los verbos. Su análisis implica que se consideren tres aspectos: quién hace el juicio, qué es lo que se evalúa, y cuál es la naturaleza del juicio evaluativo. Los términos en los que esto se expresa pueden ser axiológicos como bueno/malo (verbos de sentimiento o que denotan un comportamiento verbal), o de modalización: verdadero/falso/incierto (verbos de percepción, verbos de opinión), a través de los que es posible identificar el grado de adhesión con respecto a lo dicho (*pensar* y *estar seguro* describen, por ejemplo, grados de adhesión diferentes). A continuación, en el extracto M (trayectoria lingüística de Ana,

capítulo 3) Ana, la locutora expresa su opinión al elegir el verbo *creer* por sobre otros posibles (*pensar, saber, decir, etc.*):

M. [...] yo creo lo habla mejor un latino mexicano que un centroamericano [...]

Finalmente, los adverbios pueden indicar una gran diversidad de elementos subjetivos en términos de afectividad y evaluación, y sobre todo, en términos de modalización, señalando la adhesión del enunciador con respecto a su enunciado. En el extracto L (trayectoria lingüística de Evelyn, capítulo 3), la utilización del adverbio (*desafortunadamente*) denota la postura del enunciador al señalar una valoración negativa.

L. Desafortunadamente sí lo uso [...]

Hay otras marcas en el discurso con un estatus difícil de definir, como las expresiones restrictivas y apreciativas (“casi”, “sólo”, “no ... más que”), los adverbios (“ya”, “todavía”, “aún”), los conectores proposicionales (“ahora bien”, “puesto que”, “sin embargo”, “no obstante”, etc.) que hay que considerar pues indican también las expectativas del enunciador.

Sin embargo, una cuestión central para Kerbrat-Orecchioni es que en el análisis no es suficiente la simple localización de unidades aisladas y aisladamente subjetivas, su relevancia significativa proviene exclusivamente de que se encuentran envueltos en una dinámica argumentativa particular, por lo tanto su interpretación puede darse solamente si se consideran las relaciones que indican en el discurso, en el contexto en el que fueron enunciados.

Estos indicadores nos dan una guía para buscar en el discurso cuál es la posición del enunciador, a través de su grado de adhesión con respecto a lo que expresa y las cargas afectivas y axiológicas con las que muestra su apreciación y actitud.

## **Observaciones finales**

Las perspectivas teóricas que dan cuerpo a esta metodología mixta nos brindan los canales para establecer vínculos entre el análisis detallado de los intercambios lingüísticos del grupo familiar y la interpretación y posicionamiento personal acerca de las experiencias lingüísticas propias, además de la lectura que cada sujeto hace hacia los otros miembros del grupo, en el marco de los macro contextos sociales y culturales de los que son parte.

Los miembros de esta familia han experimentado diversas transiciones, entre las cuales, dejar el territorio de origen, insertarse a nuevos contextos, y enfrentar el retorno a lugares que se han convertido en sitios ajenos, son fases que han confrontado pero a la vez le han dado contenido a sus propias expectativas, creencias, valores e ideologías, al incorporarse a espacios normados por las economías y decisiones estatales, caracterizados por sus fuertes contrastes y estrategias de exclusión. Las ciudades de México y Buena Park, con sus exigencias y regulaciones lingüísticas, enmarcan las complejas experiencias de vida sobre las que los sujetos de este trabajo elaboran sus reflexiones y argumentan sus decisiones y elecciones lingüísticas.

Como hemos mencionado antes, nuestro punto de partida es la idea de que el análisis de la interacción lingüística debe darse en primer lugar dentro del contexto de la misma, es decir, en el contexto, en este caso, de cada conversación. No resulta válido hacer interpretaciones a partir de nuestros propios supuestos sin tomar en cuenta el desarrollo de la interacción en las conversaciones. Sin embargo, nos parece de gran importancia incorporar una perspectiva que sea capaz de vincular el nivel de la expresión lingüística (conversación) con las relaciones que establecen los individuos como parte de comunidades y redes de comunicación, y las condiciones y estructuras sociopolíticas, ideologías y creencias que impactan a las comunidades, sus miembros y sus manifestaciones lingüísticas. Acercarnos a las muy diversas formas de expresión de sujetos que han desarrollado un repertorio lingüístico híbrido, nos ha conducido al planteamiento de una perspectiva que sea capaz de integrar los siguientes tres niveles:

El AC y la perspectiva de la modalidad en el discurso nos permiten explorar estos niveles, no obstante, para fortalecer el análisis incorporamos el recuento general de lo que ha sido la planificación lingüística y las políticas del lenguaje que configuran el espacio sociolingüístico de la ciudad de Buena Park y la ciudad de México. En el siguiente capítulo presentamos de forma breve los objetivos de las políticas del lenguaje que regulan ambos espacios, marco en el que se desenvuelve la trayectoria lingüística de esta familia.

## **Capítulo 2. El inglés y el español en dos contextos: Estados Unidos y México**

### **Introducción**

Los movimientos de lucha contra la represión lingüística en el mundo y las contribuciones desde la lingüística crítica y la política y planificación del lenguaje (Tollefson, 2002) han puesto en la mira las relaciones esencialmente conflictivas y asimétricas entre lenguas, las diferencias de poder entre los grupos lingüísticos enfrentados, así como los mecanismos a partir de los cuales legitiman, mantienen o modifican sus posiciones, de forma que se ha trazado una relación estrecha entre ideología, poder y política lingüística.

Una noción subyacente a esta relación es la idea de que el comportamiento lingüístico es modificable, por lo que, trascendiendo las fronteras de lo lingüístico, desde muchas otras esferas como los constreñimientos económicos, políticos, sociales, culturales, se generan políticas concretas que definen lenguas y tipos de hablantes e imponen su fuerza sobre la interacción lingüística cotidiana.

El contexto actual atestigua la convergencia de múltiples imágenes lingüísticas, ya que a partir de diversas tradiciones de planificación la posición de una misma lengua con respecto a otras se define de forma dinámica (García, 2011). Estas imágenes múltiples nutren el sentido común (ideología) desde el cual los individuos evalúan el comportamiento lingüístico de los otros y el propio.

Este capítulo tiene por objetivo trazar un recuento que nos permita plantear las relaciones entre el español y el inglés considerando tanto el contexto de los Estados Unidos, como el de México. Enfocándonos en las políticas lingüísticas implementadas en ambas naciones, podemos seguir el curso de circunstancias sociohistóricas, políticas y lingüísticas que impactan la forma en que los individuos conciben su actuar en la lengua y el de los demás. Utilizamos fragmentos de la trayectoria lingüística de los miembros de la familia de este estudio para mostrar la relación entre políticas e ideología lingüística generadas desde los gobiernos estatales y los sectores hegemónicos en ambos contextos así como la evaluación

lingüística presente en el discurso personal; el análisis de tales fragmentos se hace desde la perspectiva de la modalidad (ver capítulo 1). Finalmente discutiremos cómo, a pesar de la constante presión desde los proyectos lingüísticos hegemónicos para la adopción de una sola lengua, paralelamente, otros procesos amplios configuran relaciones que favorecen el mantenimiento de un repertorio híbrido entre los miembros de la familia de nuestro estudio.

## **2.1 Situación lingüística en los Estados Unidos**

La exigencia asimilacionista, dirigida hacia todas las poblaciones lingüística y culturalmente diferentes al proyecto anglo dominante, ha formado parte permanente de la historia de los Estados Unidos, promovida a través del grupo afianzado en el poder y de su ideología. Es sobre la base de la conceptualización de las diversas poblaciones en el territorio estadounidense, que deben comprenderse las políticas lingüísticas y las actitudes hacia el bilingüismo en este país. A la diferenciada conceptualización de las poblaciones ha correspondido, en términos de Terrence Wiley (2000) la distinción entre asimilación estructural y asimilación conductual subordinada. Siendo un país de inmigrantes, los Estados Unidos han integrado y favorecido aquellas poblaciones cercanas al ideal anglo dominante, a su vez, ha construido una serie de exigencias (asimilación conductual subordinada) para el resto de las poblaciones que resultan favorables para la exclusión y marginación de estos sectores, como el que conforma el grueso de los inmigrantes hispanohablantes y sus descendientes.

Durante los años de la colonia y en su conformación como nación independiente, la composición de la población integraba una diversidad étnica y lingüística, particularmente, los inmigrantes de origen alemán habían consolidado una región, la extensión de su lengua era señal de ello. Conscientes de lo problemático de una imposición lingüística, los líderes del proyecto de independencia resolvieron no adoptar una política explícita al respecto dejando la labor de integración y adopción del inglés en el nivel comunitario, cuya organización apuntaba ya en ese sentido (Field, 2011). Sin embargo, la lengua inglesa era la lengua del proyecto nacional, lengua que sería el vehículo para la producción y difusión de la ideología, literatura y ciencia, que darían validez al proyecto americano. La nueva cultura

independiente era simbolizada por la lengua, las formas anteriores (incluidas otras lenguas) desaparecerían al paso que se construía la nueva nación (Nunberg, 1992).

No existía una preocupación hacia las lenguas minoritarias, de hecho, en este momento la actitud hacia el bilingüismo y multilingüismo era muy favorable; en diversos estados se aprobó la educación bilingüe, la cual, a pesar de estar dirigida hacia la integración y adopción del inglés, resulta muy exitosa ya que los hablantes bilingües contaban con el sostén de sus comunidades lingüísticas, aceptadas por el resto de la población (Field, 2011). Las culturas y lenguas de estos inmigrantes no fueron presa del ataque, por el contrario, en el contexto de la formación de la nación ellos mismos buscaban convertirse en “verdaderos americanos” distanciándose de su origen (MacKaye, 1990).

Los llamados “indios nativos americanos” vivían una realidad totalmente distinta. Para ellos el genocidio cultural se convirtió en la estrategia militar de asimilación. Se obligaba a los niños a asistir a la escuela y expresarse únicamente en inglés. Estas acciones y otras similares llevadas a cabo durante 50 años en Puerto Rico, reflejan un planteamiento habitual en la política lingüística de los Estados Unidos: sus medidas coercitivas contra los pueblos conquistados y colonizados (Crawford, 2001).

La política de tolerancia lingüística hacia los inmigrantes europeos cambió radicalmente cuando Estados Unidos entró en guerra con Alemania. Las diferencias lingüísticas se politizaron aduciéndose una preocupación relacionada con la seguridad interna. Las restricciones lingüísticas se intensificaron como consecuencia de una actitud de intolerancia hacia los “nuevos inmigrantes” del este y sur de Europa distanciados de las formas culturales anglosajonas. Ellos fueron objeto de la “campaña de americanización” que exigía jurar lealtad a los Estados Unidos y el abandono de todo rasgo cultural anterior, especialmente la lengua. La educación bilingüe fue una de las áreas más afectadas durante este periodo, misma que no volvería a reaparecer sino hasta principios de los sesenta en Miami gracias al impulso de inmigrantes procedentes de Cuba, desde donde se extendió a otras zonas del país como en el sudoeste debido a los americanos de origen mexicano o el noreste a causa de una gran presencia de población puertorriqueña; dicha educación se dio

para resarcir problemas relacionados con la pobreza y un dominio limitado del inglés más que con el mantenimiento del español (Crawford, 2001).

Hacia la década de los ochenta la población inmigrante creció de forma dramática. Para el 2000 la población inmigrante alcanzaba el 11.1% (Crawford, 2001). Estos cambios demográficos han tenido efectos políticos fundamentales. Una de sus respuestas fue el impulso hacia la oficialización del inglés y la restricción del uso de otras lenguas por el Estado.

Durante la década de los ochenta se organizó un movimiento que transformaría de forma importante la política lingüística de muchos estados, y que ha buscado con fuerza tener repercusión a nivel federal para hacer del inglés la lengua oficial en toda la nación. Se trata de la organización denominada US English, Inc., fundada en 1981 por el senador Hayakawa y que hasta ahora ha motivado a que la mitad de los estados cuenten con leyes que establecen el inglés como lengua oficial. En 1986 fue aprobada, por una significativa mayoría, una enmienda constitucional que daba al inglés esta categoría en el estado de California, garantizándose que ninguna otra ley que minimice este rol pueda ser aprobada. Para este momento, California se convirtió en el séptimo estado en oficializar el inglés y el segundo en hacerlo a través de una enmienda constitucional. Sin embargo, la aprobación de la Proposición 63 en California fue el antecedente de mayor importancia para limitar el multilingüismo y canonizar el inglés en todo el país (MacKaye, 1990).

Cuarenta estados consideraron acciones similares y diez de ellos promovieron el inglés como lengua oficial. Durante este movimiento sin precedente, la lengua fue objeto de amplios debates, dejando ver las ideologías, creencias y valores que tanto sus impulsores como sus opositores tenían al respecto de la misma y aquello que es posible hacer a través de ella. Cuatro ideas han sido y son centrales a la ideología hegemónica, en primer lugar, asumir que la lengua es la forma de mayor importancia para cohesionar una nación tan diversa; luego, que el bilingüismo es inherentemente divisorio, ya que la idea de bilingüismo sobre la que se sostiene una propuesta así, considera que en el espacio bilingüe la mayoría comparte la misma lengua pero algunos, hablantes de una lengua distinta, no

están dispuestos a aprender la lengua mayoritaria y de ese modo el conjunto de la población se fragmenta, pues su lealtad privilegia intereses distintos; tercera, que el inglés es el único vehículo de acceso, fundamentalmente a mejores condiciones de vida y, finalmente, la suposición de que la lengua define una forma de pensamiento y si se logra cambiar la lengua de una población entonces será posible cambiar su forma de actuar y pensar e integrar dicha población a la nación (MacKaye, 1990).

Muchos de los oponentes a la Proposición 63 cuestionaron duramente cada una de estas ideas, subrayando que eran acciones como la impulsada por la Proposición lo que indudablemente tendría un efecto divisorio al atacar directamente a las poblaciones minoritarias, particularmente a los hablantes de español. Son medidas como éstas las que en realidad refuerzan la exclusión y la marginación de importantes sectores en los Estados Unidos, al añadir parámetros a la alta diferenciación existente entre la sociedad.

La solución ante las problemáticas de la población hispanohablante ha sido su segregación. En los estados de Texas y California, el sector educativo ha organizado “escuelas para mexicanos”, con bajo presupuesto, instalaciones deficientes, profesores con una pobre formación y un ciclo escolar más corto, con base en ciertas creencias nefastas. Por un lado, la idea que el acceso a la educación no es relevante para este sector ya que hay solo un cierto tipo de actividades laborales a las que podrán integrarse. Por otro, que el asignar escuelas especiales a hispanohablantes los pone a salvo de la comparación con los estudiantes “americanos” quienes se desenvuelven mucho mejor en el ámbito educativo (Field, 2011:180).

Aunque se exige su integración, estas prácticas de exclusión se oponen directamente a ella, reforzando la disociación de las comunidades hispanohablantes de la identidad social hegemónica. Irónicamente, esta separación se convierte en el principal reclamo por parte de los más vehementes impulsores de la americanización y la oficialización del inglés en todos los estados de la nación.

Tras un periodo de inactividad, durante los noventa el movimiento US English, también conocido como English Only, renació en el contexto antiinmigrante de la década. Pero la importancia que había cobrado el electorado hispano hizo que los líderes políticos abandonaran la causa. Sin embargo, Crawford (2001) señala, hacia el final de los noventa una estrategia novedosa, propuesta por el multimillonario diseñador de software Ron Unz, que dio una estocada insalvable a la educación bilingüe en California al no atacar a los inmigrantes de forma directa, sino trabajar en su “favor”. Unz subrayó engañosamente las fallas de la educación bilingüe y propuso una enseñanza para los niños únicamente en inglés. En lugar de culpar a los inmigrantes por el fracaso en el proceso de asimilación ahora se defiende su derecho de aprender inglés contra las políticas gubernamentales que intentan impedirlo.

Ofelia García (2011) ha caracterizado las acciones en materia de política lingüística en los Estados Unidos como una política velada (*hidden language policy*) en la que las acciones decisivas sobre la lengua han recaído fuertemente en el sector educativo, y desde la cual se ha mantenido el no establecimiento de una lengua oficial para la nación. A este calificativo nosotros añadiríamos el de contradictoria, reflejo de las formas en las que se ha estructurado esta nación y ha organizado a su población.

### **a) Imágenes del español y sus hablantes en los Estados Unidos**

La presencia del español en los Estados Unidos no está ligada únicamente al dramático incremento de los flujos de población migrante registrada en las últimas tres décadas. Por el contrario, tiene una historia larga a través de la cual se le ha conceptualizado como una lengua inferior en esta nación.

La expansión del proyecto colonial español alcanzó una buena parte de los territorios al norte de lo que hoy es la frontera mexicana con los Estados Unidos. En ellos, la presencia española significó la imposición de un nuevo orden en el que la lengua jugaba un papel fundamental, el castellano/español era uno de los criterios que legitimaban la opresión.

Órdenes religiosas, soldados y conquistadores se asentaron en diversos puntos desde Florida hasta Alta California. Al establecerse las misiones, la población fue puesta bajo control en el sistema de reducciones. En ellas los religiosos, encargados de la “educación” de los indígenas devaluaron sus lenguas conceptualizándolas como inadecuadas para la comprensión del cristianismo al tiempo que privilegiaron el español (Train, 2010). A diferencia del náhuatl, Train (2010) ha señalado, las lenguas de las poblaciones vernáculas en California fueron consideradas incivilizadas, y en la mayoría de los casos, excluidas de su organización en gramáticas y diccionarios.

Con la independencia de México en 1821, los territorios del norte en manos de la corona pasaron a ser parte de una pequeña élite que legitimaba su derecho reclamando la pureza de su origen y raza como descendientes de españoles blancos. La inequidad y exclusión permanecieron como realidad para la mayor parte de la población. La educación siguió siendo una tarea de los religiosos dirigida al aprendizaje del español y la cristianización. Sin embargo, las políticas educativas en México impulsaban un proyecto de secularización de la educación, la nueva nación requería que sus habitantes fueran instruidos en oficios y profesiones, lo que constituyó el nuevo objetivo educativo, que se alcanzaría a través del español mexicano. En California algunas escuelas fueron establecidas, sin embargo la educación no iba más allá de ser una instrucción básica (Train, 2010).

En el siglo XIX, de diversas formas los territorios del norte de la Nueva España pasaron a ser parte de los Estados Unidos y una nueva ideología, políticas lingüísticas y desigualdad se impusieron a aquellas mantenidas por el español. Los nuevos conquistadores americanos, legitimados por el Destino Manifiesto, convirtieron a las poblaciones de los territorios anexados en extranjeros, grupos étnica y racialmente inferior (Train, 2010). En California, la élite en el poder ofreció cierta resistencia a los americanos, consiguiendo en un principio un espacio oficial bilingüe que fue rápidamente desinstalado. El inglés fue la única lengua reconocida y establecida para la educación, desde la que nuevos criterios de desigualdad fueron creados.

Hoy en día, las poblaciones hablantes de español en los Estados Unidos se han nutrido de importantes flujos de inmigrantes que han llegado a este territorio por una gran diversidad de motivos, sin embargo en él, son homogenizados e interiorizados en las categorías de Latinos, Hispanos o Chicanos.

Difícilmente el español en los Estados Unidos constituye una unidad. Las diferencias migratorias entre los hablantes de español, sus muy distintas realidades socioeconómicas y políticas imprimen entre ellos grandes diferencias que se traducen también en diferencias y valoraciones lingüísticas.

Zentella (2007) ha subrayado cómo las diversas variantes de español en los Estados Unidos no escapan a una evaluación en donde la “norma culta” está representada por la variante de España y la variante estándar del español mexicano, contra las cuales, las variantes de Puerto Rico, Cuba, Colombia y República Dominicana tienen una posición inferior por la presencia de ciertas características fonológicas y sintácticas. Siendo ésta última (la dominicana) la que es valorada mucho más negativamente, lo que indica que factores socioeconómicos y raciales están por encima de las características lingüísticas, pues los dominicanos se insertan en las capas laborales inferiores y en términos raciales se encuentran en la categoría “Black” es decir, población de color. De esta forma, situadas en diversas posiciones socioeconómicas y políticas, las múltiples comunidades de hablantes de español son afectadas de forma diferenciada por las ideologías dominantes.

Entre más cercana a la norma, entre más pura sea la lengua, será mejor valorada; sin embargo, esta pureza resulta algo absurdo en un contexto en donde muchas fuerzas imponen prácticas híbridas. Etiquetadas como Spanglish, diversas formas de alternancia y mezcla de códigos son estigmatizadas como una forma de hablar indeseable, que afecta tanto al español como al inglés. De esta forma, los hablantes bilingües, especialmente las segundas generaciones, son acusados de no manejar ninguna lengua adecuadamente (Zentella, 2007).

Situada como una lengua inferior desde la imposición del orden americano en los territorios anexados y con el gran incremento de los flujos de migración provenientes especialmente de México, las actitudes y valoraciones negativas no han dejado de acompañar la imagen del español en los Estados Unidos.

## **b) Buena Park**

Hacia finales del siglo XIX, como uno de los resultados de la expansión del ferrocarril (Santa Fe Railroad) comenzó el establecimiento de Buena Park. En junio de 1887, J. Whitaker, comerciante proveniente de Chicago y quien adquirió los terrenos que formarían la ciudad, hizo su registro en el condado de Los Ángeles. Desde su fundación, Buena Park se proyectó para ser una ciudad industrial. En los primeros años, su crecimiento fue impulsado por la transformación de productos lácteos y las granjas productoras de leche. Por otro lado, al estar atravesada por líneas de ferrocarril en la ciudad se establecieron locales comerciales (Chamberlain, 1971).

En el siglo XX, la cremería ya había sido cerrada pero nuevas industrias sobre todo en el ramo de la alimentación se establecieron durante este periodo, entre las más conocidas esta Knott's Berry Farm, dedicada a la producción de pequeños frutos (berries) y conservas. Muchos establecimientos comerciales abrieron sus puertas en la creciente ciudad al mismo tiempo que las rutas del ferrocarril se extendieron. Hacia el final de la década de los cincuenta, Buena Park experimentó un crecimiento rápido que se ha mantenido hasta el presente (Chamberlain, 1971).

En la actualidad, Buena Park puede definirse como una ciudad industrial y turística atractora de fuerza de trabajo, especialmente, a partir de la década de los 80, de trabajadores de origen mexicano.

En la ciudad de Buena Park coexisten hoy día una gran diversidad de formas de hablar. Dejando de lado a la población mayoritaria de blancos monolingües hablantes de inglés, el español es la lengua con mayor presencia en la ciudad. Según los datos del censo

reportados para el periodo que va del año 2007 al 2011, los hablantes de español representaban el 20.6% de la población mayor de cinco años en la ciudad. Las poblaciones de origen asiático han crecido de forma importante, la presencia de hablantes de lenguas asiáticas y de las islas del Pacífico es del 14.9% colocándose después del español (U.S. Census Bureau, 2012).

Cuadro 2.1 Población en la ciudad de Buena Park y el estado de California, E. U. 2011

	Buena Park	California
<b>Population, 2011 estimate</b>	81,747 37	691,912
<b>White persons, percent, 2010 (a)</b>	45.3%	57.6%
<b>Black persons, percent, 2010 (a)</b>	3.8%	6.2%
<b>American Indian and Alaska Native persons, percent, 2010 (a)</b>	1.1%	1.0%
<b>Asian persons, percent, 2010 (a)</b>	26.7%	13.0%
<b>Native Hawaiian and Other Pacific Islander, percent, 2010 (a)</b>	0.6%	0.4%
<b>Persons reporting two or more races, percent, 2010</b>	5.1%	4.9%
<b>Persons of Hispanic or Latino origin, percent, 2010 (b)</b>	39.3%	37.6%
<b>White persons not Hispanic, percent, 2010</b>	27.7%	40.1%

Fuente: U.S. Census Bureau: State and County QuickFacts. Data derived from Population Estimates, American Community Survey, Census of Population and Housing, County Business Patterns, Economic Census, Survey of Business Owners, Building Permits, Consolidated Federal Funds Report, Census of Governments, 2012.

Con base en los datos censales que toman en cuenta el origen de la población, se puede decir que entre las lenguas asiáticas las de mayor presencia son el coreano y el tagalog, pues el 9.7% y 8.4% de la población clasificada como asiática reporta ese origen respectivamente (Corea y Filipinas) (U.S. Census Bureau, 2012). Como se ve en el cuadro 2.2, los hablantes de español con una presencia marcadamente predominante son los de

origen mexicano, por su puesto, esto no hace una variante homogénea de español, los estados del norte, centro y sur de México, nutren con sus diferencias dialectales las diversas formas de español que se usan en esta ciudad. Aún cuando Buena Park es una ciudad plurilingüe, el uso de las diversas lenguas en ella está normalizado, no sólo porque se encuentra en uno de los estados que declaró el inglés como su lengua oficial, sino porque las interacciones cotidianas están mediadas por una política lingüística subrepticia opuesta a la diversidad lingüística.

Cuadro 2.2 Población de origen hispano o latino en Buena Park, California.

<b>Hispanic or Latino</b>		
<b>Total population</b>	80,530	100
<b>Hispanic or latino (of any race)</b>	31,638	39.3
<b>Mexican</b>	26,549	33.0
<b>Puerto Rican</b>	422	0.5
<b>Cuban</b>	261	0.3
<b>Other Hispanic or Latino</b>	4,406	5.5

Fuente: U.S. Census Bureau, 2012 Census.

El sector comercial juega un importante papel en el rumbo y puesta en marcha de políticas lingüísticas, aún cuando éstas no sean el producto de la planeación explícita. A nivel local, la ubicación de sectores clave para el crecimiento de los negocios, como ciertas comunidades de hablantes cuya población es considerable, ha favorecido la instauración de prácticas bilingües entre los empleados de diversos establecimientos: bancos, restaurantes, hoteles, centros comerciales, pequeños establecimientos, etc. En Buena Park, la presencia de población hablante de español, ha favorecido el uso de esta lengua en el sector comercial.

Sin embargo las situaciones de uso están bien demarcadas. La política extendida es que sólo a solicitud del cliente el empleado puede cambiar de código, de otra forma, éste debe privilegiar siempre la comunicación en inglés. Un buen número de negocios requieren que

sus empleados tengan estas habilidades, lo que refuerza entre la población el valor utilitario del español.

Entre los miembros de la familia de nuestro estudio puede identificarse esta posición. En el siguiente extracto (1) Ana se adscribe a la visión de su esposo al retomar sus palabras sobre la importancia de aprender español para sus hijos. De acuerdo con Ana, Manuel reitera su posición “*mira hijo acuérdate...*” desde la cual trata de incentivar este comportamiento resaltando los beneficios económicos que reporta contar con estas competencias en Buena Park. El padre establece una relación entre *ganar más dinero = tener más valor*, a partir de la cual le otorga un valor superior al hablante bilingüe, no obstante, esta valoración también está dirigida hacia las lenguas que coexisten en el panorama lingüístico de la ciudad, en donde el español se concibe como una lengua ventajosa.

1

*“le dijo mira hijo acuérdate que vas a aprender los dos idiomas y la persona que habla dos idiomas gana más, tiene más valor que el que habla uno solo...” (Entrevista con Ana, julio 2012).*

Las escuelas de nivel superior organizan cursos de español para darle competitividad a sus estudiantes en el mercado laboral del estado de California y otras ciudades importantes en la nación. En el siguiente cuadro (2.3) se muestra el registro de las inscripciones a cursos de lengua en universidades y colegios en Estados Unidos, donde por mucho, el interés en el español es superior al de otras lenguas.

Cuadro 2.3 Top 15 Languages Learned in the U.S.  
(based on Fall 2009 Enrollments in U.S. Institutions of Higher Education)

Language	% of Enrollment	Language	% of Enrollment
1. Spanish	51.4%	9. Latin	1.9%
2. French	12.9%	10. Russian	1.6%
3. German	5.7%	11. Biblical Hebrew	1.3%
4. American Sign Language	5.5%	12. Greek, Ancient	1.2%
5. Italian	4.8%	13. Portuguese	0.7%
6. Japanese	4.4%	14. Korean	0.5%

<b>7. Chinese</b>	3.6%	15. Other Languages	2.4%
<b>8. Arabic</b>	2.1%		

Fuente: 2009 Survey Modern Language Association en: [http://www.mla.org/pdf/2009\\_enrollment\\_survey.pdf](http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey.pdf) (consultado el 20 de noviembre de 2012)

En el año 2006, 189 instituciones de educación superior en California ofrecían cursos de español, registrando 93 066 inscripciones de estudiantes graduados y no graduados (Furman, et al., 2010).

La amplia disponibilidad de cursos en español para los estudiantes contrasta con las disposiciones laborales con respecto al uso de esta lengua. En el contexto del trabajo los empleados cuya primera lengua no es el inglés, encuentran restricciones para comunicarse entre ellos usando una lengua distinta, por ejemplo, en un hotel, los empleados son instruidos para evitar el uso de su primer lengua frente a los huéspedes, lo que se justifica diciendo que esta situación puede constituir una falta de respeto. Sin embargo, situaciones como la anterior sólo se conciben como acciones irrespetuosas desde una perspectiva monolingüe de no tolerancia hacia la diversidad. Este contraste, por otro lado, permite considerar la diferencia entre la lengua estándar, que se enseña en el ámbito escolar y las variantes lingüísticas que maneja la población hispanohablante heterogénea.

Buena Park es una ciudad turística, por lo que el empleo de una diversidad de lenguas entre ellas el español puede atestigüarse día con día, el hablante de español recién llegado puede realizar un sin numero de actividades utilizando esta lengua, sin embargo, su extendido uso es una cuestión meramente práctica, sin que a ello se hayan vinculado acciones coordinadas para impulsar una política lingüística que lo favorezca o que apunte a fomentar el prestigio de esta lengua o de cualquier otra distinta al inglés. Por el contrario, la política lingüística sostenida en el estado de California y su efecto en las políticas educativas al eliminar la educación bilingüe, dejan claro que el objetivo fundamental es garantizar la adopción del inglés por parte de la población inmigrante.

## 2.2 Situación lingüística en México

El vínculo entre unificación y monolingüismo ha acompañado buena parte de la historia de México, sin embargo, los intereses de sus diversos promotores han surgido en condiciones muy diferenciadas.

Desde la colonia, los diversos monarcas pretendieron consolidar la unidad política e integración de los habitantes del territorio dominado a través de la ideología de la corona y de una castellanización dirigida a la expansión de la religión. Para este momento, el español había sido normalizado en la gramática de Nebrija, para quien este instrumento facilitaría la integración al imperio español al permitir la enseñanza de dicha lengua estandarizada (Train, 2010).

No obstante, muy temprano, las relaciones cotidianas entre españoles y poblaciones sojuzgadas se resolvieron de forma distinta en términos de la lengua. Heath (1986) ha señalado que el español permaneció como la lengua de la élite, mientras para las poblaciones indígenas su uso se circunscribía a ciertas fórmulas de comunicación con los apoderados. Por su parte, los religiosos encargados de la evangelización pronto encontraron que la forma más eficaz para llevar a cabo la conversión era a través del entendimiento de las culturas y lenguas indígenas. Si bien la expansión del español en el territorio colonial fue una empresa que nunca pudo afianzarse —ya que las políticas de la corona y las actitudes de los conquistadores y el clero oscilaron durante tres siglos entre una estrategia que se volcaba hacia la enseñanza del español y otra que descansaba en el uso de las lenguas indígenas (Barriga, 2010)— esto no significó que existiera un ambiente en el que se favoreciera la diversidad lingüística de las poblaciones vernáculas, por el contrario, la administración colonial retomó la organización social anterior en donde era el náhuatl la lengua que mediaba las relaciones entre los mexicas y sus poblaciones sometidas (Heath, 1986). A este panorama llegó a sumarse el español para colocarse en la punta de una pirámide social estructurada sobre relaciones de dominación y discriminación.

Los problemas para el tratamiento de las poblaciones indígenas fueron perpetuados aún después de los siglos coloniales, pues tanto para los conservadores como para la facción

liberal que encabezó el movimiento de independencia, lo indígena era sinónimo de atraso y la educación y el español, por el contrario, la fórmula para el desarrollo.

El binomio lengua-nación fue parte central de la ideología del movimiento de independencia y durante todo el siglo XIX fue enarbolado por diversos líderes políticos en la construcción de la unidad nacional. Apoyándose en la idea de la lengua como vehículo de unificación política y cultural, el español, la lengua de los dirigentes criollos, se presentaba como el instrumento para homogeneizar una población profundamente dividida en castas. A pesar de las iniciativas para promover la enseñanza del español en todo el territorio, las condiciones de inestabilidad y gran agitación social que caracterizaron este periodo, no permitieron que se consolidaran acciones educativas de impacto masivo. Fueron las revueltas y el engrosamiento de los ejércitos los que tuvieron amplia influencia en este sentido. Garza Cuarón (1995) ha resaltado el papel de los ejércitos que se nutrían de forma importante por población indígena, en la expansión del español y la integración a la vida nacional.

Es hacia finales del siglo que se adoptó una filosofía importada y un régimen que se expandió por más de treinta años y se concretaron medidas para hacer de la escuela una institución obligatoria en todo el país por medio de la que se promovería la lengua nacional. Es decir, el español mexicano, uno de los pilares de la identidad que la burguesía nacional impulsaba fervientemente, lengua producto de la ideología nacional que se legitimaba a través de la simbiosis de dos “altas culturas”, la europea y la azteca-maya “precortesianas”, idealizaciones fanáticas (Garza Cuarón, 1995, Hamel, 2008).

Después de la Revolución la nueva ideología nacional fue fortalecida de manera importante a través de la educación escolarizada. Al darle paso a la expansión de la lengua nacional, las políticas lingüísticas explícitas provenientes del Estado se concentraron en aquellas dirigidas hacia las lenguas indígenas estrechamente ligadas a las políticas educativas (Hamel, 1993). Durante el siglo XX, paradójicamente se desarrolló una estrategia que favorecía el mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas en el proceso de integración al estado nación. La estrategia asimilacionista adoptada por la Secretaría de Educación

Pública (institución creada en 1921), que situaba al español como el único medio de instrucción, mostraba sus fallas. Paralelamente desde la antropología se redefinía el estatus de las lenguas indígenas y se impulsaba su reconocimiento en el proceso de unificación nacional, dando lugar a diversos proyectos piloto de educación indígena bilingüe, como el llamado Proyecto Tarasco, implantado en la zona purépecha en los años treinta, que promovía la castellanización indirecta (Hamel, 2008). A partir de los resultados de este proyecto, se impulsó el estudio de las lenguas indígenas y la organización de cartillas para alfabetizar; la tarea se encomendó al Instituto Lingüístico de Verano, organización evangélica estadounidense. Los materiales producidos por esta institución constituyeron el instrumento privilegiado para la castellanización y alfabetización de las poblaciones indígenas. Ruiz de Bravo Ahuja (1977) y Barriga (2010) han subrayado las serias deficiencias de estos materiales pues, encargados a una institución enfocada a la difusión religiosa, sus contenidos revelan falta de conocimientos de la estructura del español, estrategias pedagógicas para la enseñanza de una segunda lengua y el desconocimiento de la realidad indígena.

La década de los cuarenta registró la creación de diversas instituciones para tratar los asuntos indígenas, sin embargo, el tema de la educación quedó circunscrito a la SEP. A pesar de que al interior de ésta se había organizado el Departamento General de Educación Indígena, las escuelas indígenas tenían que seguir los lineamientos para la educación a nivel nacional, sus objetivos, contenidos y materiales. Hamel (1993) ha caracterizado las prácticas de enseñanza en las escuelas indígenas bilingües como el producto de la mezcla de los planes de estudio de castellanización directa y de la transición bilingüe no sistemática, en donde los maestros bilingües usaban las lenguas indígenas como medios de comunicación e instrucción mientras fueran necesarios, enfocándose en la alfabetización en español.

En los ochenta, surge una iniciativa contraria a las conceptualizaciones que de la situación indígena se habían propagado e instrumentado en el proyecto indigenista: la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) cuyo objetivo era privilegiar las lenguas indígenas como medio de instrucción y enseñar el español como segunda lengua. No obstante, se ha

señalado que los programas diseñados en el marco de esta propuesta nunca fueron llevados a la práctica (Hamel, 2008). Este fue el mismo destino de las iniciativas de los años posteriores, cuando en la década de los noventa se importó la perspectiva intercultural y más tarde esta propuesta permeó los lineamientos de los organismos creados bajo una nueva administración gubernamental en el año 2001. Sin embargo, el movimiento zapatista de 1994 ha impactado de forma importante la ideología asimilacionista y de disfrazada multiculturalidad promovida por el estado, y ha colocado a los “indígenas” como poblaciones críticas que desarrollan sus propias estrategias para luchar por su existencia.

Durante décadas la política lingüística desde el estado se ha centrado en el diseño y operación de lo “indígena” sirviéndose de la educación. Sin embargo, en el momento actual a este interés se ha sumado la preocupación por incorporar y redefinir la enseñanza de una lengua extranjera, el inglés, como asignatura en todos los niveles educativos.

#### **a) Imágenes del inglés y sus hablantes en México**

La cercanía geográfica entre México y los Estados Unidos, sus relaciones históricas, políticas y económicas, así como el amplio impacto de la cultura americana a través de los medios, le han dado al inglés una multiplicidad de imágenes, desde la que se generan actitudes positivas y negativas hacia esta lengua en México.

En México, durante el porfiriato se mostró interés por incluir las lenguas extranjeras, especialmente el inglés, en los programas de estudio escolares. Hemos señalado antes que en este periodo fue posible organizar un programa general de educación pública a través del cual el estado manifestaba la responsabilidad de proporcionar educación básica a todos los mexicanos como medio para lograr la “democracia” y la “unidad nacional” (Bazant de Saldaña, 2006).

En 1896 se declaró que la enseñanza del inglés y del francés sería obligatoria en el nivel de primaria superior, posteriormente, en 1908 se declaró obligatoria solamente una lengua extranjera. Estas disposiciones fueron incorporadas principalmente en las primarias de la ciudad de México y muy pocos estados (Sonora, Coahuila, Tabasco, Morelos y Puebla)

integraron esta asignatura a sus programas. A pesar de que los métodos americanos impactaban cada vez más la educación mexicana, la enseñanza del inglés no era más importante que la del francés cuya imagen se asociaba con el habla culta. Mientras el inglés al resultar útil para los obreros que podían trabajar en compañías estadounidenses, se constituía como una lengua práctica y necesaria (Bazant de Saldaña, 2006), imagen que ha acompañado la percepción sobre esta lengua y la justificación para promover su enseñanza por sobre otras.

A partir de 1925 la educación primaria superior pasó a constituir los estudios del nivel secundaria que hasta los años setenta siguieron una muy lenta expansión en el país, apenas en 1993 se estipuló la obligatoriedad de este nivel. La enseñanza del inglés formó parte del plan de estudios de las secundarias públicas desde 1926 (Reyes, et al., 2012), sin embargo, a partir de 1993 se dio un giro a su enseñanza cuando la SEP incorporó el Enfoque comunicativo a todos sus planes de estudio obteniendo pobres resultados. Se pretendía que el estudiante comprendiera y produjera textos en inglés, sin embargo, se ha señalado que los objetivos de su enseñanza no han sido expresados con claridad, no toman en cuenta la realidad social de los estudiantes y están basados en un modelo ajeno al contexto mexicano, el Marco Europeo de Referencia para la Adquisición de Idiomas (Chepetla, et al., 2008).

Las instituciones de nivel medio superior han incorporado desde su creación la asignatura de lengua extranjera, en donde el inglés dirigido a la comprensión de textos ha tenido predominancia. Por otro lado, al comenzar la década de los noventa en el marco de la descentralización educativa, algunos estados implementaron programas de inglés en las primarias públicas. La motivación de estas iniciativas reproducía la idea de que el aprendizaje de esta lengua garantiza una buena posición en el mercado laboral y el acceso a la tecnología. Una de las principales críticas a la incorporación del inglés como asignatura en los planes de estudio de la educación pública ha sido la profunda desarticulación entre los objetivos y propuestas del nivel primaria, secundaria y bachillerato (Chepetla, et al., 2008).

Plegándose a las políticas educativas internacionales y sus disposiciones lingüísticas, en el 2006 el estado mexicano implementó una reforma educativa que promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras, privilegiando el inglés y la alfabetización digital.

Las más recientes reformas en la educación impulsadas desde las instituciones de educación básica y superior en el país se sostienen en un discurso que encierra una eminente contradicción. En él se favorece una educación plurilingüe, sin embargo, todas las acciones se enfocan hacia la enseñanza del inglés. En consonancia con las recomendaciones emitidas por la UNESCO (1996) el argumento que fundamenta la incorporación de esta lengua en todos los niveles de educación, es la necesidad de elevar la calidad educativa al brindar a los estudiantes los recursos para competir en un medio globalizado, definido por el contacto cotidiano entre múltiples lenguas y culturas. En este contexto el impulso de habilidades lingüísticas (particularmente del inglés) se ha vuelto obligatorio, ya que el inglés es promovido como lengua franca, la lengua de la ciencia, la tecnología, las relaciones comerciales y diplomáticas. La identificación de esta lengua con la noción de desarrollo le da sostén a la creación de la necesidad de su aprendizaje.

A pesar de no contar con personal docente calificado y suficiente<sup>6</sup>, en el 2009 la SEP puso en marcha el Programa Nacional de inglés en educación básica (PNIEB) que contempla la integración de esta lengua en el preescolar, la primaria y secundaria.<sup>7</sup> Por su parte, el rector de la UNAM, José Narro Robles, en su programa de trabajo 2011-2015 establece la enseñanza del inglés con un carácter obligatorio en el nivel bachillerato. Cabe resaltar que la enseñanza de otras lenguas extranjeras adquieren ahora un carácter optativo (“Programa”, 2012: 2-3).

---

<sup>6</sup>Mercau (2009) ha llamado la atención sobre la deficiente formación académica y pedagógica de muchos de los maestros de inglés en la actualidad. Los problemas son diversos, por ejemplo, la formación como docente de inglés puede cubrirse con un curso breve que no contempla la formación específica para la enseñanza para niños, conocimientos rudimentarios de la lengua, la contratación de personal bilingüe que no tiene una formación pedagógica o personal con una licenciatura de enseñanza de lenguas sin una formación para la enseñanza a niños.

<sup>7</sup>A pesar de que la asignatura ya era parte del nivel secundaria, la enseñanza de esta materia se ha reajustado a los nuevos criterios.

En un panorama en donde se presenta al inglés como la lengua útil, herramienta para la competitividad y el camino al bienestar, actualmente en el país se destinan recursos millonarios para su enseñanza.<sup>8</sup> De acuerdo con el PNIEB, en el ciclo escolar 2010-2011 el programa se estableció en todos los estados de la República (PNIEB en los estados, 2012). No sólo son los recursos que recibe la enseñanza de esta segunda lengua y que ninguna otra obtiene, sino una ideología que justifica su enseñanza, lo que refuerza la inequidad hacia otras lenguas. Uno de los objetivos de la enseñanza del inglés en los primeros ciclos es que los alumnos reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas (PNIEB, 2012), lo que desde nuestro parecer encierra un efecto contrario, pues al centrarse en una sola lengua (sin tomar en cuenta sus variantes y su historia) desdibujan la presencia y el valor de otras, especialmente la diversidad lingüística aún “presente” en el país. Apresurada por la imposición de la reforma educativa, la planeación de este programa garantiza un pobre aprendizaje de la lengua, cuando el proceso está a cargo de personal insuficientemente capacitado atendiendo grupos numerosos.

La política lingüística seguida en el país se ha construido sobre la concepción de las lenguas indígenas como obstáculos para alcanzar los objetivos de la administración en turno, desde la evangelización, la civilización, la construcción de una nación, hasta los más recientes proyectos económicos y políticos. Esta política dirigida hacia el manejo de las lenguas indígenas, a la vez ha consolidado al español como la lengua dominante, la lengua de la civilidad, fundamentada en la oposición entre lengua escrita (el español) y lengua oral (las lenguas indígenas). En el polo contrario a las lenguas indígenas, el español fue establecido como la lengua nacional, quedando circunscrito a los lineamientos de las instituciones educativas, las que no sólo nunca han llegado al total de la población, sino cuyos esfuerzos se han centrado en cubrir intereses políticos y económicos y no en el aprendizaje de la lengua como un medio de desarrollo a nivel personal (Para una crítica sobre la enseñanza del español en México en el siglo XX véase Barriga, 2010).

---

<sup>8</sup>El costo del programa en su fase piloto se contemplaba en \$ 222,921, 860.06 M.N., mientras en su fase de crecimiento, la cifra asciende a \$ 663,092,172.00 M.N. para el ciclo escolar 2010-2011 (CONAEDU, 2008).

Como un componente fundamental en la política de exclusión que se ha seguido en México, la relación entre el español y las lenguas indígenas ha legitimado la desigualdad entre la población, y a ésta se suma la imagen del inglés como factor de desarrollo, lugar común que aún cuando no representa una alternativa realista, está profundamente consensuada entre la población, señal, en los términos de Sierra y Padilla (2003), del control hegemónico.

## **b) La ciudad de México**

A pesar del enorme crecimiento urbano que empezó a extenderse en todo el país desde la década de los treinta del siglo XX, la ciudad de México sigue teniendo un lugar protagónico, como la concentradora del mayor número de habitantes y como centro administrativo. A nivel lingüístico es la urbe que ejerce mayor influencia, si bien se ha documentado que muchas ciudades están siguiendo caminos lingüísticos relativamente autónomos, los fenómenos lingüísticos desarrollados en el Distrito Federal impactan todo el territorio del país (Butragueño, 2010).

Hasta la década de los setenta, la ciudad era el principal lugar de destino para la población inmigrante proveniente sobre todo de los estados circundantes a ella. A pesar de la reorientación de los flujos de migración, en donde la ciudad ha pasado a ser un centro de expulsión de población, el área metropolitana sigue siendo un sitio de atracción de inmigrantes. La mayor parte de la población asentada en el Distrito Federal y sus alrededores, a través de las décadas del siglo XX, se trasladó a la ciudad por motivos laborales, nutriendo en ella las capas social y económicamente inferiores. En términos de la lengua, las variantes del español y las lenguas indígenas de esta población experimentaron ahí un rápido proceso de desplazamiento. Butragueño (2010), señala que en la ciudad el desplazamiento de las diferencias lingüísticas sigue un patrón típico, desapareciendo casi por completo en la segunda generación, sin embargo, la escasez de estudios al respecto hace difícil caracterizar estos procesos de forma más específica. Ha habido algunos esfuerzos por documentar los cambios que las lenguas indígenas registran en la ciudad. El Distrito Federal concentra el mayor número de hablantes de diversas

lenguas indígenas, algunos de los cuales están agrupados en subgrupos o variantes de la lengua. Sin embargo, puede hablarse de ciertas generalizaciones para los hablantes de lengua indígena en la ciudad. En primer lugar, la población indígena que vive en ella es casi completamente bilingüe, el 99.5% de los hablantes de lengua indígena habla también español (Butragueño, 2010:1031). El uso de la lengua indígena es eminentemente diglósica, su uso está relegado al nivel familiar y el de la comunidad de habla en caso de existir, por lo que el mantenimiento de la lengua está ligado a la organización de los hablantes en comunidades. Las lenguas indígenas carecen de prestigio y son menospreciadas. Finalmente, para las generaciones más recientes, el uso de la lengua indígena compite con el del español incluso en el terreno familiar, por lo que muestran un acelerado proceso de desplazamiento en el contexto capitalino (Butragueño, 2010).

Cuadro 2.4 Población de 5 años y más según condición de habla indígena y habla española en el Distrito Federal

Población de 5 años y más	Habla lengua indígena			No habla lengua indígena
	Total	Habla español	No habla español	
7 794967	118 424	113 181	401	7 610134

Fuente: INEGI, Conteo 2005.

Resulta muy difícil presentar datos que esbocen la complejidad lingüística de una ciudad como la de México. En los censos de población apenas se han incluido iniciativas para captar algunos detalles sobre las lenguas indígenas, mientras se da por sentado que la inmensa mayoría de sus habitantes son hablantes de “español”, tomándose este término como una entidad monolítica (Ver cuadro 2.4).

La presencia de lenguas extranjeras en el Distrito Federal ha recibido escasa atención, en general la población de extranjeros no es muy elevada y su mayor contingente lo constituye la población norteamericana que se ha asentado preferentemente tanto en la ciudad de México como en la zona fronteriza. Los hablantes de inglés disponen de numerosas organizaciones y servicios en esa lengua, además existen numerosas escuelas bilingües (Butragueño, 2010). Sin embargo, la población aquí contemplada, no incluye a hablantes de

inglés de estratos socioeconómicos bajos o de inmigrantes mexicanos de retorno que también hablan esta lengua, como en el caso de algunos miembros de la familia de este estudio, para quienes las escuelas privadas de enseñanza de inglés representan fuentes de empleo, y uno de los pocos espacios de socialización y de construcción de redes lingüísticas y sociales.

La vida en la ciudad de México obliga a establecer interacciones marcadamente monolingües y normalizantes con respecto a la variante de español dominante. A partir de esta cotidianidad sus pobladores evalúan el comportamiento lingüístico a su alrededor. En este plano puede identificarse una actitud de rechazo hacia el uso de lenguas distintas al español con base en la idea de que en este territorio es sólo ésta la lengua que media las relaciones.

Las prácticas bilingües (español e inglés) de los sujetos de este estudio, reciben los constreñimientos de sus testigos, sean éstos personajes ajenos a la familia o incluso cuando se trata de miembros de la misma. Sin embargo, en este nivel converge una multiplicidad de imágenes lingüísticas del contexto ciudadano que resultan muchas veces contradictorias; en cada situación los hablantes se pronuncian por una u otra, mostrando su posición e incidiendo en el comportamiento de los otros. En el caso del inglés, como hemos visto, una imagen positiva de esta lengua es constantemente promovida desde la ideología dominante en los medios, los procesos económicos y en la educación. A la vez hay otros factores que modifican la valoración positiva de dicha imagen; las relaciones asimétricas entre Estados Unidos y México refuerzan un nacionalismo que confronta la dominación estadounidense, enraizado en la historia de intervención territorial de los Estados Unidos en México y ampliamente difundido a través de la educación básica. Los textos de historia en la escuela primaria enfatizan la importancia de la unidad nacional al señalar la amenaza pasada y presente que constituye el vecino país del norte; muy generalizada entre la población hay una actitud defensiva hacia éste. En otros momentos, el estado mexicano ha legitimado la presencia de compañías extranjeras (muchas norteamericanas) enarbolando una bandera nacionalista, desde la cual estas decisiones apuntan al beneficio nacional (Sierra y Padilla, 2003). La amplia presencia del inglés y de la cultura americana en nuestro contexto, a

través de mercancías diversas, la televisión de paga y nacional, el cine e internet, alimenta una imagen de éste como una lengua capaz de darle a su hablante una mejor posición social y prestigio.

Estas imágenes encontradas colisionan a su vez con las prácticas lingüísticas de la ciudad de México en donde el uso del inglés está acotado a unos cuantos dominios, el sector educativo y algunos campos bien definidos de los sectores laboral y comercial, que imponen su utilización. Si bien, en el nivel de las relaciones cotidianas se manifiesta una actitud positiva hacia su aprendizaje, –es deseable que un estudiante aprenda lenguas y en especial ésta, pues es un lugar común, que el inglés puede reportar beneficios y oportunidades tanto en la vida académica como en la vida laboral de cualquier estudiante– su uso es cuestionado en un contexto “monolingüe” de hablantes de español.

Tal situación la mostramos a continuación en el extracto 2, donde Diego la pareja de Jessica, manifiesta las actitudes de rechazo que la pareja ha encontrado al expresarse en público en inglés. En él, reflexiona sobre las razones que en un contexto marcadamente monolingüe se arguyen para justificar el rechazo hacia otras lenguas, incluso contra una lengua prestigiosa como el inglés. Él comienza su intervención llamando la atención de su interlocutor (la investigadora) “*sabes*” para expresar su valoración con respecto a esta situación. Diego expone una idea que evalúa negativamente al utilizar el término tabú (el tabú que existe hacia una lengua distinta a la lengua nacional) que posteriormente sustenta con un ejemplo, momento en el que interpela nuevamente al entrevistador (“*Te voy a decir algo ...*”). A lo largo de su intervención él reitera su posición involucrándose emotivamente (*yo siento que tenemos ese tabú muy grandote*) e incluso expresa su valoración explícitamente cuando sentencia: “*eso no debería ser así*” idea bastante asertiva a pesar del uso de la forma condicional (debería).

2

*“sabes que nosotros como mexicanos tenemos ese tabú de decir ah no es de mala educación hablar otro idioma enfrente de alguien que no entiende. Te voy a decir algo, cuando Jessica vino aquí a México y andábamos en autobús ella me hablaba inglés y yo le respondía y la gente nos juzgaba se nos quedaba viendo nos decía ay estos son unos pelados*

*maleducados ... por qué hablan en inglés, digo si no luego tú mismo te das cuenta las miradas o sea no necesitaban decirme o sea con la mirada que te echaban así de pues sus gestos tú te das cuenta de lo que te están diciendo y a mí no me importaba porque yo quería practicar el inglés con mi pareja, ... yo siento que tenemos ese tabú muy grandote de estamos en español se habla español, estamos en México se habla español mexicano y o sea sí yo entiendo que luego estás en lugares públicos y te ven así que eres mexicano y hablas otro idioma si como que te juzgan pero eso no debería de ser yo siento que como país eso parte de la cultura” (Entrevista con Diego, 30 Abril 2012).*

Por otro lado, esta actitud de rechazo implica también la concepción de que su uso en una situación predominantemente monolingüe en español por aquel que no tiene el fenotipo de extranjero, pretende marcar un distanciamiento social y económico que coloca al hablante de inglés en una posición superior, como vemos en este comentario extraído de nuestra entrevista con Jessica, en donde ella refiere el comentario de una mujer en el transporte público de la ciudad de México, dirigido hacia Jessica y su hermano John, mientras platicaban en inglés:

3

*“mira éstos quieren parecer gringos” (Entrevista con Jessica, 2012).*

La visión monolingüe orienta y establece un determinado comportamiento lingüístico aún cuando la situación favorezca el entendimiento de otra lengua. En la interacción con monolingües, el hablante bilingüe es presionado por mantenerse en un solo código. Un ejemplo de ello es el de Hailey. Siendo la hija de padres bilingües, Hailey, ha adquirido el español y el inglés de manera simultánea. Sin embargo, fuera de la relación con sus padres, el uso del inglés es fuertemente rechazado al punto que ella misma en ocasiones se ha negado ha utilizarlo.

En el extracto 4, Jessica la madre de Hailey narra cómo ésta última al ir creciendo integraba vocabulario en inglés, sin embargo, cuando Hailey tenía ocasión de conversar con su abuela, hablante monolingüe, ésta mostraba siempre una actitud que inhibía el habla de Hailey al censurar su propia comprensión: (*I don't ... , I can't ...*), incluso cuando Hailey favorecía el entendimiento de aquello que trataba de expresar. De sus primos recibía una actitud similar. Entonces Hailey empezó a mostrar la misma actitud hacia su madre, quien

expresa su fuerte emoción al respecto a través del adverbio *literally*, (“*literally she would repeat the same ...*”).

4

“... *as she started growing up and talking she would start using the vocabulary, she would tell my mother in law: hello, and my mother in law would tell her: I don't understand, or I don't speak English, or I can't answer, or I don't think I know what you want or she would tell her: *milk and my mother in law would tell her the same or she would tell other people like her cousins for example, her cousin Beto she would tell him: **vamos a play**, and Beto don't talk to me in English I don't understand so she started responding the same way, I say: come on let's go to the park, no te entiendo, no hablo inglés, literally she would repeat the same ...*”(Entrevista con Jessica, 22 Abril 2012).*

### **Observaciones finales**

La interacción lingüística de un grupo familiar asentado en dos naciones se encuentra enmarcada por un complejo entretendido en donde las construcciones multifacéticas y contradictorias del español y el inglés convergen e influyen en las posiciones de los hablantes con respecto a los códigos de su repertorio. Opuestas a la ideología dominante –que se concreta en políticas lingüísticas y educativas que impulsan el monolingüismo y la homogeneidad cultural basada en la desigualdad y marginalización tanto en México como en los Estados Unidos–, las prácticas lingüísticas híbridas se encuentran en constante tensión, al ser cuestionadas, rechazadas o menospreciadas.

Una integración no estructural, en términos de Wiley (2000) elemento fundamental de las relaciones socioeconómicas y políticas hacia las poblaciones marginadas en ambas naciones, impone restricciones y tiene efectos contradictorios para el proyecto hegemónico. Ejemplo de ello, en un nivel micro, lo constituye la división de la familia de este estudio y el establecimiento de prácticas transnacionales entre sus miembros que en el futuro apuntan al fortalecimiento del repertorio híbrido. Para varios de los miembros de esta familia no hay vuelta atrás, no pueden regresar (ni a México, ni a Estados Unidos) y en sus presentes contextos se esfuerzan por mantener su forma de hablar combinando el español y el inglés, aún si son constantemente censurados por la “norma”.

*“¿Te fijaste? No puede cambiar, dijo: el sentimiento es mutual como I’ve got a mutual feeling y no el sentimiento es mutuo (Diego, en una reunión entre la Investigadora, Diego y Jessica, 12 de diciembre de 2012).*

Sin embargo, a pesar de esto, la comunicación cotidiana entre ellos mantiene y fortalece sus vínculos, además, la presencia de los que pueden transitar por ambas naciones asegurará en el futuro el mantenimiento de una relación estrecha y alimentará las condiciones para el uso de un repertorio bilingüe.

En los dos capítulos siguientes nos enfocaremos a presentar el análisis de las diez conversaciones registradas y cada uno de los relatos sobre la trayectoria lingüística.

## Capítulo 3. En Buena Park, California

### Introducción. Acerca del análisis

Tanto el presente capítulo como el siguiente (capítulos 3 y 4) están dedicados a presentar el análisis de los dos niveles de información de nuestra investigación: los extractos en donde ocurren cambios de código en las diez conversaciones que se registraron y los relatos que dan cuerpo a la trayectoria lingüística.

El análisis del cambio de código en la conversación sigue el modelo de Análisis Conversacional (Schegloff, 2008, ver capítulo 1). La conversación ocurrida entre los tres miembros principales de la familia establecida en Buena Park (Manuel (M, el padre); Ana (A, la madre); y Evelyn (E) y la ciudad de México (Diego (D), Jessica (J) y Hailey, (H) en el capítulo 4) es la base para ir entretejiendo cada una de las trayectorias lingüísticas de los miembros de la familia y las conversaciones sostenidas entre sus integrantes.

Para presentar el análisis de la trayectoria lingüística se llevó a cabo una selección de extractos que giran en torno a los tres ejes que guiaron la entrevista: (cómo aprendió/adquirió la lengua, cómo la usa, cómo la usan y deberían usarla los demás, ver capítulo 1). Estos extractos se presentan siguiendo una línea cronológica que facilita el seguimiento de la trayectoria (de vida) lingüística del sujeto. Las palabras del sujeto se articulan en un relato que se complementa por datos resumidos extraídos de las entrevistas. La intención de esta estructura es guiar y dar coherencia a la información contenida en los extractos. Posteriormente se presenta el análisis de las marcas lingüísticas (*modalidad*, ver capítulo 1) que permiten acceder a la forma en la que el sujeto argumenta y construye su posición con respecto a su repertorio lingüístico.

Este capítulo aborda la interacción entre Ana (la madre), Manuel (el padre), Evelyn (la hija menor) y Santiago (la pareja de Evelyn), quienes comparten un departamento en la ciudad de Buena Park. Manuel y Ana se establecieron en esta ciudad hacia el final de la década de los ochenta; no obstante, no les ha sido posible regularizar aún su situación por lo que en

Buena Park son considerados inmigrantes indocumentados. Desde esta posición desventajosa, esta pareja ha desarrollado su vida en una ciudad que ha endurecido sus políticas hacia los inmigrantes, pero en la que a su vez, la comunidad hispanohablante se ha expandido y transformado la vida en ella. En este contexto multilingüe y multicultural, Ana y Manuel enriquecen su repertorio lingüístico al integrar la lengua inglesa dentro de la organización de la conversación, incluso dentro del hogar.

En Buena Park, Manuel y Ana se establecieron con sus dos hijos nacidos en México. Su tercer hija fue concebida en el territorio estadounidense por lo que adquirió el estatus de ciudadana en esta nación. Día a día, Evelyn construye un mundo híbrido al interior del cual diversos elementos encuentran se funden de formas novedosas. Su pareja, Santiago, un joven mexicano que desde niño vive en California, se ha integrado a las formas “normalizadas” en ese contexto. Manuel, Ana, Evelyn y Santiago integran ahora una familia, en la que cotidianamente, con un repertorio lingüístico bilingüe, le dan vida a sus perspectivas particulares, al tiempo que desde éstas modelan sus recursos lingüísticos.

Como hemos apuntado antes, presentamos en primer lugar la conversación registrada entre el padre, la madre y Evelyn.

### **3.1 Conversación 1: Manuel (padre), Ana (madre) y Evelyn (hija menor)**

Esta conversación ocurre mientras la familia ve en la televisión de la sala de estar, el video de la boda de su hija mayor (Jessica). En ella, participan el padre (M), Ana (A) y la hija menor en la familia (E). Son cerca de las 11 de la noche de un día en el que sus apretadas jornadas de trabajo les permiten coincidir en el hogar. Cuando la conversación inicia los tres han ocupado un lugar en la sala y los primeros segundos del video han transcurrido.

A diferencia de los padres, la hija menor estuvo presente en la boda por lo que inmediatamente le asignan el papel de guía de lo observado. Como asistente a la boda, por otro lado, ella tuvo la responsabilidad de ser la representante de los padres y enunciar un discurso en su nombre durante la celebración del matrimonio. La mayor parte de la gente presente en la boda resulta desconocida para los padres, entre los pocos que son familiares

se encuentran: el novio, la nieta<sup>9</sup>, los padres y hermanos de éste, con quienes la interacción se ha dado hasta ahora básicamente a través de la línea telefónica y su imagen es sólo conocida por fotografías. Las preguntas para aclarar aspectos de lo que se ve en el video hacia Evelyn son constantes, quien ofrece respuestas puntuales (ver Anexo 3: conversación 1).

La proyección del video durante esta conversación, le imprime características peculiares a la misma. Cada uno de los participantes centra su atención en elementos distintos de las escenas, generando una conversación compleja en la que se engarzan éstas distintas perspectivas. Por otro lado, lo que ocurre en el video permite que ciertos actos que se han realizado se actualicen o vuelvan a realizarse en la conversación.

Durante mi estancia con la familia resultaba notorio que la interacción entre los tres participantes de esta conversación favorecía consistentemente el uso del español, para los padres, el español constituye la primera lengua, mientras la actitud de esta hija hacia el español ha sido siempre favorable en contraste con sus hermanos. Con estos antecedentes, los pocos cambios de código registrados en la conversación resultan de importancia.

El primer cambio de código lo utiliza Evelyn, quien durante la conversación usa este recurso en dos ocasiones.

En el extracto 1.1 Ana interroga a su hija (E) sobre si Jessica (quien contraía matrimonio) antes de la ceremonia había leído el contenido del texto que Manuel y ella escribieron para la pareja. Evelyn tenía la tarea de leerlo, por supuesto, sus padres evaluarían su desempeño al tomar su lugar. Al comenzar el extracto 1.1, en la pantalla los padres del novio ya han enunciado sus palabras a los novios, Evelyn sabe que en unos momentos será su turno. La pregunta inicial de Ana recibe una respuesta *preferida*, sin embargo, insiste pues su pregunta no ha conducido a Evelyn a proporcionar más información, en el sentido que Ana busca, Ana vuelve a preguntar, nuevamente recibe una respuesta *preferida*, sin que esto la

---

<sup>9</sup>La celebración de este matrimonio ocurrió tres años después de la unión de esta pareja. Para este momento ellos ya tenían una hija, Hailey.

conduzca a obtener la información que quiere: Ana desea conocer cuál fue la reacción de su hija ante las palabras que ella y su esposo le enviaron. En el momento en que Evelyn aparece en la escena, ella misma lo indica con una frase en español que termina en inglés: *ahí voy yo I had this next to me*.

### 1.1

A: esta Jessica leyó antes lo que le escribimos Evelyn?

E: no yo leí al último

A: pero lo leyó antes?

E: no

A: ah bueno— sí pero quería saber si—

E: ahí voy yo **I had this next to me**

A: que dijo ((Jessica, su hija mayor))

(8.0)

E: iba bien nerviosa ah ((refiriéndose a ella misma))

En el extracto 1.2, Ana se adhiere a un cuestionamiento que Manuel ha hecho momentos antes repitiendo la misma pregunta, Evelyn ha respondido a su padre, indicándole la razón por la que Hailey no está presente. El video sigue transcurriendo y la nieta no aparece. Ante la pregunta ecoica de la madre, Evelyn en la segunda parte del par, da una respuesta preferida pero no explícita, para Evelyn la nieta debía aparecer cerca del momento en el que ocurre la pregunta de Ana, cuando Evelyn dice: *sí le cortaron*, está respondiendo a la pregunta de la madre, Hailey no está o no va a aparecer. Sin embargo, realiza también otros actos, hace una autoconfirmación de su sospecha, según el orden de los eventos que ella recuerda, de que el momento en el que solicitan la presencia de la nieta fue extraído de la edición final del video. Por otra parte, realiza un cambio de código para citar algo que fue dicho en español, la animadora de la fiesta solicitó la presencia de Hailey, no obstante, Evelyn, lo enuncia en inglés.

### 1.2

A: y Hailey?

E: sí le cortaron hay una parte que piden— dicen **Hailey come in**

(1 min) ((continúan viendo la escena))

A: pero el vestido le quedó a la medida— ah y era lo que dudaba yo  
oye Evelyn trae su cabello largo?

E: bien largo como por acá

E y A: ahí viene Hailey

En las intervenciones de Evelyn (extractos 1.1 y 1.2) los cambios se dan a nivel de unidad constitutiva de turno (UCT), es decir, dentro de un turno Evelyn cambia de código en los

límites de las UCT. En el extracto 1.1, Ana no termina su intervención ya que busca la forma de reformular sus preguntas anteriores lo que coincide con la presencia de Evelyn en la escena. Al verse en la pantalla la propia Evelyn llama la atención sobre su presencia en la imagen, ella introduce este nuevo tema en español correspondiendo al código empleado en la secuencia precedente con su madre, sin embargo, hay algo que bloquea su imagen y hace un cambio de código para señalar este hecho. En este caso su cambio de código de español a inglés puntualiza el bloqueo momentáneo de su imagen, al mismo tiempo que es una indicación para conservar la atención en la imagen.

En el extracto 1.2, Evelyn inicia su turno manteniendo el código que Ana acaba de utilizar (español), no obstante, elige cambiar a inglés para citar lo que alguien ha dicho en español. El punto de interés aquí no está en el hecho de que esté citando a alguien más, sino, en que esa cita es parte importante de la explicación de Evelyn ante la pregunta de Ana, es una indicación de lo que deben buscar en el video. Posterior al turno de Evelyn los participantes esperan que ocurra en pantalla lo que ésta ha señalado. De la forma en que ocurre en el extracto 1.1, en 1.2, Evelyn cambia de código para hacer una precisión que conduzca la atención a lo proyectado. Su cambio de código (en 1.2) corresponde al que ha hecho en un turno anterior (en 1.1). Los extractos 1.1 y 1.2 muestran como en el caso de Evelyn los cambios de código toman diversas formas y cumplen diversas acciones en una conversación que se desarrolla mayormente en español. No obstante, su comprensión está directamente conectada con los turnos que preceden y suceden a un cambio de código. Evelyn utiliza de forma creativa su repertorio lingüístico adaptándolo a las situaciones generadas entre los participantes de la conversación. Al mismo tiempo, las experiencias en la trayectoria personal de esta joven (como parte de la familia y de muchos otros contextos) orientan las maneras en las que ella participa en la interacción lingüística y cómo negocia los códigos de su repertorio.

### **3.1.1 Evelyn (E)**

#### **a) Trayectoria lingüística**

Evelyn es una joven de 22 años quien nació en el condado de Orange, California, Estados Unidos.

A. *“Nací aquí de milagro”.*

A pesar de ello, Evelyn se identifica como mexicana pues sus padres tienen esa nacionalidad y dice no sentirse cómoda si tiene que definirse como chicana, pocha o americana.

B. *Yo me identifico mexicana, cuando me dicen: ¿tú qué eres?, mexicana, ¿pero naciste aquí?, pero ahora sí que por un pedazo de tierra que nací aquí no significa, si mis papás son mexicanos.*

Por el momento ha suspendido los estudios en el Colegio (universitario), sin embargo, dos empleos le dejan poco tiempo libre. Evelyn trabaja en una empresa de telefonía celular, en la sección de atención al cliente, además es la anfitriona en un restaurante. Estos dos sitios imponen usos lingüísticos diferenciados para sus empleados:

C. *en uno de mis trabajos casi la mayoría es español, los clientes son muchos latinos y en el **restaurant** es puro inglés. En los celulares irónicamente es casi la mayoría español, esa compañía donde trabajo casi la mayoría está asignada para latinos ... es para todos pero está más asignado a ellos.*

Evelyn vive con sus padres (M y P) y su novio (S), quien unos meses atrás empezó a compartir el hogar.

La educación formal de esta joven empezó en el kínder. A pesar de que pudo expresarse en inglés muy temprano, al escuchar la interacción en inglés y español de sus hermanos mayores y la mezcla que ellos hacían de ambos códigos, programas de televisión, películas, entre otros.

D. *yo me acuerdo cuando yo empecé el **kindergarten** yo ya sabía un poco más, ya sabía que los colores, las figuras, una que otra palabra en inglés, ¿cómo aprendí el inglés?, ah, yo creo que lo aprendí oyendo a mis hermanos a hablar y también lo que sí ayuda mucho que aquí pasan muchos programas para niños, que Elmo, que las figuras, so cositas así; eso sí me ayudó mucho pero sí lo aprendí en la escuela pero ora sí que fue más oyendo.*

En sus primeros años su código de interacción predominante era el español, pues su madre y también su padre se comunicaban con ella en éste.

Cuando Evelyn tenía cinco años una prima (Elena) de su mamá había llegado a residir a Buena Park. Elena se hizo cargo de Evelyn durante cuatro años mientras Ana cumplía con su jornada laboral. Para Evelyn esta relación fue importante en términos de su adquisición de habilidades de lectura en español ya que Elena promovía actividades para el desarrollo de la misma:

*E. ella veía tele en español, me compraba libros y yo los leía, unas palabras sí no las podía decir y también me confundía, como que decía galleta me confundía y veía “ll” no la sabía decir, la quería decir como “l”, no sabía decía galleta o también cuando decía carro yo decía caroro porque yo veía dos erres y las dividía y me decía: no, es carro. También cuando veía la ch, no sabía porque decía como una c y una h, no los sonidos no, no concuerdan, so, cositas así. Ella me ponía a leer y ya me explicaba, ésta es esta letra, cuando vi la eñe yo me quedé qué es esto, porque aquí no, no hay eñe. Cuando veía niño yo decía nino, decía no, no, no es niño esa letra sí me costó mucho porque ver una letra con una rayita arriba es como que está mal la letra...*

Estando en el nivel de preparatoria los estudiantes norteamericanos deben elegir una lengua como asignatura. Evelyn decidió estudiar español para aprender a escribirlo.

*F. ahora sí que tomé el español para aprender a escribirlo, porque escribirlo es otro rollo.*

Ante la mirada de su padre, estas habilidades (lectoescritura) desarrolladas por Evelyn la legitimaban como una “verdadera” usuaria del español, en contraste con sus hermanos quienes no se interesaban por su aprendizaje formal. Estas experiencias han impactado su actitud hacia la lengua y su propia identificación como hablante de español. Evelyn no sólo se distancia de sus hermanos sino también de aquellos quienes habiendo nacido en los Estados Unidos como ella, no pueden pronunciar ciertos sonidos del español o hablar español con fluidez, desde su perspectiva

*G. ahora sí que te puedes dar cuenta quién sabe español desde chiquito y quién no, tengo amigos que crecieron en su hogar puro inglés y no pueden, las erres no las pueden, cómo le dicen, como **roger rs**, no pueden y me dicen: no puedo, **come on**. Como que se les pega la lengua.*

En palabras de Evelyn, en casa sus hermanos no tenían una actitud positiva hacia la imposición del español por su padre:

*H. sí, mi papá siempre nos decía, aquí en la casa puro español y yo me acuerdo que siempre mis hermanos se enojaban y decían, pero, por qué tal y tal, y decían, mi papá les decía, es que no les entiendo, pero no importa quiero que hablen español, a ellos sí les daba coraje, yo como que, pues, bueno, como yo sí sabía un poco más no me daba coraje...*

Además cuando el uso del español de sus hermanos era inadecuado, ella era consiente de las correcciones que su madre hacía sobre estos:

*I. a veces decían, pedían las cosas mal, por ejemplo J a veces decía: oh qué rayo y mi mamá le decía: no, qué escribes, rayar es nada más hacer... escribir vas a escribir.*

Evelyn desarrolló habilidades en la lectura y escritura del español y una valoración positiva hacia la lengua.<sup>10</sup>

En casa, Evelyn aprendió inglés al presenciar la interacción de sus hermanos, paulatinamente estos fueron integrándola a su propio estilo, en donde, la expresión en inglés ha sido dominante. Por otra parte los años de educación significaron el desarrollo y uso constante del inglés dentro de las aulas. No obstante, el español tiene un importante rol en las relaciones entre los estudiantes. En el nivel básico, es decir, el kínder y la escuela primaria las demandas institucionales limitan el uso del español u otra lengua distinta al inglés y promueven su abandono en el contexto del aula. Por otro lado, favorecen la integración entre los estudiantes y fomentan la solidaridad entre los mismos. Acciones que

---

<sup>10</sup> Por supuesto, no se quiere decir que los hablantes que no desarrollan habilidades de lecto-escritura tengan formas de expresión menos adecuadas, como es el caso de los hermanos de Evelyn. A menudo, el contacto del español y el inglés, se ha visto en términos de una pérdida y simplificación del primero entre la segunda y tercera generación de mexicano-americanos. Diversos estudios han encontrado, por ejemplo, una considerable simplificación del sistema verbal entre los hablantes de estas generaciones y los de primera generación (Gutiérrez, 1990; Lavandera, 1981; Silva-Corvalán, 1988, 1990, citado por Torres 1997). No obstante, el análisis de Lourdes Torres (1997) entre hablantes de diversas generaciones de una comunidad puertorriqueña en Nueva York, discute con solidez esta tendencia. La observación de tres generaciones no reporta un patrón de disminución en el uso de los modos verbales por ejemplo, ni siquiera en el caso de hablantes con un uso dominante del inglés (English dominant speakers).

corresponden con una ideología monolingüe (Wiley, 2000) desde la que la idea de igualdad vuelve necesaria la aceptación de una sola lengua.

*J. Cuando entras a la **elementaria** lo primero que te enseñan es que todos son iguales, no importa qué color seas, y sí, jugábamos todos ...*

Al crecer y alcanzar el nivel de secundaria esta homogenización aparente empieza a resquebrajarse, proceso que se consolida cuando los estudiantes ingresan al bachillerato. No es únicamente el hecho de que en estos niveles jóvenes de distintas ciudades se incorporan a la misma escuela, sino que con más fuerza se agrupan en distintas organizaciones aglutinadas por principios económicos, raciales, lingüísticos, étnicos, deportivos, de hábitos de estudio, preferencia sexuales, asociaciones delictivas, etc. que se sobreponen entre sí. La distinción se convierte en un valor y la solidaridad se ve comprometida con los sentimientos de pertenencia y distanciamiento. Los conflictos entre los distintos grupos son comunes sobre todo entre quienes pertenecen a asociaciones delictivas.

*K. Ya cuando entras a la secundaria... ya se forman sus grupitos, los americanos, los mexicanos, los cholos, las locadías, las que se visten muy provocativas, los **nerds**, o aquí se juntan los que patinan, los **skaters**. Ya cuando entras a la prepa ya es poquito más, ves a los negritos, el grupo popular, que las feitas, lo peor es que ahí sí hay **gangas**...*

Por supuesto, las relaciones intragrupalas son posibles, sin embargo, de acuerdo con Evelyn resulta extraño ver por ejemplo a un mexicano entre jóvenes de color. En los años de escuela ella formó parte de un grupo de amigas, cuya comunicación mezclaba el inglés y español, combinación a nivel léxico que Evelyn denomina spanglish. Para ella el spanglish es una deformación de la lengua, no lo aprueba sin embargo inconscientemente lo emplea

*L. desafortunadamente sí lo uso, porque se escucha mal y luego ora sí que deforman el lenguaje, en el trabajo a veces dicen: me das un **raite**, qué trajiste de **lonche**, la puerta está **laqueada**, jay! le digo se escucha mal, poquito a poquito se deforma el lenguaje, no, no me doy cuenta y lo uso.*

Recientemente Evelyn suspendió los estudios en el colegio en donde planea graduarse como enfermera. No obstante concluyó parte de los cursos generales obligatorios que incluyen cursos de lengua inglesa. Como ciudadana americana Evelyn ha contado con el

apoyo del gobierno para financiar sus estudios, pero, el área que ha elegido para desarrollarse implica la adquisición de materiales costosos y la extensión de los estudios por lo menos cinco años más, por lo que por el momento se encuentra ahorrando dinero para poder continuar su formación en el futuro. Otro de sus objetivos (en el futuro próximo) es formar una familia, está segura de transmitir el español a sus hijos y fomentar una actitud positiva hacia este código. A pesar de que Evelyn adquirió ambos códigos (inglés y español) simultáneamente, considera el primero como su primera lengua:

*M. ahora sí que yo considero el inglés mi primera lengua, nunca se me va a olvidar cuando estaba en la **elementaria**, una maestra me dijo: cuenta del uno al tres en tu mente y me dice: en que **lenguaje** lo contaste, le digo en inglés, me dice: esa es tu primera lengua, ¡oh! le digo, sí tiene razón, me sé expresar un poco más en inglés. En español sí, también me expreso, pero aveces me cuesta un poquito, me cuesta un poco, pero me gustan los dos. Ahora sí que me gusta utilizar los dos.*

Por otro lado, el hecho de que Evelyn no tiene que legitimar su nacionalidad por haber nacido en este territorio, es un factor que influye decididamente en su actitud hacia el español en contraste con las de sus hermanos, quienes ostensiblemente se expresaban en inglés y de esta forma declaraban su “normalidad”.

Exceptuando el ámbito laboral (en lo que se refiere al trato hacia los clientes) en donde encuentra ciertas restricciones, Evelyn concibe la comunicación en las relaciones que establece: (familiares, amigos) en términos de la alternancia del inglés y el español, con cuyos recursos construye significados

*N. hablamos poquito inglés, poquito español, en el trabajo no.*

## **b) Evelyn como sujeto en el discurso**

En el momento en que Evelyn llega a formar parte de su grupo familiar tanto los recursos como las redes sociales de su familia en los Estados Unidos se han expandido, de forma que se presentan condiciones en las que ella tiene acceso al aprendizaje formal de ambos códigos. En el extracto A Evelyn se sitúa en los Estados Unidos (deíctico *aquí*) para hablar de su nacimiento, evento que califica como inesperado, casual con la locución adverbial

(de milagro), un evento ajeno a la voluntad. Con la expresión *por un pedazo de tierra* en el extracto B, Evelyn emite una valoración que minimiza la posición de otros quienes legitiman su pertenencia a esta nación por haber nacido en ella. Evelyn como el agente presenta una visión distinta, *Yo me identifiqué mexicana* en el mismo extracto, restándole importancia a la relación entre territorio y nacionalidad.

Para Evelyn el proceso de aprendizaje del español y el inglés es contrastante. Mientras éste último fue una cuestión que pudo hacer por sí misma *yo ya sabía un poco más, lo aprendí*, (extracto D), asociado a un proceso natural *yo creo que lo aprendí oyendo, fue más oyendo*. El sistema del español representaba algo ajeno con lo que era difícil lidiar, *no las podía decir, me confundía*, que requería la instrucción y corrección de otro, quien *veía, me compraba, me decía, me explicaba, me ponía* (extracto E). En el mismo extracto, Evelyn otorga cierta valoración negativa hacia el sistema de representación de sonidos del español *como que está mal la letra, los sonidos no, no concuerdan*. Las diferencias entre el inglés y el español volvían a esta última lengua de cierta forma inadecuada.

Después de ese proceso Evelyn se considera competente en ambos códigos pues los desarrolló a una edad temprana. En el extracto G, al referirse al interlocutor *te puedes dar cuenta*, Evelyn presenta su posición como algo que resulta evidente al tiempo que lo hace participe de la misma; *quien sabe desde chiquito*, tiene un mejor conocimiento, sin embargo, incluso sostiene, quienes tienen un origen mexicano y no desarrollaron la lengua tempranamente, pareciera que tienen una dificultad *como que se les pega la lengua*.

El padre impuso una restricción que reiteraba constantemente, *siempre* (extracto H) de la misma forma, constantemente *siempre* sus hermanos reaccionaban negativamente. La posición del padre de acuerdo a Evelyn era imponer su voluntad *no les entiendo pero no importa quiero que hablen español*, su posición con respecto a este hecho tendía a la aceptación pues consideraba mejores sus propios conocimientos de la lengua *yo sí sabía un poco más*. Lo que se reafirma en el extracto I, cuando valora negativamente la forma de hablar de sus hermanos *a veces decían, pedían mal*.

Transformar las lenguas, como ella define el spanglish es algo negativo *desafortunadamente* (extracto L) que refuerza con la serie de elementos que preceden esta apreciación *se escucha mal, deforman, se deforma*, son otros los que deforman la lengua, no obstante, Evelyn se asume como una usuaria de esta forma de expresión, *desafortunadamente sí lo uso, no me doy cuenta y lo uso*.

Nuevamente como el agente Evelyn valora y se apropia del inglés como su lengua original *yo considero el inglés mi primera lengua* (extracto M), la que está conectada con un proceso mental natural cuya prueba es avalada por una autoridad, una maestra en la escuela primaria, como describe en el mismo extracto. A pesar de que en inglés tiene la percepción de expresarse mejor, a nivel de actitud valora ambas lenguas. En la construcción *me cuesta un poquito* (expresarse en español) *me cuesta un poco, pero me gustan los dos*, del extracto M, realiza una rectificación de sentido dirigida al implícito contenido en la frase *me cuesta*, declarando una actitud positiva hacia los dos códigos.

Aunque su valoración es positiva hacia el inglés y el español, no es balanceada. Evelyn marca una distinción entre el inglés, lengua que aprendió de forma natural y el español que requirió de la mediación de otros. La posición de esta joven está impactada por un espacio geopolítico en donde las exigencias del estado a través de la escuela, la conformación y dinámica del mercado, la conformación racial de la población, etc. otorgan diversos valores a las lenguas a la vez que colocan a los hablantes en distintas posiciones desde las cuales adscribirse o distanciarse en la construcción de su identidad.

En los contextos no explícitamente normados (el trato con el cliente o superiores en el ámbito laboral), la propuesta lingüística de esta joven siempre es híbrida, en el extracto N ella dice *poquito inglés, poquito español*, la mezcla es un elemento de importancia en su identidad. Aún cuando desde su perspectiva la modificación es reprobable, como el caso en el que el sistema léxico y fonológico de una lengua se combina con el de otra, Evelyn también se apropia de esta forma de expresión.

Con la investigadora, Evelyn eligió sostener la entrevista en español, código que efectivamente predomina en su relato (extractos A-M). Sin embargo, en diversos momentos ella incluye elementos de transferencia directa como los términos (*elementaria*, escuela primaria; *lenguaje*, lengua; *gangas*, pandillas); elementos de préstamo o inserción (kindergarten, restaurant, nerds, skaters, así como elementos para señalar discurso referido: *no puedo come on*). Por lo que más precisamente, puede decirse que Evelyn se desenvuelve a través de un medio o código híbrido, en el que en ocasiones el inglés o español predominan dependiendo de la situación comunicativa.

En adelante veremos que en todas las conversaciones en las que ésta joven participa (conversaciones 1, 2, 4, 5 y 6, en el presente capítulo) promueve siempre la alternancia de códigos tanto a nivel inter como intra UCT.

Por el momento seguiremos en el contexto de la **conversación 1** que integra también la participación de Ana, sobre quien nos concentramos a continuación.

### **3.1.2 Ana (A)**

El extracto 1.3 (conversación 1), incluye un cambio de código efectuado por Ana. En este momento, la familia observa un segmento largo que muestra a los miembros de un grupo familiar numeroso asistente a la fiesta. En esta familia hay dos niños pequeños que llaman la atención de Manuel pues son gemelos, en respuesta Ana asiente mostrando su interés por lo que ha dicho el padre. La conversación continúa atendiendo a otros asuntos, no obstante en la imagen alguien llama a los niños (los gemelos) y uno de los gemelos avanza. Ana, entusiasmada anima la acción del niño en el televisor cambiando de código: *go!*, a pesar de que ella hace referencia a un tercero, no presente, su intervención está dirigida a los testigos de la misma Manuel y Evelyn, quienes pueden evaluarla. El turno de Ana es una extensión de aquel con el que Manuel inicia esta secuencia, más específicamente de la segunda UCT de su turno en donde señala su entusiasmo por la apariencia de los gemelos (*son gemelitos mira*). Después de otros actos, Ana conecta su intervención y se adhiere a la posición de Manuel en este primer turno.

### 1.3

M: ah de verás? son gemelitos mira

A: sí

M: parecen angelitos de—  
(6.0)

E: todo eso es una familia

A: sí?

(...)

A: ah todos esos son una familia?

E: ajá está bien grande

A: **go**

(4.0)

ay sabes que no se va a cortar porque

Se ha definido el involucramiento del espectador frente al televisor como “polifocal”, es decir, el espectador puede estar al mismo tiempo ocupado en una variedad de actividades mientras la televisión está encendida, ver la televisión es mucho más que centrar la atención en la pantalla para interpretar lo que es proyectado, es un recurso que puede mediar la interacción social (Scollon, 1998). El extracto 1.3 contiene una variedad de acciones llevadas a cabo por Ana, Manuel y Evelyn, en las que participan por una parte, la proyección en la televisión, por otra parte, la incorporación de las voces de los interlocutores en el discurso propio. La primer parte del par adyacente inicial obtiene una afirmación inmediata en el sentido de que lo expresado no ha pasado desapercibido (M: *ah de verás? son gemelitos mira*; A: *sí*), sin embargo, tiene también la adhesión a la posición exhibida por Manuel en el turno final de Ana en este segmento (A: *go*). Las acciones que realiza Ana en el último turno se expresan a través de un cambio de código, como autora elige el inglés para mostrar tanto su aceptación con relación a la acción de un tercero (en pantalla) como con la opinión de su esposo. A la vez, su cambio de código evidencia una actitud positiva hacia el inglés que se conecta con múltiples experiencias que forman parte de su trayectoria lingüística personal, de la que se hablará a continuación.

#### a) Trayectoria lingüística

Ana nació en Mérida (Yucatán) en 1961. A la edad de cuatro años se estableció con su madre y sus dos hermanos varones en la ciudad de México, en donde, posteriormente realizó sus estudios (licenciatura en Química) y contrajo matrimonio.

Después del nacimiento de sus dos primeros hijos, con el objetivo de ahorrar para construir una vivienda, Manuel (su esposo) migró temporalmente a los Estados Unidos. Durante un año y dos meses Ana permaneció en la casa de su madre. Transcurrido ese periodo su esposo la animó para que se reuniera con él en California de manera que con el trabajo de ambos pudieran acortar la estancia en este país. Aunque la meta nunca se perdió de vista, Ana cambió de parecer con respecto a su regreso a México, como mujer trabajadora ella construyó beneficios que no quería abandonar. A pesar de la insistencia de su esposo por regresar, por años ella presionó para alargar la estancia en Buena Park.

*A. a mí me dio pánico regresar, a mí, México, porque yo pensaba que en México yo ya no la iba a hacer, casi mi esposo nunca ha estado a gusto aquí, él era el que siempre nos presionaba de: vámonos a México, vamos a México.*

Al llegar a California a finales de los ochenta, Ana se instaló con su esposo en un departamento que éste compartía con sus hermanos. Ana y su cuñada habían viajado juntas, generándose de esta forma un lazo importante en la vida de ambas. En un principio las dos jóvenes mujeres se dedicaban a las tareas del hogar, hasta que Ana decidió buscar trabajo por su propia cuenta.

*B. acuérdate que yo vine a trabajar y siempre nos metían el miedo: no, es que no hay papeles. Y un día yo le dije a mi cuñada: sabes qué, hoy vamos a salir a buscar trabajo.*

Como inmigrantes sin documentos, Ana y su cuñada encontraron alternativas que ofrecían actividades extenuantes, en un restaurante como lavaplatos, obreras en una fábrica, sin embargo, continuaron su búsqueda hasta acudir a un hotel en donde las condiciones parecían aceptables. Las dos llenaron la solicitud de empleo, al momento de la entrevista Ana tomó la iniciativa pues durante los años de estudio en la ciudad de México, en la secundaria y el bachillerato tuvo un acercamiento con la lengua (inglés) regularmente.

*C. Yo aquí ya sabía un poco de inglés, por lo que había yo estudiado en la escuela, pero en sí, lo que aprendí fue por lo de la secundaria y por lo del CCH.*

En su opinión, aún cuando los iguales te evalúen negativamente, uno no debe acobardarse:

*D. y es que a veces también tu misma raza cuando te oye hablar se burla de ti, porque dicen: ¡oh, mira quiere hablar inglés, pero no sabe ni el español! ... no hay que dejarse intimidar, no, y yo me subía al **bus**, y yo le preguntaba, cuánto cuesta, o algo así, y no me daba pena.*

Llenar la solicitud de empleo no representó un problema para ella. Las administradoras del hotel eran americanas por lo que para sostener la entrevista Ana hizo una petición.

*E. yo la **aplicación** me acuerdo que casi la entendí toda y la este, la llenamos, yo sabía más leerlo, escribirlo que hablarlo, pero porque no había mucha práctica en México. Ella no sabía. Sí, llenamos la **aplicación**, la entregamos, porque cierto que eran dos **managers** americanas y después ahí sí pedí una intérprete.*

La comprensión parcial en la interacción con los angloparlantes, la motivó a seguir la sugerencia de su esposo y tomar cursos de inglés en este nuevo contexto,

*F. en las tardes me quedaba sola porque mi esposo se iba a trabajar, entonces yo decía: no les entiendo, hay unas cosas que les entiendo y otras cosas que no les entiendo. Y me dijo él: vete a estudiar inglés porque aquí la pronunciación es diferente.*

Su buen desempeño en el trabajo y sus habilidades bilingües concedieron con el tiempo una mejor posición para Ana.

*G. yo me empecé a mover. Como veían que hablaba yo inglés y español me subieron a supervisora. Yo tomé clases cuando llegué.*

Por otro lado, la interacción con sus tres hijos en casa reforzaba su propio desenvolvimiento en este código. Su formación universitaria le daba a Ana la responsabilidad de prestar ayuda a sus hijos con sus tareas escolares. Esta actividad favorecía su propio aprendizaje al trabajar con materiales y explicar conceptos en inglés, al mismo tiempo, permitía el intercambio de ayuda entre los hijos y ella, mientras Ana colaboraba con la realización de la tarea, los niños corregían sus expresiones en inglés. Presenciar la interacción de sus hijos en inglés le daba a Ana una buena oportunidad de aprendizaje.

*H. Jessica su idioma natal fue el inglés, ya después, cuando mis hijos empezaron a ir a la escuela, haciendo la tarea con ellos, ellos me corregían, me decían: no mamá es así o así y aprendí ya más. Ellos*

*hablaban el inglés en la casa. A veces lo hablaba con ellos porque su papá decía el inglés en la calle aquí en la casa hablan español.*

A pesar de la restricción del padre sobre el uso del inglés dentro del hogar, se daban muchas oportunidades para que ella interactuara incluyendo este código con sus hijos.

*I. no me da pena hablarlo y me siento cómoda. Hubo un tiempo en que yo lo hablaba mucho y me decía mi esposo: y ora porque ya no quieres hablar español; le digo: porque lo estoy practicando.*

En el ámbito laboral las disposiciones lingüísticas cambian de acuerdo a las empresas hoteleras. Ana ha trabajado en el mismo edificio por casi 20 años, no obstante el hotel ha sido vendido en diversas ocasiones, por lo que las políticas en el trabajo se han transformado, ciertas compañías mantienen exigencias por el uso exclusivo del inglés en las áreas de trabajo, mientras otras no establecen políticas sobre esta materia de forma explícita. No obstante, Ana encuentra beneficios laborales en el aprendizaje de esta lengua.

*J. ella tardó 26 años y se jubiló joven, lo bueno de cuando éramos **Hilton** te da oportunidad de superarte. Ella pasó por todo, ella habla los dos idiomas, nació en Tecate, ella habla los dos idiomas bien. Por último decidió quedarse en la lavandería, ella era la supervisora.*

*K. nunca había visto unas americanas como esas dos personas, ellas, nos querían tanto que en las tardes nos pagaban por quedarnos una hora a aprender inglés, ellas nos daban inglés...*

*L. no pero bueno por ejemplo el **manager de housekeeping** siempre ha sido una persona latina pero que habla dos idiomas porque tiene que convivir con los empleados, y no le gusta nada de español. Si le dices, buenos días, no te contesta y si le dices: te estoy diciendo buenos días. Te dice: **I don't understand Spanish.** Y entonces se queda uno, pero si eres mexicano. Es como chicano, tú lo ves en la calle, ves que es un latino.*

Para Ana, el ámbito laboral está permeado por el uso de ambas lenguas, a partir del cual define y evalúa las relaciones que establece en este espacio.

*M. aquí se ha deformado mucho, se ha deformado muchísimo el idioma, eso de decir la **troca troca** no es una palabra ni en inglés ni en español. Tengo una **manager**, ¡ay dios mío, no te habla nada de inglés!, dice que ella no le gusta el inglés y lo habla, lo habla, lo habla. Ha tenido muy buena suerte, se enoja porque habla como tipo paisanito de México y llega y dice*

*me puede **vaquiar** el cuarto, **vaquiar**, **vacumm**, **vacuum** le digo aspirar, pero digo ¿por qué lo deforma? y los jóvenes lo están deformando mucho, a Evelyn la regaña, le digo o hablas en español o hablas en inglés pero no me andes hablando así, mezclándolos. No se mezclaba, casi de los 90 para acá es cuando se empezó a venir más gente latina, más los centroamericanos, los centroamericanos hablan en inglés tan feo, los centroamericanos deformaron mucho el idioma inglés tanto que quieren por ejemplo hablarlo que el acento es completa... yo creo lo habla mejor un latino mexicano que un centroamericano, escucha como habla ¡ay dios mío lo deforman muy feo!, el acento lo deforman, no lo dicen bien dame un **caky** en lugar que diga un **cake** o la **bika** ellos dicen, la **bike** bueno en inglés **bike**; a veces sí deforman mucho el inglés tanto que le quieren poner su estilo o su pronunciación que lo hacen mal.*

La población de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos tienen algunas alternativas para regularizar su situación en ese país, una de ellas es a través de una petición laboral. Ana ha iniciado el proceso de regularización, no obstante circunstancias inesperadas han actuado para truncarlo. Ana conserva su empleo y aunque considera que el crecimiento en él en términos económicos se ha detenido, ella se mantiene activa trabajando una larga jornada 6 días a la semana.

#### **b) Ana como sujeto en el discurso**

Una de las características que definen la forma en la que Ana se sitúa en sus construcciones es el uso de la primera persona (Yo) explicitada en el discurso, a través de la cual denota su agentividad y se coloca como el sujeto activo (extractos A – I). En el extracto B, ella utiliza otro recurso a través del cual resalta su posición de agente, con la frase *sabes que ...* asume el papel de quien toma las decisiones, al tiempo que las impone de forma indirecta o suavizada.

Como habitante en los Estados Unidos, la definición de sí misma (Yo) se ha distanciado de su país de origen. En el extracto A, Ana hace una pausa a través de la parentética *a mi, México* y reflexiona sobre el significado del regreso a México, para ella esta posibilidad está asociada con una sensación negativa intensificada (pánico). El distanciamiento con la

vida en México se expresa al situarse en este país a través de una negación *en México yo ya no* (extracto A).

En contraste, la vida en los Estados Unidos es para ella una situación deseable que aunque impone ciertas condiciones ella está dispuesta a cumplir. En primer lugar el conocimiento de la lengua (inglés). Ana considera que el manejo de esta lengua corresponde con una gradación que va de un extremo en donde se ubica el uso desenvuelto y correcto (hablante nativo) al extremo contrario. Al llegar a California Ana se ubica a sí misma en una categoría baja en el espectro *ya sabía un poco de inglés* (extracto C) no obstante, se coloca por encima de quienes no tienen conocimientos de la lengua. Por otra parte quienes se ubican en el nivel más alto de este rango tienen la autoridad para evaluar a los demás. Es interesante que en el extracto H, Ana otorgue a su hija mayor (quien nació en la ciudad de México y durante sus primeros años de vida su única lengua fue el español) este estatus *Jessica su idioma natal fue el inglés*, posteriormente refiriéndose a sus tres hijos les da la autoridad para evaluar *ellos me corregían*, pues ellos desarrollaron éste código al crecer y asistir a la escuela en Buena Park, situándolos en el polo del habla correcta, que se adquiere a edad temprana, de forma natural.

Esta gradación está atravesada por la categoría de raza. La evaluación puede provenir también de los iguales existiendo un distanciamiento al enfatizarse características que no se comparten *tu misma raza cuando te oye hablar se burla de ti* (extracto D). Ana se mantiene en el extracto D como el sujeto activo *yo me subía, yo le preguntaba, no me daba pena*. Con esta última frase Ana implica que a diferencia de ella hay otros que sí se intimidan al utilizar una lengua ajena.

Ana justifica que sus conocimientos de inglés fueran incompletos *yo sabía más leerlo, escribirlo* al llegar a California, y se deslinda de la responsabilidad aduciendo que en México se presentan situaciones distintas de aprendizaje *porque no había mucha práctica en México* (extracto E). Para ella, aunque el sistema de la lengua es estable tiene manifestaciones superficiales distintas, en el extracto F, dándole voz a su esposo Ana señala: *aquí la pronunciación es diferente*. Sin embargo, como lo ha establecido ya en el

extracto D, en el extracto I reitera que el desconocimiento de la lengua no era una causa para avergonzarse, para ella una lengua necesita practicarse y la apreciación sobre su propio desenvolvimiento usando la lengua (inglés) es positiva *me siento cómoda*.

Para Ana el idioma inglés está vinculado con la superación (laboral). En el extracto J, otorga a las dos lenguas (español e inglés) una valoración positiva al describir cómo una compañera de trabajo proveniente de una ciudad fronteriza y cuyo desenvolvimiento en las dos lenguas era adecuado según la evaluación de Ana *ella habla los dos idiomas bien*, tuvo movilidad laboral obteniendo puestos de mando. No obstante, en los extractos siguientes (K, L y M) el inglés aparece más claramente en el discurso de la madre, como la lengua que tiene una importancia mayor con respecto a los beneficios laborales. En el extracto K, Ana califica como atípico el comportamiento de dos americanas *nunca había visto* quienes enseñaban inglés. Ana equipara la enseñanza del inglés con un acto de afecto que impacta el desarrollo personal de quienes aprenden la lengua, y que puede ser llevado a cabo por cualquier hablante nativo *nos querían tanto, ellas nos daban inglés, nos pagaban por... aprender inglés*. En L señala que a pesar de que quienes ocupan puestos de mando hablan dos idiomas, pueden privilegiar el inglés. Más aún, en el extracto M, al referirse al caso de una supervisora cuya forma de hablar mezcla las dos lenguas, Ana despoja de intencionalidad, la trayectoria laboral de esta mujer, al colocarla como producto de la suerte y evaluar negativamente su forma de hablar *ay dios mío no te habla nada de inglés (de buen inglés) ha tenido muy buena suerte* (extracto M).

Hemos señalado que en el discurso de Ana, los aspectos raciales impactan el desenvolvimiento de los hablantes de inglés. Mientras los ciudadanos americanos corresponden a los buenos hablantes, la presencia de una más numerosa población *latina* (extracto M) ha tenido una influencia negativa sobre la lengua. Para esta mujer, los niveles de este impacto se dan de forma diferenciada con respecto al origen étnico *lo habla mejor un latino mexicano que un centroamericano*. La mezcla de lengua es valorada negativamente, lo que puede verse en el léxico (deformar mucho, muchísimo, tan feo, mal) la reiteración del mismo, las acciones imperativas y correctivas (*la regaño, le digo*) y en las

quejas que la madre expresa a través de la interjección *ay Dios mío* que utiliza en dos ocasiones en el extracto M.

Por otra parte, Ana hace una correspondencia entre el origen étnico y la lengua, en el extracto L, hace una apreciación *pero si eres mexicano*, desde su perspectiva un mexicano debe hablar español, suposición que está señalada con el marcador *pero*. Ana continúa interpelando al interlocutor para hacer extensiva su consideración *tú lo ves en la calle, es como chicano, ves que es un latino*, fortaleciendo la identificación entre origen y lengua al añadir la apariencia.

En su narración Ana se coloca como el agente (Yo) activo que toma la iniciativa, toma decisiones, manifiesta sus opiniones y necesidades, y negocia para conseguir sus objetivos. El espacio de Estados Unidos le ofrece un contexto para ser, en el que ella quiere vivir alineándose a sus exigencias. Este territorio significa oportunidades que en México no puede tener, por lo que se esfuerza por establecerse definitivamente en él y desarrollar un instrumento que desde su perspectiva le reportara beneficios en esta empresa: la lengua inglesa. El estilo de vida que Ana busca sostener, sus creencias, se ven confrontadas con el de aquellos que no se integran al mismo, de quienes imprimen *su estilo o su pronunciación* (extracto M) a la lengua y desde la perspectiva de Ana lo vuelven incorrecto. La corrección en la lengua está asociada con la superación, por lo que en las conversaciones en las que participa (conversaciones 2 y 6, en este capítulo) ejerce presión para mantenerse en un solo código, e integrar sin muchas transformaciones elementos del inglés al español (conversaciones 1 y 3, de este capítulo).

En el relato de Ana, cuyo escucha es la investigadora, resalta la presencia de elementos en inglés integrados a la estructura del español como en: *una manager, el bus, o el manager de housekeeping*, y elementos de transferencia como en: *la aplicación*, cuando su posición es muy crítica ante este fenómeno. Ana privilegia un sentido de lengua en donde ésta corresponde a un sistema independiente y estable que bien puede aprenderse con corrección, pero siendo parte de un contexto multilingüe y multicultural la mezcla de códigos es un proceso presente en todas las relaciones que establece. Para Ana mantener los

términos en inglés en la estructura del español es una forma para conservar la distinción entre las lenguas, y por otro lado, aunque ella misma integra términos que muestran la transformación de las lenguas (como *aplicación*) se distancia de aquellos desarrollados por comunidades de hablantes a quienes identifica con una expresión incorrecta: *tipo paisanito de México o los centroamericanos*. Ana realiza un fenómeno muy similar al que refiere sobre estas comunidades, sin embargo, no apropia las formas que identifica con hablantes sin prestigio.

Analicemos ahora un intercambio entre Ana y su hija Evelyn (conversación 2).

### 3.2 Conversación 2: Ana y Evelyn

Evelyn y su mamá están a punto de salir a trabajar, mientras se preparan sostienen una conversación por algunos minutos. En el extracto 2.1, Ana explica porque tiene que presentarse al trabajo más temprano, esto hace que E haga un recuento de su propio horario para el día.

#### 2.1

A: ((ininteligible)) hoy porque me van a quitar del — me van a depositar el cheque de paso pero me van a quitar del ((ininteligible)) por eso voy

E: ((ininteligible))

yo llego a las diez pero salgo a las — a qué hora salgo? a las cuatro

A: a qué hora llegaste anoche?

E: a las **two**

A: síguete este —

que te iba a decir vamos a ir a ver a tu tía vamos a ver cómo está y este oye para ir ((ininteligible)) cuál tomamos el 38 no?

Al escuchar los planes de Evelyn, la madre puede insertar un regaño a través de una pregunta: *¿a qué hora llegaste anoche?*, Evelyn ofrece una respuesta inmediata en español correspondiendo al código utilizado por Ana, sin embargo, en ella realiza un cambio de código que tiene el objetivo de atenuar su confesión *a las two*. Ana se mantiene en español y enuncia una advertencia: *síguete*. A través de esta frase corta realiza su objetivo: una

llamada de atención ante un comportamiento que no considera apropiado, y rápidamente lleva la atención a otro tema.

En la última UCT del extracto 2.1, la madre solicita información a Evelyn para trasladarse en camión en la ciudad. Esta intervención se convierte en la primera parte del par y encuentra su segunda parte turnos más adelante en la conversación (extracto 2.2). En 2.2 Evelyn hace un recuento en voz alta para indicar la ruta de transporte adecuada –la cual puntualiza con el término en inglés *bus*– en el que hace referencia a avenidas cuyos nombres enuncia en inglés, acción que influye en la intervención de Ana quien retoma la información manteniendo el nombre en inglés.

## 2.2

E: oh el **bus** que tienen que tomar es el 42 no ese pasa por la **Lincoln**  
tienen que tomar el 30 ahí en la **Orange Thorpe** te subes y ahí te deja en la última la última parada  
A: sí ya ok aquí nos vamos en la **Orange Thorpe**

Algo similar ocurre frecuentemente entre Ana y Manuel, quienes a pesar de privilegiar el español en su interacción, integran muchos elementos de la nomenclatura de la ciudad, como veremos en la siguiente conversación entre ellos.

## 3.3 Conversación 3: Manuel y Ana

En la conversación 3, Manuel y Ana se encuentran viendo una telenovela transmitida en español en la televisión. Son alrededor de las diez de la noche entre semana, se encuentran solos pues su hija Evelyn ha salido con sus amigas y Santiago se ha ido ya a trabajar. En esta conversación Manuel y su esposa se interpelean el uno a otro en diferentes momentos sobre lo que está ocurriendo en la televisión o bien tratan asuntos paralelos a lo que ocurre en ésta.

### 3.1

M: no te ha **texteado** Evelyn?  
A: está con una amiga es su cumpleaños de su amiga y están aquí en el **Chili's Friday's**

### 3.2

M: entonces te avisarán a medio día si sí o no?  
A: sí cuando se hace el **check in**  
M: pero como le avisarías a ella?

A: es lo que no sé  
M: no ((ininteligible)) celular  
A: eh?  
M: o te dejo mi celular ahí en el trabajo no voy a tener chance mañana de contestar

### 3.3

M: fuiste ahora a los **mall**?  
(2.0)  
fuiste al **mall**?  
A: mm ju  
M: oh ((bostezo))

En los extractos 3.1, 3.2 y 3.3, Manuel y Ana utilizan términos provenientes del inglés o bien de la mezcla del español con el inglés. En 3.1, Manuel usa el término *texteadó*, lo que corresponde a lo que se conoce como transferencia directa (Silva-Corvalán, 1994). La intervención de Ana no constituye una respuesta preferida a la pregunta de Manuel, sin embargo, da una explicación relacionada con ella. En su respuesta o segunda parte del par hay una referencia a un restaurant *Chili's Friday's*, llama la atención que Ana conserva una pronunciación del inglés estándar cuando alterna términos provenientes de esta lengua. Más adelante en la conversación, en el extracto 3.2, Manuel pregunta sobre una cuestión en el trabajo de Ana. Dando una explicación, Ana utiliza el término en inglés *check in* (registrarse en un hotel), no obstante este cambio no motiva el cambio al inglés por parte de Manuel, pues la inclusión del término resulta información agregada, a la repuesta preferida que Ana ya ha dado. Finalmente, en el extracto 3.3, Manuel hace una pregunta a su esposa, al no conseguir su atención repite la pregunta de forma más concisa. En su pregunta hace referencia a un centro comercial utilizando el término en inglés (*mall*).

La alternancia que observamos en los tres extractos (3.1, 3.2 y 3.3) no motiva que el interlocutor cambie de código coincidiendo con lo que Auer (1995) denomina transferencia, no obstante, nosotros sugerimos que la presencia de estos elementos a nivel léxico en el curso de la conversación, (y por supuesto del contexto mayor de la ciudad en la que viven: Buena Park), promueven el empleo de términos similares en los turnos siguientes de los participantes en el intercambio.

Ana se ha caracterizado por una actitud positiva hacia el inglés no obstante, la posición de Manuel ha sido bastante diferente. A continuación nos centraremos en las experiencias del padre.

### 3.3.1 Manuel (M)

En la conversación 1, Manuel, Ana y Evelyn muestran su emoción cada vez que Hailey<sup>11</sup> aparece en la pantalla. Los primeros minutos del video recorren escenas de la celebración del matrimonio, los novios han ocupado su lugar. Manuel, con la frase *oye no veo a Hailey*, pregunta sobre el momento en el que ésta aparecerá, al tiempo que expresa el deseo por ver a su nieta en la televisión. Hacia el término de la ceremonia Hailey aparece en escena. En el extracto 1.4, Ana da respuesta a la pregunta de su esposo, por lo que *A: mira Hailey (4.0) mira su vestido*, es la segunda parte del par. No obstante esta segunda parte del par es el inicio de un acto distinto, constituyendo la primer parte de un nuevo par, entusiasmada Ana lleva la atención de sus interlocutores hacia Hailey en pantalla, Manuel se suma a esta emoción ampliando la información al respecto. Finalmente, después de una pausa, Manuel corresponde con la primer parte del par, citando una frase que su nieta le ha dicho. Al enunciar la frase de su nieta, actualiza las palabras de una niña de tres años que ha recibido un input lingüístico en dos códigos (extracto 1.4).

#### 1.4

A: mira Hailey  
(4.0)

mira su vestido

M: esa es Jessica en chiquito  
(4.0)

decía que traía su vestido de **princess**

#### 1.5

M: Hailey no sale

E: Hailey está sentada en la-

M: con su vestido de **princess** ay esa Hailey

A: ahí está mírala ya la viste ahí está en la esquina

El extracto 1.5 ocurre varios minutos después, Hailey ha aparecido en algunas escenas previas (al final del extracto 1.2) sin embargo, para Manuel no han sido suficientes y

---

<sup>11</sup> Nieta, hija de Jessica y Diego quienes viven en México.

continúa manifestándolo. Evelyn trata de dar una respuesta pero no consigue recordar en donde estaba Hailey en ese momento. Manuel cita nuevamente la frase de su nieta (es interesante que aquí ocurre una autorrepetición de la repetición de las palabras de otro, lo que reafirma la intención de Manuel), una frase que contiene un cambio de código *su vestido de princess*. Posteriormente él hace una nueva intervención, en la siguiente UCT cuyo elemento inicial es una interjección que enfatiza la simpatía hacia su nieta.

### a) Trayectoria lingüística

Manuel es un hombre de 55 años<sup>12</sup> quien nació en el norte de la ciudad de México cuando en esta área las tierras de propiedad ejidal, se dedicaban aún a la agricultura. Sus padres llegaron a ser herederos de importantes extensiones de terreno. Sin embargo, por diversas circunstancias perdieron la mayor parte de ellas. Su padre, participó en los últimos levantamientos de la Revolución con el militar Porfirio Cadena.

*A. mi papá entró al ejercito, mi papá no sabía ni leer ni escribir, y ahí fue cuando aprendió a leer y escribir.*

Personalmente él solamente estudió la primaria, estando en el primer año de secundaria decidió entrar al ejército, sin embargo, desde joven ayudaba a su madre en las ventas en donde desarrolló sus habilidades para emprender negocios, Manuel ha llevado a cabo diversas iniciativas tanto en México como en Estados Unidos.

*B. yo desde chico, mi mamá siempre ha andado en el comercio, en el negocio, yo en el comercio y observar una situación, no me es difícil entenderla.*

*C. a mí, lo único que le digo a mi señora es: yo no sé a qué fueron ustedes a la universidad, es que les tengo que andar yo diciendo, ustedes son los que me deberían de decir, digo ¡ah! ¿qué les enseñan en la prepa y en el college? pues muchas cosas, yo no veo que le des a ninguna.*

En México Manuel se vinculó con organizaciones del partido en el poder a través de las cuales le fueron asignados diversos empleos en instituciones del estado. En los primeros

---

<sup>12</sup>Teniendo en cuenta que la entrevista se realizó en el mes de julio de 2012.

años de la década de los ochenta Manuel se estableció con Ana. A pesar de que su situación laboral esta estable, la capacidad para adquirir bienes de uno de sus hermanos quien había migrado a la ciudad de Buena Park con anterioridad motivó su viaje a los Estados Unidos. Manuel llegó a Buena Park hacia finales de la década, por mucho tiempo conservó el boleto de autobús en el que podía leerse año de 1987.

*D. no supe a qué venía, estaba un hermano que él este decidió no estudiar y él no te trabaja, tiene una visión, tiene una visión, ese hermano para el negocio. Él no necesita estudiar sacó los moldes, ha tenido taxis, tortillerías, pero él inició, él se vino para acá, no estudió y se juntó chamaco con mi cuñada y se vino, él sí tenía presión económica, yo no, yo estaba en Pemex ... yo dije, no es más rápido allá que aquí, y no teníamos casa. Sí, me casé con mi esposa. A ella le faltaban 6 meses para recibirse de química farmacobióloga. Ahora le digo: mira, no supieron regañarnos, no supieron orientarnos y nomás nos dijeron si la agarran, la agarran, porque mi esposa salió embarazada.*

La primera vez que Manuel cruzó la frontera permaneció en los Estados Unidos por 8 meses al término de los cuales volvió a México, al año siguiente regresó a California acompañado de su esposa.

*E. cuando llegamos el sueldo era bajísimo, era el mínimo, 3 dólares 25 centavos y no sabía yo hacer nada aquí, sí sabía pero no sabía el inglés, todavía no sé mucho pero en ese tiempo, cuando llegamos en el 87, no había chiles, ni tortilla.*

Gracias a sus contactos conseguir empleo no representó un problema, sin embargo, una situación distinta era desempeñarse en él, formar parte de un medio jerarquizado racialmente.

*F. Sí, bataillé mucho el primer año y hubo días en que si no me daban ganas de llorar, me daban ganas de decirles, todavía venía yo con la mentalidad de chamaco de barrio, tenía 33 años y todavía traía esa mentalidad, traía una mentalidad de ¿cómo? ¿cómo me vas a gritar a mi...? ¡Esta idiota chicana viene y me ... ¡Este menso! me decía ... había una muchacha de Mexicalli pero ella sabía inglés entonces, ella era la que me decía. El problema es cuando se abrió el restaurante y empiezan a pedir la comida **one muffin no ham no cheese**, ¿qué? ¿qué dijo Dolores?, pues ¿qué no oíste?, le digo sí oí pero no le entendí, entonces yo ponía los de estos y a la hora de armar el **sandwich**, ¡chin!, no, quítale a ese el jamón, a ése quítale el queso, ella fue la que me ayudó, una de las que me ayudó*

*mucho, otras dos chamacas de Jalisco.. ellas fueron las que me ayudaron y luego me iba en las tardes al inglés, sí, por dos horas, por dos meses creo y ahí fue donde me agarre, ahí con esto me defiendo.*

Manuel se enfrentó con diversas exigencias en el nuevo medio laboral y la vida en la ciudad, entre ellas tener habilidades en una lengua particular (inglés) es un implícito en el espacio sociolingüístico de esta ciudad.

*G. Sí, yo no te voy a decir en inglés: estás en Estados Unidos y en Estados Unidos se habla inglés, y todo te lo voy a decir en inglés, si no vas a la escuela ese es tu problema. Todo teníamos que entenderle, pero nos enseñaba una o dos veces y le decíamos: nomás fijate como lo hace y así hazlo; y así aprendimos.*

Para Manuel tener habilidades para expresarse en inglés está asociado con el ascenso económico.

*H. ...él llegó aquí en el 88, él aprendió inglés y ahora vende casas, es **real state**.*

Manuel y Ana se reunieron con sus hijos nacidos en México poco tiempo después. Posteriormente la pareja concibió a su tercera hija en el territorio de Buena Park. Desde niños, sus hijos representaron un gran apoyo para Manuel en la ciudad: realizar trámites, hacer preguntas, aclarar situaciones diversas fueron tareas cotidianas para ellos, sin embargo en el hogar Manuel estableció una regla: hablar en español.

*I. John no quería ni hablar español aquí, cuando estaba en la **junior**: no, me da vergüenza; y Jessica también, y un día le digo: siéntate, a ver, cómo que no quieres hablar español, no pues aquí hablo inglés, estamos en Estados Unidos. No, eso es bueno, le digo, está bien, pero te voy a decir el punto de vista mío: por experiencia dos idiomas en un lugar te van a abrir la puerta a donde vayas.*

*J. la persona que la entrevistó le habló en español: ¡oh! ¿estudias aquí?, sí, ¿de dónde eres?, no pues soy de acá pero siempre dándole su usted y usted ¿de dónde es? y usted, y vio que pasó el tiempo y Jessica le dijo: este, disculpe, dice, yo venía a una entrevista de trabajo y este me interesa que me entreviste porque quiero trabajar, no pues ya te hice la entrevista, no qué cree que una plática, y ya fue la entrevista, y estaban dos americanos una muchacha y un muchacho y ellos estaban arriba ya tenían la experiencia pero no hablaban español y me dijo ¿te acuerdas*

*aquella vez que nos sentamos? Sí, dice, sí, ya ves pero si te la aplico duro no, te rebelas y no la hubieras hecho y John no ese sí le decía aprende a leer el español, aprende, jah, se sentía bien seguro aquí! Evelyn, una tía le enseñó español, escribe el español. No, yo aquí en la casa no los dejé que hablaran. Él, no, no, no ése fue mi problema que yo no podía aprender inglés.*

Hace más de dos décadas Manuel llegó a la ciudad de Buena Park con la intención de hacer ahorros y regresar a México. Desde entonces en diversos momentos ha vuelto a su país de origen, no obstante, la idea de restablecerse en él se ha abandonado. Ahora espera poder regularizar su situación en los Estados Unidos y obtener un permiso de residencia permanente.

#### **b) Manuel como sujeto en el discurso.**

El tiempo de Manuel en la enseñanza formal fue breve, sin embargo, durante éste desarrolló las habilidades de lecto-escritura que para él revisten importancia. En el extracto A la reiteración *ni leer ni escribir, a leer y escribir* imprimen énfasis a estas habilidades, que para Manuel resultan suficientes. En el extracto C, Manuel recrea un diálogo entre diversas voces, recurso a través del cual se distancia de los “otros” que en este caso son los miembros de su familia nuclear quienes cursaron muchos grados más que él en la escuela. Manuel hace un reclamo al separarse de los otros, *ustedes* y el verbo deber en *me deberían de decir*, al implicar que son los otros quienes tienen ciertas posibilidades o habilidades que aparentemente él no tiene, su reclamo se dirige en primer lugar a su esposa, *lo único que le digo*, y se hace extensivo a sus hijos con las menciones de *prepa* y *college*. No obstante, Manuel se muestra como él más calificado para indicar lo que ha de hacerse *les tengo que andar yo diciendo*.

Manuel no cuenta con estudios, pero posee de forma inherente una característica que lo favorece, su visión, la capacidad de observar y entender. En el extracto B, situándose en un tiempo inicial de su vida *desde chico*, encuentra que posee cierta habilidad y que existe una relación entre ésta: observar, y la facultad de entender, *observar una situación, no me es difícil entenderla*. Por otro lado al presentarlo como una negación *no me es* que lo contiene a él como sujeto, implica a la vez la existencia de otro para el que sí resulte difícil, no todos

tienen esa capacidad. Algunos miembros en su familia la poseen como uno de sus hermanos que *tiene una visión, tiene una visión* (extracto D), con el verbo tener señala una propiedad inherente. Este hermano decidió migrar antes que él. Manuel le concede autoridad, lo considera un sujeto con capacidad de tomar buenas decisiones, por lo que él siguió sus pasos.

En el extracto E, Manuel hace una identificación entre la no existencia de *chiles, ni tortillas* con la no existencia de una comunidad mexicana numerosa en el momento en el que él llegó a Buena Park. En el mismo extracto señala su posición desventajosa en esta ciudad por el desconocimiento de la lengua *no sabía el inglés*, lo que se sumaba a la inexistencia de servicios o apoyos en español. Su posición de desventaja se muestra también en el siguiente extracto (F) con el léxico de la frases *batallé mucho, ganas de llorar, ganas de decirles*, mismo que involucra por otro lado una posición de lucha ante la adversidad, *batallé mucho, con esto me defiando* (batallar, defenderse, decirles). Para él quienes pueden expresarse en inglés se colocan en posición superior, ventajosa *una muchacha de Mexicalli pero ella sabía inglés* y desde ella pueden prestar ayuda. En el extracto H, Manuel describe la situación de un hombre que llegó solamente un año después que él, no obstante, el desarrollo de habilidades en inglés lo colocó en una mejor posición *él aprendió inglés*.

Estados Unidos es una nación que para Manuel se rige por un implícito, en dos ocasiones, a través de las voces de otros, Manuel hace explícita esta idea. En el extracto G, recreando a la administradora en su primer trabajo Manuel señala *no te voy a decir*, de la negación se desprende que se trata de algo que debe conocerse, de un implícito: en Estados Unidos se habla inglés. En el extracto I, esta vez la voz de su hijo enuncia la misma idea. No hablar inglés es una dificultad (extracto J) *ese fue mi problema*, que debe ser superada por iniciativa personal *si no vas ... ese es tu problema* (extracto G). Aparentemente, Manuel no cuestiona este implícito *eso es bueno le digo, está bien* (extracto I), no obstante, le asigna al español pertinencia en este espacio. En el mismo extracto, Manuel exhorta ser escuchado *le digo siéntate*, para interpelar a su hijo sobre su actitud negativa hacia el español. Manuel impone su perspectiva a través de diversos recursos, el imperativo *siéntate*, con la restricción de sentido en *eso es bueno, está bien... pero*, enfatizando y haciendo explícita su

perspectiva *te voy a decir el punto de vista mío* y apelando a sus propias vivencias *por experiencia* (extracto I). En el mismo extracto Manuel otorga una valoración positiva a las habilidades en dos lenguas en este caso: el español y el inglés.

En el extracto J, justifica esta valoración, primero a través de la voz de su hija quien al solicitar un empleo encuentra ventajoso hablar español, y después por la experiencia en la vida de su hijo a quien Manuel exhortaba a aprender el idioma *le decía, aprende a leer... aprende* la reiteración señala la insistencia de Manuel. Para este hombre tanto el inglés como el español tienen un valor utilitario, en un contexto donde el primero es además una obligación.

Hemos señalado ya que Manuel asume como un problema no hablar inglés, no obstante su construcción es en pasado, es un problema y una incapacidad (de forma que se presenta como involuntaria) del pasado, *ese fue mi problema, yo no podía aprender*. En el extracto E *todavía no sé mucho* se aleja de esta incapacidad utilizando el verbo saber a pesar de que no se presenta como un hablante de inglés pues una negación precede al verbo saber, con el adverbio *todavía* señala que su aprendizaje no ha terminado.

Manuel es la figura de autoridad en la familia, él impone su posición, para sí mismo es él quien tiene el papel de indicar lo que ha de hacerse. En un país que es distinto, regido por otra normatividad, en donde los conceptos de raza, afiliación étnica y lengua son predominantes, el imprime su autoridad creando un espacio donde él pueda tener el control, donde se habla español, su hogar. Su forma de confrontar el implícito que regula este espacio es crear una normatividad propia: en mi casa se habla español. Gracias a su habilidad inherente, “su visión” pudo hacerle frente a los retos que presentaba este nuevo espacio sin requerir la lengua (extracto G *nomás fíjate*). Buena Park es ahora una ciudad bastante distinta a la que conoció hacia finales de los ochenta, en la actualidad, en ella el uso del español se da en muchos espacios. No obstante, en el discurso de este hombre puede percibirse la identificación del inglés con ventajas económicas, por lo que a través de su trayectoria él ha tomado acciones para aprender la lengua, y aún hoy, cuando ha decidido no volver a México de forma permanente no desiste en su aprendizaje.

El relato de Manuel conjuga de forma explícita una multiplicidad de voces a través de las cuales va mostrando sus puntos de vista. Los cambios al inglés, en este contexto, le sirven para favorecer la significación de aquello que pretende compartir (*one muffin, no ham, no cheese* extracto F). Como Evelyn y su esposa, Manuel incorpora elementos del inglés en la estructura del español (*en el college, en la junior, es real state, texteado*), pero no manifiesta una valoración negativa hacia estos procesos e incluso propone alternancia de códigos en la misma UCT, al corresponder con el estilo de su hija Evelyn como veremos en la siguiente conversación.

### 3. 4 Conversación 4: Manuel y Evelyn

En esta conversación Manuel pide ayuda a Evelyn para obtener copias de un documento. La tarea se vuelve un poco difícil y Evelyn lo expresa solicitando tiempo en español y posteriormente un término en inglés *E: péreme crap* (extracto 4.1).

#### 4.1

M: listo ((ininteligible))  
ahí está y éste lo puedes poner al revés para que salga la otra parte? ira sácalo  
(20.0)  
espera pero necesitas moverla para que salga la página  
(18.0)  
E: péreme **crap**  
M: esto quiero que salga  
E: no  
M: ponla de lado vamos a poner esto para que no salga  
dice Jessica uf es que no me gustó  
E: pérame estoy viendo

Los intentos continúan sin que Evelyn pueda conseguir lo que solicita su padre, quien en el extracto 4.2 la incita a hacerlo de nuevo con una expresión en español *ándale* y una frase fija (fixed expression) *one more time* que corresponde con el cambio previamente expresado por Evelyn a través del que manifiesta su descontento (extracto 4.1).

#### 4.2

E: si ya sé  
M: pudiera haber cabido las dos  
(6.0)  
ándale **one more time**  
ponle eso para que no salga negro

Finalmente se consigue la tarea y Evelyn lo manifiesta (extracto 4.3). Manuel expresa su adhesión a través de diversas expresiones en inglés, todas ellas relacionadas con los eventos previos (extractos 4.1 y 4.2). Un cambio de código en 4.1 se entrelaza con otros que responden a él, primero para insistir en la tarea y posteriormente para manifestar satisfacción por la realización de la misma.

### 4.3

E: ahora sí ya quedo

M: **ya kie dokie**

(10.0)

**original**

(6.0)

**yeah**

Al analizar las conversaciones 1, 3 y 4 (en este capítulo) en donde participa Manuel, resalta en primer lugar que se trata de conversaciones cuyo código base es el español, ya que es el código de preferencia y su participación presiona para la utilización del español. En su trayectoria lingüística este hecho ha quedado de manifiesto al ser el español una forma de resistencia que encuentra en un contexto ajeno. No obstante, por otro lado, llevando la atención a los extractos se encuentra que Manuel realiza cambios de código del español al inglés en la misma UCT, para presentar la posición de otros y manifestar la suya propia como en (1.4 y 1.5) y para corresponder con el cambio de código propuesto por otro (4.2 y 4.3). Por otro lado, incluye léxico complejo como en (3.1) que proviene de la transformación de un término en inglés con la morfología del español o bien términos del inglés como en el extracto 3.3.

De esta forma, Manuel muestra apertura hacia la integración del inglés en su repertorio dentro del hogar, pues como se ha mencionado, en sus nuevas condiciones, de acuerdo con su perspectiva este código lo coloca en una mejor situación. A diferencia de su esposa, Manuel se muestra mucho más tolerante a la alternancia de códigos y corresponde con la propuesta híbrida de Evelyn y Hailey.

Hace poco tiempo un nuevo miembro llegó al hogar de Manuel, Ana y Evelyn. Se trata de Santiago quien es el novio de esta última. Su presencia imprime características especiales a

la conversaciones que ocurren en esta familia, ejemplo de ello, son las siguientes conversaciones (5 y 6).

### **3.5 Conversación 5<sup>13</sup>: Santiago y Evelyn**

La interacción lingüística entre Santiago y Evelyn privilegia generalmente el inglés, no obstante, ésta incluye cambios frecuentes al español, código que enriquece la misma. A pesar de que ambos pueden considerarse hablantes proficientes de los dos códigos –hablantes que han creado una misma subred de comunicación, pues entre los dos crean una forma especial de hablar– sus condiciones y experiencias lingüísticas han sido muy distintas, desarrollando cada uno una posición y un uso de su repertorio particular.

En esta conversación puede ubicarse un objetivo central, Santiago proyecta salir en la noche con su novia, no obstante, este objetivo o también la primer parte del par nunca encuentra su realización, ya que Evelyn se las arregla para evadir la propuesta. En el extracto 5.1 Santiago inicia la secuencia con un pregunta comúnmente ligada a lo que se denomina pre-invitación: *what do you wanna do tonight?*, de forma que al situar la responsabilidad en su interlocutor pueda evaluar el terreno, proyectar sus intenciones y posteriormente hacer una invitación directa. Su intervención recibe una respuesta no preferida que retrasa lo proyectado por Santiago y le permite a Evelyn, evadir a su novio e introducir sus propios objetivos de forma velada, salir con su prima. No obstante, tiene cuidado de colocar toda la responsabilidad de esta posibilidad en su prima, “quien por ser indecisa”, no le permite saber si cuenta con ella y enunciar explícitamente que va a salir con su prima. Buscando justificar sus intenciones, Evelyn incluso narra como el día anterior pudieron haber salido juntas pero su padre se habría opuesto. Esta narración recurre a cambios de código a español para introducir la voz de terceros, en el primer caso de la prima y en el segundo de su padre. Pero además de ello estos cambios de código le dan la posibilidad a Evelyn de enfatizar la posición de su prima cuando utiliza este recurso para introducir la voz de ésta.

---

<sup>13</sup>Esta conversación ocurre en el interior del auto de Evelyn de camino a recoger una pizza y de vuelta a casa.

## 5.1

S: what do you wanna do tonight?

E: I don't know I kinda- and then I called my cousin and she was like oh I don't know what I'm gonna do

S: she wanted to hang out with you?

E: yeah but she's been lagging it a lot I don't know

S: do you want to hang out with her?

E: do you want to hang out with your friend?

S: I don't know if I go to the gym I think I might go to a casino

E: cuz she told me she was like ah she's like and what are we gonna do later and I go I don't know I have to check with Mercutio

and she's like yeah

(...)

anyways ah she was with her dad's friend I don't know they were visiting and then hmm she told me like if you're gonna like if you want to chill **le hace** let me know **le hace** so I can cus she didn't even do anything yesterday she told me she's like dude you shouldvecall me yesterday to go with you and you should have just ditched Mercutio and I would've gone with you I kind of wanted to do that but then my dad you know my dad is gonna be like

S: yeah

E: **ay no te puedes quedar en la casa** so yeah

Después de una larga evasión, Evelyn devuelve al escenario la preinvitación de Santiago: *so what do you wanna do today?*, pero esta vez él da una respuesta no preferida *S: I don't know*, que Evelyn utiliza para introducir nuevamente la situación con su prima y un viaje que han planeado<sup>14</sup>.

Al interior de la secuencia que inicia Santiago con la preinvitación, se desarrollan secuencias alternas en las que se dan cambios de código. En los turnos previos a 5.2 Santiago viene narrando una experiencia que él y un amigo tuvieron en un centro comercial la tarde de ese día.

## 5.2

S: yeah he went and oh I was wondering if you guys got those shoes the Spiderman shoes over there in a large size and she was like oh those are for kids

E: ((laughs))

S: ((laughs)) we don't have those for adults

E: no te le pegues ay

S: no me le voy a pegar

E: uh huh and then

Evelyn encuentra algo molesto y para introducir este nuevo tema hace un cambio de código, Santiago la confronta en español pero al mismo tiempo anuncia que su

---

<sup>14</sup>En esta intervención Evelyn vuelve a utilizar la misma fórmula para introducir la voz de su prima: *She's like me ... le hace ... le hace ...* por lo que podemos decir que es parte de su estilo personal.

comportamiento es el esperado por ella, entonces Evelyn retoma la narración de Santiago volviendo a inglés. Él continúa su relato en inglés.

En 5.3 Evelyn utiliza un cambio de código para cambiar de interlocutor y llamar la atención de Santiago, una vez que la tiene vuelve al código que han estado utilizando previamente.

### 5.3

E: and could we get ahh the siders sweet mango habanero sauce please ((se dirige al vendedor))

**mira** they have spinach and fettuchese

S: ah

E: it's like the artichoke spinach soup

S: spichach taste nasty

En los extractos 5.4 y 5.5 ocurre algo similar. En el extracto 5.4, Evelyn cita la voz de su padre y termina su intervención en inglés. Santiago responde a este cambio y se mantiene en el mismo código, inglés, posteriormente introduce una UCT que corresponde a la idea que E ha expresado en español, por lo que él cambia a este código: *no te puedes quedar en la casa- no te sentí nada* (no me dí cuenta que estuvieras en casa), y termina su intervención en inglés de la forma que lo ha hecho Evelyn.

### 5.4

E: ay **no te puedes quedar en la casa** so yeah

S: honestly **no te sentí nada** I was knocked out

E: I know

I was even tickling your foot

El extracto 5.5 contiene un fenómeno muy similar, en su intervención Evelyn hace un cambio a español para referirse a un objeto del que han venido discutiendo, su cambio responde a la necesidad de enfatizar el mismo, no obstante, su siguiente UCT se expresa en inglés. Santiago, corresponde con el cambio, su UCT corresponde exactamente con el término que Evelyn ha introducido en español.

### 5.5

S: if we take we can take just like a backpack for my things

E: are you kidding me no?

S: I'm not taking shit on my bag

E: I'm taking a cute little **maleta** the one I took last time

S: **una bolsa** ((ininteligible)) **de basura**

E: oh yeah una bolsa de northgate ay dios mio

last time the little suitcase I took was cute

Evelyn termina la secuencia con cambios de código entre los límites de las UCT.

Finalmente, mientras conducen de vuelta a casa (extracto 5.6) ella señala que necesita limpiar las ventanas, en uno de las muy pocas ocasiones en las que Santiago propone un cambio de código (solo dos veces en toda la conversación), Santiago cambia a español para agregar su opinión. Evelyn continúa hablando sobre otra cosa mostrándole que no ha tomado en cuenta su intervención.

## 5.6

E: damn I needo clean these windows this is really bad

S: y **por dentro también**

Analizar la posición de Santiago a la luz de su trayectoria lingüística nos ayudará a establecer vínculos entre ésta y su producción lingüística en la conversación espontánea.

### 3.5.1 Santiago (S)

#### a) Trayectoria lingüística

Hacia el final del segundo año en el bachillerato Evelyn conoció a Santiago. Como estudiantes en la misma escuela pasaron juntos los últimos tres meses del ciclo, hasta que él se graduó.

Santiago nació en Sinaloa. Teniendo 10 años de edad llegó a residir a la ciudad de Compton situada hacia el suroeste de Los Ángeles. Una de sus hermanas ya se encontraba ahí de forma que pudo organizar su viaje, con los documentos del hijo de una conocida Santiago pasó la aduana americana y comenzó su vida en los Estados Unidos.

Santiago señala lo difícil que fue integrarse a la vida académica en este país. En la escuela hubo una confusión, se dio por sentado que sólo había sido cambiado de escuela en la misma ciudad por lo que se le asignaron clases regulares

*A. comencé acá en el sexto grado y a batallarle, era bien difícil. A mí cuando recién llegué me pusieron en clases normales porque se equivocaron, me pusieron como si fuera me cambié de escuela de*

*aquí, no pusieron de México y estuve como tres semanas ansina, no les entendía, nada más escribía lo que ponían ahí pero ni sabía leerlo.*

Gracias a la ayuda de sus compañeros bilingües permaneció tres semanas en estas clases.

*B. ... me sentaba con otros que sabían y más o menos me decían, pues me ayudaban poquito, sí, hablan los dos idiomas ... los que les dicen pochos nacidos y criados aquí.*

Finalmente los profesores se dieron cuenta del desenvolvimiento de Santiago en estas clases por lo que fue asignado a ELD (English Learning Development) por un año y medio. En un contexto en donde sólo se favorece el inglés Santiago desarrolló ciertas habilidades en esta lengua. No obstante, la reintegración a las clases regulares no fue sencilla.

*C. ... ya cuando se defiende uno poquito ya lo ponen en las otras clases y a aprender uno ahí a fuerzas lo demás.*

Aunque las clases dan una base para comunicarse en la lengua, Santiago considera que el aprendizaje de la misma trasciende la misma y continua en los diversos ámbitos de la vida

*D. ...muchos le hacen burla los que no saben, en veces muchos le hacen burla cuando le dicen algo que no entienden, sí, así son, nomás tiene que uno seguirle el rollo sino se va a la casa llorando. En un año y medio ya me defendía y ya después de dos a tres años, ya entonces sí ya podía agarrar conversación bien y todo eso, y ya después de ahí pa adelante pues uno ya va aprendiendo.*

Compton es una ciudad de clase trabajadora con un importante componente de población de color. Hacer amigos entre este grupo social, monolingües de inglés impactó su aprendizaje. Sus vínculos familiares se limitaban a su hermana y el esposo de ésta por lo que Santiago se apoyó más en sus relaciones amistosas. Al mudarse a Buena Park, la escuela y la calle eran para él, ahora de 13 años, los espacios de interacción fundamental en los que se desenvolvía en inglés, pues sus allegados tienen diversos orígenes (jóvenes blancos y de color).

*E. ... y ya me hice más amigo de ellos y ya de ahí pa delante fue más inglés en la calle, con los amigos puro inglés.*

En Buena Park su cuñado, quien había establecido un negocio para la venta de equipos de telefonía, le pidió que trabajara para él. Cuando se encontraba solo en el establecimiento Santiago tenía que hacerse cargo del negocio,

*F. ... my actual first conversation, my brother-in-law had a cell phone store he told me to go work for him and I got there and he left the store and I was there by myself, this black guy came asked me for phones so I had to talk you know, that was when I was learning like talk to him, explaining what the phone has you know, everything, and it went good, and that when I realize I can have a conversation ha, ha! Yeah, that was the moment when I was like ok, now I can go to talk to whiter.*

En esta ciudad Santiago terminó el nivel preparatoria (High School), fue ahí en donde inició su relación con Evelyn. Desde su perspectiva la comunicación que se establece entre los dos se da predominantemente en inglés pero incluye cambios al español

*G. mixteamos pero la mayoría es inglés y después tiramos una palabras en español.*

Para Santiago la forma de comunicación dominante entre aquellos que denominan “pochos” los hijos de padres mexicanos nacidos en Estados Unidos es el spanglish

*H. pues todos lo usan, fijese que el spanglish así a mucha gente se le sale ya automáticamente, no es que lo quieran hacer cuando está diciendo una **sentence**, una **sentencia**, la mitad le sale en español y la mitad en inglés, dice: hey vamo a ir con el amigo **so we can go to the store**, la mitad en español y la mitad en inglés y así muchos la mayoría aquí como le dicen los pochos que hablan los dos idiomas, así sale.*

A pesar de que entre Santiago y Evelyn se da alternancia de códigos predomina el inglés. Por otra parte Santiago ha favorecido relaciones amistosas con blancos y jóvenes de color

*I. como tengo un amigo un güero, sólo inglés con él, no me entiende voy a quedar ahí volando. Tengo amigos morenitos también y también con ellos puro inglés nada de español.*

Él incluso prefiere mantenerse en ese código cuando se pronuncia el español con el sistema del inglés

J. *hay uno que es como pocho pero el español le sale muy chueco, dice palabras y ni se le entienden en veces, mejor hálame en inglés.*

No obstante, Santiago observa ventajas laborales para los hablantes de español en el contexto de Buena Park. Una vez que terminó la preparatoria comenzó a trabajar, actualmente cubre el horario nocturno como empleado en una empresa de mantenimiento para restaurantes. Por lo general Santiago se expresa en inglés en su jornada de trabajo, sin embargo, de vez en vez es enviado a algún restaurante mexicano en donde por lo general trata con cocineros que hablan español, esta razón le da a sus capacidades de hablante bilingüe un valor agregado.

K. *now it's pretty easy but it was tough. Now I'm even, it's whatever you know, it is the same thing like I don't prefer one than another but I'd say I rather now Spanish cause it's harder to learn cause I talk to people that know English and is trying to learn Spanish and they've been trying to learn like for three years and, they barely like learning a little bit its like English, English you can catch up way easier and faster and think I prefer Spanish already.*

## **b) Santiago como sujeto en el discurso**

Cuando niño Santiago fue llevado a un medio ajeno al habitual, es este el tono que imprime a su discurso. En el extracto A se hace patente que han sido los “otros” los que tomaron decisiones ante las cuales él tenía que actuar. A través de la tercera persona y el uso de los verbos “poner” y “equivocarse” (*me pusieron, se equivocaron, me pusieron, lo que ponían*) marca distancia atribuyendo la responsabilidad a los otros. Cuando Santiago aparece (*comencé, era bien difícil para mí, llegué, como si (yo) me hubiera cambiado de escuela, estuve, no les entendía, escribía, ni sabía leerlo*) reitera las dificultades que el cambio le ocasionó a sí mismo. Dicha posición de “desventaja” se marca con el léxico (*batallarle, bien difícil*) y las negaciones (*no les entendía, nada más escribía, ni sabía leerlo*).

Los “otros” no son un bloque homogéneo, algunos contribuyeron a mantenerlo en una posición de desventaja (*se equivocaron*, extracto A), sin embargo, hay “otros” que le ayudaban (extracto B). Desde una posición de desventaja Santiago buscaba la manera de

lidar con sus dificultades “*me sentaba*” de lo que puede inferirse una posición de lucha y superación, que ha presentado ya en el extracto A cuando utiliza el verbo *batallar* para describir su deber en el nuevo contexto, y continua en el extracto C con las frases *se defiende uno, a aprender uno a fuerzas*. Al no utilizar la primera persona Santiago resta protagonismo a su propia lucha. Hay una relación marcada entre defenderse-aprender-a fuerzas. Por otra parte surgen nuevamente “los otros” como los hacedores de su destino: *ya lo ponen* (extracto C). Son los “otros” los que deciden.

En el extracto D, Santiago tiene una cara más para los “otros”, en este caso se trata de jóvenes de su grupo de edad de quienes él está escindido pues no tiene el conocimiento de la lengua. Nuevamente plantea adversidades y una actitud de superación (*le hacen burla, uno se va a la casa llorando, ya me defendía, de ahí pa adelante, ya podía, uno ya va aprendiendo*) que cualquiera debe tener, lo que señala con el uso de “uno” y no del yo. En el extracto E se mantiene en una posición de superación que está relacionada con el conocimiento de la lengua y el estrechamiento de relaciones *me hice más amigo, de ahí pa delante, fue más inglés*.

Santiago identifica un momento a partir del cual es capaz de sostener conversaciones en inglés (extracto F) *my actual first conversation*, esta valoración está asociada con tres elementos: se encuentra sólo *by myself*, su interlocutor no lo conoce y es considerado por Santiago como un hablante nativo *this black guy came*, al mismo tiempo, califica los eventos comunicativos que anteceden este momento como no válidos. Santiago hace frente a la situación *I had to talk* y evalúa positivamente su desenvolvimiento. Por otro lado, deja ver que para él existe una escala en donde hay una correspondencia entre mejor inglés = hablante nativo más blanco *now I can go talk to whiter*.

Es entonces que su posición de desventaja se transforma en su discurso. En contraste con aquellos que los otros denominan “pochos” (extractos B y H) y su valoración negativa a la mezcla de lenguas pues al deslindarse de la responsabilidad deja implicada una apreciación hacia algo que no es del todo correcto (*a mucha gente se le sale ya automáticamente, no es que lo quieran hacer* extracto H), aquí (extracto J) con *mejor háblame en inglés*, se nota un

matiz imperativo, de exhortación. En el presente *now* (extracto K) Santiago se presenta en una mejor situación pues tiene una competencia balanceada entre el español e inglés *Now I'm even*, sin embargo va más allá, su posición ahora es incluso ventajosa sobre aquellos que no hablan español *I rather now Spanish, harder to learn*.

En un medio social de gran diversidad normado a través de categorías raciales, ciertas asociaciones (mejor inglés = nativo hablante blanco, más inglés = más amigos) han sido los parámetros que Santiago ha utilizado para desenvolverse en contexto en donde él es definido como un inmigrante indocumentado. Desde esta posición ha “luchado, como lo haría cualquier otra persona” para integrarse a este nuevo medio, en donde la normalidad está fuertemente vinculada con la lengua inglesa. Hablar inglés con un acento, un ritmo, léxico nativo es para Santiago la forma de integrarse, la forma de pasar desapercibido, tal como ocurrió cuando recién llegó y nadie se percató de que él provenía de México, por lo que ha favorecido las relaciones con americanos (blancos y de color) y la expresión en inglés. Incluso aún cuando afirma que con su pareja su comunicación favorece la mezcla, el código que predomina es el inglés (extracto G). Resulta relevante la comparación entre la alternancia de códigos de Santiago y Evelyn quien realiza un mayor número de cambios de código, y en sus intervenciones –al interior de la misma UCT- propone la mezcla. Mientras Santiago favorece el inglés y únicamente responde a los cambios de código, no encontramos una tendencia en él a proponer la mezcla a nivel de UCT (ver conversaciones 5 y 6, en este capítulo).

Con la investigadora, Santiago decidió iniciar la entrevista en español, un español impactado por el contacto con el inglés. Llama la atención el momento en el que Santiago presenta su posición ante el spanglish -forma en la que los “otros” se expresan-, pues el mismo recurre a la mezcla de códigos al realizar un par de transformaciones para incorporar el inglés en el español, primero (*una sentence*) e inmediatamente después (*una sentencia*, extracto H), para intentar distanciarse de una mezcla evidente. Al ser parte de una comunidad bilingüe, Santiago ha incorporado esta forma de expresión. Él no se adscribe a la categoría de “pocho” pues él nació en México, a pesar de ello se incluye como parte de

una comunidad con un repertorio lingüístico híbrido (*mixteamos*, extracto G), en el que, no obstante, el inglés es dominante (*pero la mayoría es inglés*, en el mismo extracto).

De hecho, en un punto de la entrevista, Santiago propuso a la investigadora cambiar de código, recurso que le permitió también cambiar de rol y pasar de ser el entrevistado al que realiza las preguntas. Después de conocer detalles sobre el aprendizaje de inglés de la investigadora, Santiago continuó su relato pero se mantuvo el resto del tiempo en inglés, sin que se registrara alternancia con el español en estos extractos (ejemplo de ello son los extractos F y K).

Finalmente, llevamos nuestra atención a una conversación sostenida entre Ana, Evelyn y Santiago.

### **3.6 Conversación 6: Ana, Evelyn y Santiago**

En esta conversación Ana, Evelyn y Santiago se han sentado a la mesa para comer, mientras ven la televisión. La secuencia de esta conversación inicia desarrollándose en español, sin embargo, Evelyn realiza un cambio de código para modificar el tema y enfatizar su emoción a través de la interjección: *Yes*. En sus siguientes UCT utiliza términos en inglés (*ranch* y *ok*) ampliamente difundidos en el español.

#### **6.1**

S: *dizque nos dieron muy picona y no pican casi*

E: *no pican verdad?*

S: *umm no*

E: *yes te los dieron ranch ok guardo el mío*

Con una interjección Ana y Evelyn tratan de prevenir a Santiago de tener un accidente mientras come. Santiago indica en inglés que no ha pasado nada señalando el lugar en donde cayó el alimento. En el siguiente turno Evelyn inicia en español pero hace un cambio de código al inglés para indicar un sitio, de forma que corresponde al turno precedente de Santiago.

## 6.2

A y E: uhhh

S: ha ha **oh it's over there**

E: oh yo pensé que se cayó en tu **shirt**

En adelante una nueva secuencia se inicia. En el extracto 6.3, la primer parte del turno es enunciada por Evelyn quien informa a Ana que tal vez se encontró con una conocida. Ana solicita una confirmación (repair), Evelyn corrobora y explica que no estaba segura, al cambiar de interlocutor Evelyn cambia de código. La intervención de Ana en español retoma el tema tratado.

## 6.3

E: ayer que Santiago y yo fuimos al Pollo Loco creo que ví a Dolores

A: a Dolores?

E: aja pero no me le acerqué porque no sabía si era ella

I didn't even tell you

S: hmm no

A: ah no sé

En 6.4 la segunda UCT del turno de Ana es una pregunta dirigida a Evelyn, al repetir uno de los términos que Ana ha utilizado (en el último turno del extracto), Evelyn hace una confirmación de lo dicho por Ana usando otro código pero vuelve a español para contestar la pregunta de Ana.

## 6.4

A: mañana a que horas sales de trabajar

E: hmm a las 7

A: umm

E: aja aja

A: está bien tu papá va a ir a la iglesia?

E: a la **church** yo creo que sí

Evelyn vuelve a cambiar de interlocutor y para hacerlo cambia nuevamente de código solicitarle el aderezo a Santiago (extracto 6.5). Ana inicia una secuencia en español al final de la cual Santiago inicia una nueva pero en inglés dirigiéndose a Evelyn por lo que en el intercambio Ana sólo es una espectadora (extracto 6.6). No obstante, al ver algo en la televisión que le llama la atención A inicia otra secuencia en español sin seleccionar un interlocutor específico.

## 6.5

E: ya tenía buen rato que no comíamos pizza

A: ya tenía tiempo que no comíamos pizza  
E: ah  
**pass me the ranch** ((dirigiéndose a Santiago))

## 6.6

A: ahorita ya no va a llover verdad?  
E: espero que no porque fui a lavar el carro  
a ver si no lluevo lluevo a ver si no llueve ((risas))  
a ver si no tiembla más bien llueve ay hace calor milagro que llovió  
S: **I saw the new Galaxy SIII at the mall**  
E: did you?  
S: it's really nice  
E: it's was a different of the three and the two?  
it's thinner than mine?  
S: it's like thinner and slicker  
and looks better  
E: I want a new phone  
if I get it right now I'll have to pay a full price huh  
A: **qué es eso?**  
eso no es pizza?  
E: pan de ajo **and** pizza

En 6.7 Evelyn inicia una nueva secuencia dirigiéndose a su mamá en español, después de tener una respuesta preferida, inserta un nuevo tema. Evelyn describe un evento que pasó durante su jornada de trabajo cuando su jefe la envió al banco. En este extracto ella utiliza diversos cambios de código (de español a inglés) para referir la conversación que ella tuvo con la empleada del banco. No obstante, una vez que lo ha hecho vuelve constantemente a español, código que viene utilizando en esta secuencia para referirse a su madre y contextualizar las diferentes voces participantes.

## 6.7

E: a qué hora saliste?  
A: salí a las cinco y media  
E: ay pero lo bueno es que hora no hizo calor  
umm y luego el **manager** me mandó al banco en pleno trabajo  
A: a depositar?  
E: al contrario por cambio voy y la chinita **do you have a** - me dice porque hasta lo decía en su acento **do you have an account here?**  
A: y por qué te pidió?  
E: pero todavía me hice la despistada y pensé que me decía si yo tenía cuenta  
A: aja  
E: y como veía el uniforme le digo **yeah ok ok what is it?** y le digo **I no I don't know** y le digo **I don't know from the top of my head**  
A: ummm  
S: ((risas))  
E: y luego me dice **you need an account** que no sé cuanto

y le digo orale le digo pues ahí le dije oiga pues vengo del trabajo ocupamos cambio **ok ok next time an account** y digo **oh my god** y luego me dicen cien dólares en unos ((1 dolar)) ciento cincuenta en 5 y noventa dólares en **quartes** que mi bolsa pesaba que me quede que humi-

S: asu

A: que tal que te asaltan

E: es lo que pensaba

S: hubieras dicho que te fuera a asaltar

A: ((risas))

Esta prolongada conversación contiene múltiples episodios de alternancia, los que hemos señalado hasta ahora nos dan una buena muestra de lo que ocurre durante la misma. Evelyn y Santiago emplean los dos códigos de su repertorio en la interacción con Ana, quien es un interlocutor activo en cualquiera de los dos pero mantiene sus intervenciones en español. De esta forma ejerce presión para que sus interlocutores cambien al código seleccionado por ella, como ocurre en los extractos (2.1 en la conversación con Evelyn, y 6.6 y 6.7, en esta última conversación). Evelyn y Santiago insertan secuencias paralelas para lo que emplean cambios de código, del español al inglés.

### **Observaciones finales**

El análisis de los distintos episodios conversacionales en este apartado nos dan una clara visión de las múltiples formas en las que los participantes utilizan dos códigos para ser parte de la interacción (hacer señalamientos, cambiar de interlocutor, introducir un nuevo tema, retomar una situación, eludir la responsabilidad, mostrar adhesión, etc.). Los cambios de código o alternancia de código son parte de la organización de la misma, contextualizando las intenciones y acciones de quien la propone. Su presencia impacta los turnos futuros y responde a las acciones que los participantes han realizado en sus turnos precedentes. Más aún, hemos visto que los cambios no sólo responden a los movimientos anteriores, sino que lo hacen de forma muy fina y específica, al corresponder con precisión con cierto elemento o elementos que se han expresado. No obstante, la alternancia de códigos trasciende el nivel de la conversación pues indexa las formas de interpretación personal y el posicionamiento que los sujetos de esta investigación hacen acerca de su trayectoria y experiencias de vida.

En el caso de Manuel, las formas en las que utiliza los códigos de su repertorio pueden conectarse con sus reflexiones e interpretación, en donde para él, en un contexto ajeno el uso del español por mucho tiempo ha sido una forma de defensa, sin embargo, considera que el inglés está conectado con beneficios económicos y de estatus por lo que, una vez que ha decidido permanecer en este país, se muestra un poco más abierto a su uso dentro del hogar. Él mismo incorpora este código en sus intervenciones, y muestra su cooperación al corresponder con una propuesta híbrida de parte de su interlocutor, recordemos por ejemplo la interacción con su hija Evelyn o la referencia a una frase de alternancia de su nieta. Por otra parte, incorpora sin muchas restricciones elementos de transferencia y préstamo del inglés al español.

Ana, quien está satisfecha con su vida en los Estados Unidos, acepta sus requerimientos y muestra una buena disposición por aprender, utilizar y fomentar la utilización del inglés por ella misma y sus hijos. Valora las formas estandarizadas tanto del inglés americano como del español mexicano. En la interacción con su hija Evelyn, cuyas intervenciones híbridas siempre están presentes observamos una tendencia a presionar por el uso de español. Por otro lado, a pesar de que Ana ha adoptado también un español híbrido, éste se distingue pues no integra indiscriminadamente cualquier elemento de mezcla, Ana se separa de los elementos léxicos que asocia con comunidades de habla menos prestigiosas

Por su parte Evelyn, una chica cuya vida integra elementos multiculturales, hace de la mezcla un concepto de importancia en su identidad, sin excepción, en las conversaciones en la que ella participa, introduce cambios de código, mezclándolos entre cada UCT, sin importar que el código dominante de la situación sea inglés o español. Esta forma particular de expresión nos da una puerta de acceso a sus actitudes, hacia sus experiencias y condiciones de vida. Finalmente, en un medio en donde la normalidad está fuertemente vinculada con la lengua inglesa, hablar inglés con un acento, un ritmo, léxico nativo es para Santiago la forma de integrarse, la forma de pasar desapercibido, tal como ocurrió cuando recién llegó y nadie se percató de que él provenía de México, por lo que ha favorecido las relaciones con americanos (blancos y de color) y la expresión en inglés. En la interacción

bilingüe Santiago realiza y responde a los cambios de código propuestos, pero muestra una tendencia a no proponer la mezcla de códigos dentro de su turno de habla .

## **Capítulo 4. En la ciudad de México**

### **Introducción**

En este capítulo presentamos el análisis de la interacción y los extractos que dan cuerpo a la trayectoria lingüística personal de los miembros del grupo familiar que viven en la ciudad de México: Jessica (J), Diego (D) y Hailey (H). Ellos tres conforman una familia nuclear en donde sus roles corresponden al de la madre, el padre y la hija (Hailey). La ciudad de México con sus constreñimientos y alternativas, confronta las expectativas y creencias de cada uno de ellos.

Para Jessica, quien de pequeña dejó esta ciudad, vivir en el contexto de los Estados Unidos significó la renegociación de sus creencias y anhelos. Sin embargo, el retorno a la ciudad de México apareció como una alternativa viable de vida. Establecida en la ciudad, Jessica se esfuerza por deshibridar su forma de hablar y distanciarse de la mezcla de códigos que desarrolló en Buena Park, poco valorada en la ciudad de México. Junto a Diego, quien ha vivido siempre en la ciudad y Hailey, quien comienza su vida en ella, Jessica construye un proyecto lingüístico en el que su familia utiliza cotidianamente el inglés y el español.

La ruta que sigue el análisis de las conversaciones y el relato personal ha sido descrita en el capítulo precedente.

### **4.1 Conversación 7: Diego, Jessica y Hailey**

En esta conversación participan Diego (D), Jessica (J) y su hija Hailey (H), ellos viven en la parte norte de la ciudad de México. Son aproximadamente las ocho de la noche de un fin de semana por lo que los tres se encuentran en el hogar. La conversación ocurre en la sala de estar, Diego mira la televisión, Jessica se encuentra peinando a Hailey mientras sostienen un diálogo en el que la madre guía el uso del inglés de su hija, las intervenciones del padre son limitadas, sin embargo, refuerzan el objetivo de la madre al dirigirse a su hija en inglés. En el extracto 7.1, Hailey sentada junto a su madre identifica a su padre en inglés. El padre confirma lentamente lo enunciado por ésta para motivarla.

### 7.1

H: you are daddy

D: yes I am

H: you are mommy

J: very good and who are you?

H: **niña**

J: I'm

H: I'm

J: Hailey

H: I'm Hailey

J: very good

Posteriormente Hailey se dirige a su madre quien la recompensa por la producción de su frase y la interroga para que se identifique a sí misma, Hailey responde cambiando de código, por lo que Jessica provee un elemento que proyecte la posibilidad de construir una frase adecuada en inglés. Hailey repite e inmediatamente la madre le da un nuevo elemento que completa la frase. De esta forma la niña produce la frase esperada y es recompensada por ello en el último turno de 7.1.

Inmediatamente, en 7.2, Hailey toma la iniciativa para identificar a su mascota pero su repetición indica cierta inseguridad. Jessica corrige y posteriormente utiliza la misma estrategia de 7.1 para guiar a su hija.

### 7.2

H: I'm I'm Dory

J: no

he- she is

H: she is

J: Dory

H: she is Dory

J: oh very good

and what's this again?

H: mmm pillow

J: It's a pillow

H: ouch

J: oh i'm sorry

H: ((laughs))

it's pillow

J: very good ah

Jessica vuelve a llevar la atención de Hailey hacia objetos con los que venían practicando *and what's this again?* (lo que evidencia que el inicio de esta conversación no fue

registrado) y corrige para que su hija haga una identificación del objeto incluyendo el sujeto. En 7.3 Hailey le da continuidad a la dinámica, pero cambia a español de forma que su madre enuncie los términos en inglés. La niña repite y la actividad continúa, Jessica señala un nuevo objeto pero Hailey contesta en español, por lo que ésta solicita explícitamente el cambio a inglés. Hailey evidencia duda de forma que su madre concluya enunciando el término en inglés, ella repite y sea recompensada. La interacción sigue de forma similar.

### 7.3

H: **cobija**

J: what is that? blanket

H: blanket

J: and what's that?

H: **árbol**

J: in english

H: Hmm

J: tree

H: tree

J: very good tree

En la interacción con sus padres, Hailey encuentra momentos de enseñanza, en donde la presión por que se exprese en inglés aumenta. Los padres utilizan diversas estrategias para lograr que ésta reelabore sus respuestas en inglés, como hemos visto en la conversación 7 la madre proporciona las ideas de forma que Hailey las repita y construya nuevas frases. Solicita también directamente el cambio a inglés. No obstante, existen momentos en donde esta presión disminuye y se acepta la interacción en los dos códigos. Estas situaciones están acotadas por los señalamientos que los padres le dan a Hailey al no solicitarle la reelaboración en inglés. Como ocurre en el último extracto (7.4) de la conversación. Los extractos de la conversación 8 que veremos más adelante proveen ejemplos en el mismo sentido.

### 7.4

J: kiss me

H: mwah

J: tomorrow we can go watch a movie ok

H: **sipi la** ((ininteligible)) **va a ir?**

J: Mm- hmm

Consideremos ahora con mayor detenimiento la situación de Hailey.

### 4.1.1 Hailey (H)

Jessica y Diego mantienen un proyecto lingüístico con su hija (hasta ahora su única hija), a través del cual ésta sea bilingüe y utilice las dos lenguas de forma regular. Los dos padres (profesores de inglés) ponen en práctica diversas estrategias didácticas para la instrucción de Hailey, lecturas, juegos, la creación de un ambiente que presente la necesidad para Hailey de utilizar este código y un constante reforzamiento que tiende a una producción correcta del inglés.

El objetivo del proyecto no ha variado, sin embargo, los roles de los padres se han transformado. En un principio cada uno de ellos se concentraba en una lengua, la interacción entre Jessica y Hailey se daba en inglés, mientras entre ésta última y su padre en español. No obstante, Diego ha empezado a tomar un rol activo en la enseñanza de inglés a su hija ya que ésta se mostraba reticente por su uso.

Hailey nació en la ciudad de México en el año 2009. Desde los dos años Hailey asistió a la guardería y posteriormente al preescolar. Sus medios de interacción principales se reparten entre la escuela, la casa de sus padres, la casa de sus abuelos paternos (quienes viven en la ciudad de México) en donde convive también con sus primos y tíos. Con excepción de su hogar, el resto de los espacios está dominado por la interacción en español.

Durante los dos primeros años de vida de Hailey, John (el hermano de Jessica) compartió el hogar con Jessica. Las relaciones de Hailey incluían básicamente la presencia de su madre, su tío (John) y su papá. En este periodo la producción oral de Hailey incluía los dos códigos, sin embargo, John se marchó, y Hailey comenzó a estrechar lazos con la familia paterna extensa, sus abuelos, tíos y primos, quienes manifestaron una actitud de rechazo hacia los elementos en inglés que incluía Hailey, aún cuando el contexto favorecía la comprensión (ver extracto 4 en el capítulo 2). De esta forma, Hailey mostró una tendencia hacia eliminar el inglés de su producción, y a expresarse en español cuando es interpelada en inglés.

Los padres de Hailey no tenían ninguna duda sobre la comprensión de su hija cuando la interacción se daba en inglés, no obstante fue una sorpresa para ellos escuchar a Hailey expresar ideas en inglés motivada por la presencia de su tía Evelyn quien viene de visita una vez al año e interactúa con Hailey usando los dos códigos, español e inglés. La sorpresa era aún mayor pues Hailey había manifestado su rechazo al uso del inglés por la presión constante de su madre.

### **a) Una breve conversación con Hailey**

Para tener elementos que integraran la trayectoria lingüística de Hailey, realizamos una entrevista corta con la ayuda de su padre. La presencia del padre permitió relacionar la temática con actividades cotidianas para ella. Una de las actividades preferidas en el proyecto lingüístico de los padres, es proporcionar a Hailey películas que puede proyectar tanto en inglés como en español.

- A. D: Cómo ves tú las películas en inglés o en español?  
H: En español.  
D: y luego?  
H: luego en inglés.  
D: Cómo le hace el Swiper?  
H: Zorro, no te lo lleves, zorro no te lo lleves.  
D: Y de otra forma, cómo le hace el Swiper?  
H: Oh man!, Swiper no swiping, swiper no swiping,  
D: Y en español?  
H: Zorro no te lo lleves, oh rayos  
I: Cómo te gusta más, que el zorro diga Oh man! u Oh rayos!  
H: Oh rayos!

El contexto dominante español monolingüe y la exigencia de Jessica para lograr que su hija responda en inglés han impactado en Hailey, de tal manera que manifiesta una preferencia marcada hacia el español, como lo expresa en el extracto A, en donde ante la pregunta de la investigadora que implica la comparación entre una frase en inglés y otra en español, Hailey señala sin titubear *Oh rayos!*, la versión en español del personaje de una caricatura. Este es el código que Hailey preferentemente propone al establecer interacción con sus padres. Sin embargo, éstos han modificado sus estrategias y acercamiento logrando que Hailey muestre nuevamente su cooperación cuando participa de conversaciones en inglés (ver conversaciones 7, 8 y 10).

Diego ha tomado parte en la enseñanza de inglés a su hija y Jessica se muestra tolerante a recibir respuestas en español y no exigir la repetición constante de lo que se ha dicho en español, en inglés.

Si bien la interacción bilingüe para Hailey se da mayormente en casa con sus padres, el uso de los códigos no está asociado con alguna temática o función particular. A pesar de que la interacción en inglés con el padre es casi siempre un espacio de enseñanza y aprendizaje, construida por una actividad lúdica, con la madre el uso de los dos códigos no está delimitado por una actividad acotada en este sentido; con un repertorio bilingüe la madre y la hija construyen una gran diversidad de situaciones. Cada uno de los padres lleva sus creencias a la interacción bilingüe con Hailey, sobre todo el mantener una independencia entre ambos códigos, tratando de evitar la presencia de los dos en el mismo turno de habla o sus unidades constitutivas.

A continuación presentamos una conversación centrada en la participación de Hailey y su madre, Jessica.

## **4.2 Conversación 8: Jessica y Hailey**

Dentro del hogar Jessica promueve la comunicación con su hija preferentemente en inglés, por lo que es común que ella proponga intercambios en este código, sin embargo, en la trayectoria particular de cada conversación, el uso de un código u otro responde a los movimientos de cada participante y las acciones que se quieran llevar a cabo durante la misma. En este sentido el cambio de código es un recurso para indicar intenciones y llevar a cabo acciones.

Desde el proyecto lingüístico de Jessica, mantener un espacio bilingüe en el hogar, especialmente en la interacción con su hija pequeña, fomenta constantemente la creación de situaciones en las que Hailey aprenda o bien muestre su comprensión de conceptos o incluso acciones, a partir de la elicitación propuesta por la madre. La conversación 8 inicia en un intercambio de este tipo. Cotidianamente cuando Jessica regresa a casa le pregunta a su hija sobre las actividades que realizó en el día y su estado de ánimo. En el extracto 8.1

Jessica acaba de llegar del trabajo y se encuentra con su hija quien observa un libro en la sala, antecediendo el intercambio registrado, muy probablemente Jessica ha preguntado por el nombre de un alimento en inglés, por lo que en su turno inicial confirma *ah bananas*, la conjunción *and* indica que hace una pregunta similar a la que antes ha hecho (*and this what is this?*).

### 8.1

J: ah bananas and this what is this?

H: **mm no sé**

J: you don't know?

H: **mira estos son frijoles**

J: uhh beans very good

H: **yo también le digo beans pero**

J: uh

H: estos este pero este eh yo también le digo bananas

J: ahh y comiste con abuelita?

H: sí

H: mm muy bien

En este intercambio (extracto 8.1), la primera parte del par proyecta recibir la emisión de una respuesta, que además sea una respuesta en inglés, sin embargo recibe una respuesta no preferida dando pie a una inserción interesante, ya que Hailey utiliza una elusión de compromiso (hedge) y lo hace en un código distinto, lo hace en español. Con el recurso de hedge la niña promueve que su madre de la explicación o provea el término necesario, no obstante, recibe una respuesta alorepetitiva en inglés con lo que Jessica reencauza el objetivo proyectado en su primer turno. Por su parte Hailey, al no tener una reacción preferida, lleva la atención hacia un objeto distinto enunciándolo en español consiguiendo de esta forma que sea Jessica en el siguiente turno quien proporcione el término en inglés, al terminar su frase ella hace una felicitación dirigida a sí misma por haber realizado una acción, es decir, la primera parte del par obtiene la segunda parte, aún cuando no se trataba del mismo objeto.

J: and this what is this?

J: uh beans very good

Hailey muestra reiteradamente su adscripción en los siguientes turnos utilizando los términos beans y bananas y la frase en español *yo también*. Por lo que Jessica quien se ha

mantenido en inglés, cambia a español correspondiendo a la acción de Hailey. J: *ah y comiste con abuelita?*, en la segunda parte del par Hailey contesta con una respuesta preferida y Jessica vuelve a hacer una felicitación esta vez directamente dirigida a su hija.

En el siguiente extracto (8.2) Hailey abandona el tema tratado al final de 8.1 en español, lo que da a Jessica la oportunidad de cambiar a inglés.

## 8.2

H: uy voy al baño voy al baño

J: **ew you're going to the bathroom?**

H: sí

J: **ew**

En 8.3 Hailey introduce de nuevo un tema distinto en español, Jessica se mantiene en inglés como ocurre en 8.2, código en el que recompensa los logros de la niña. Hailey hace una autorreferencia e introduce la narración de un incidente ocurrido en el día *yo me bajo los panta- mamy este Román se hizo del baño*, la mención de esta nueva temática genera la reacción que ha venido ocurriendo en 8.1, 8.2 y al inicio de 8.3, le permite a Jessica mantenerse en inglés *Eek and what happened?*, Jessica muestra su asombro y pregunta qué ocurrió después, sin embargo Hailey continua con la narración que viene elaborando en el turno precedente *este Román se hizo de la- del baño y Román no tenía ropa*, de modo que Jessica cambia a español para darle continuidad a la conversación pues su interjección de asombro ha recibido atención pero su pregunta *what happened?*, no. Con este cambio, Jessica obtiene una respuesta preferida, por lo que puede continuar en inglés *Oh poor Román*, en los siguientes turnos de 8.3, sus intervenciones en inglés reciben respuestas preferidas por lo que no es necesario un cambio al español.

## 8.3

H: a mí no me gana

oye mamá a mí no me gana

J: **very good**

H: yo voy corriendo

J: **uh huh**

H: yo me bajo los panta- mamy este Román se hizo de la- del baño

J: **eek and what happened?**

H: y Roman no tenía ropa

J: y se quedó mojado?

H: sí

J: **oh poor Román**

H: es que no había ropa en la escuelita

J: **no his mommy didn't take the clothes?**

H: no

J: **oh he has to talk to his mom**

H: sí sí yo no sé se hizo

En el siguiente extracto 8.4, Jessica elicitó actividades que H pudo haber realizado en la escuela a fin de propiciar respuestas en inglés, lo que consigue cuando H se acerca a la palabra *with* en la frase *when Emiliano*. J repite la información (alopetición) a fin de apoyar y corregir la respuesta de H.

#### **8.4**

J: did you play sports?

H: **no**

J: you didn't run?

H: **sí**

J: with who?

H: when Emiliano

J: with Emiliano? ah and what did you play with— what's her teacher's name?

En todos los extractos analizados de las conversaciones 7 y 8 (en este capítulo) puede verse el fuerte interés de Jessica por establecer rutinas que fomenten y guíen la producción de su hija en inglés. Su entusiasmo por crear una atmósfera de interacción bilingüe tienen que ver con una trayectoria de vida de migración, en la que desde muy joven se insertó y cionó a las exigencias que en una ciudad californiana encuentran los inmigrantes, particularmente los indocumentados, y el retorno a su territorio de origen, en el que, de no ser por su apariencia física, sería considerada extranjera.

### **4.2.1 Jessica (J)**

#### **a) Trayectoria lingüística**

Jessica pasó sus primeros años de edad entre la ciudad de México, en donde nació, y la ciudad de Chilpancingo, Guerrero, lugar en el que sus padres la dejaron con su hermano menor mientras trabajaban en los Estados Unidos..

- A. *I don't remember much, I don't know why, I remember that I used to go to ... No, I don't remember much, I remember that I used to live in Cuauhtepac where my uncles live now, I remember that I would visit my grandma there*

*because we would live in Normal, where La Normal de Maestros is, by San Cosme.*

*And then when I lived in Chilpancingo, I don't remember much, I remember living in a little room with my grandma and my brother. I remember that I went to school but I remember that it was very poor, the school was very poor.*

Cuando Jessica estaba próxima a cumplir 6 años, en 1990, sus padres volvieron. Entonces toda la familia, que en ese momento se componía por Jessica, su hermano menor (John), la madre y el padre, partió hacia California.

*B. ... and then towards the end of my fifth year that is when I left with both of my parents to the US.*

En la ciudad de México Jessica tuvo su primer acercamiento con el aprendizaje de inglés en el nivel preescolar, sin saber, que esa experiencia podría ayudar en su vida futura. El mayor desarrollo de esta lengua en diversos ámbitos de su vida la ha llevado a considerarla su lengua materna.

*C. No, it is English [her mother tongue], yes because when I was, I guess from 1 to 5 years it was Spanish, but as I started growing up it's always been English, even with my parents. My parents do not like the English language and I would speak to my parents in English because is something that comes out more natural, I don't have to think.*

*My friends only spoke English, very few spoke Spanish, and when we were together we wouldn't speak Spanish, we spoke English so all of my studies were in English, all of my jobs have been or had something to do with English.*

*Yes, even in Mexico, my friends, I have maybe one or two friends that don't speak English, the rest speak English, so it is always, it is a kind of a requirement for me because if you don't understand English it's very difficult for me to talk to...*

*It's I don't know, I guess people misinterpret when I'm trying to say something in Spanish or I don't know the word and I say a word incorrectly and then people laugh, so that is why it is more difficult for me and believe it or not if it wasn't for my parents I wouldn't have spoken Spanish ... Spanish hasn't really been in my life that much.*

Una vez en Buena Park, Jessica continuó su vida escolar. En la primaria le asignaron un grupo para estudiantes que debían regularizar sus conocimientos en inglés (ESL English as a second language).

- D. *I guess so because the first, for example, this is a very funny story, when I entered school in the US they asked us: ok who wants to sing the National Anthem, and I said me, and I sang the Spanish National Anthem, and they told me no, no that's the wrong one you're not in Mexico...  
Yes, I don't know, I don't try to eliminate or separate Spanish but it's too, it might sound bad but in some cases it's useless for me, why, because I'm surrounded with people that understand me so I'm not forced to use it.*

En el contexto de inglés dominante de Buena Park, Jessica permanecía predominantemente en este código, no obstante, en su hogar existía una restricción explícita ante el uso del inglés en la casa.

- E. *and the problem is, I was forced to use it with my parents, but only with my parents for example, I have cousins that I would speak to in Spanish, my uncles would speak to me in Spanish but I would answer to them in English and it wasn't necessary for me to know it or to practice it or to even do something with it, and I took two years in junior high and three years in high school of Spanish but it was just to like, just to fill my application, but it wasn't required or necessary.*
- F. *One time my brother told my dad why don't you ever speak in English? if you understand what we're saying why don't you respond to us?, and my dad said because that is not my language and I don't need to do it. It's my house!, and I told, and we told him, but you know what? That's what we speak, and my dad told us and you know what?, when you grow up you're going to need Spanish so you might as well learn it now and we kind of learnt it but it wasn't a hundred percent learnt cause there's a lot of vocabulary that I do not know...  
...they would tell you only in English so basically in my schools there was no Spanish ...I guess so because that was the thing, so I really had anybody to speak Spanish to and since I wasn't forced ...*

En la escuela el énfasis en el uso del inglés es constante, fundamentado en una ideología nacionalista desde la cual la pertenencia e integración tiene como uno de sus pilares la lengua. Jessica y John y posteriormente su hermana menor Evelyn, se comunicaban marcadamente en inglés dentro del hogar, no obstante, la mezcla con el español también estaba presente.

- G. *Yes, because in my house when I started going to school uh, I started learning more English and then when my brother started talking or learning more English it was in English between me, my brother and my sister, but when it comes to my parents we would speak in English and*

*they would answer in Spanish.*

Jessica pasó solo dos años en clases de regularización (el segundo y tercer grados de primaria) de lengua. Su vida en los años de educación posterior fueron mejores, en los Estados Unidos terminó el nivel de preparatoria y curso varios años de formación para graduarse como maestra de enseñanza básica.

*H. ... in high school you could say I was a normal person I wasn't a person that only spoke Spanish and a little English I was a normal person I was like everybody else.*

Hacer estudios superiores requería el trabajo obligadamente. A través de su red familiar, Jessica consiguió ser empleada en una fábrica, en donde solo estuvo un par de semanas. Poco tiempo después consiguió un puesto en el área de servicios.

*I. My aunt used to work at a factory, she would work, she would work you have heard of the Snapple's? She used to work there, I used to I worked there for three weeks ..., I worked on the factory for three weeks because I didn't like it, it was hard labor and I wasn't used to hard labor. It was like, you could say it was like an immigrant job and to me I wasn't aware that I was an immigrant. When I started going to university that is when I realize you know what: you don't really belong in US, you are not part of US because you are not a US citizen, so that is when I started working in that company it was hard job and I told my aunt you know what this isn't what I want, this is not what I study for, this is not for me I couldn't handle it.*

Sin contar con documentos que le permitieran terminar sus estudios y acceder a un trabajo relacionado con el área en la que se había formado, Jessica decidió dejar el país. Su padre, su hermano y ella regresaron a México.

*J. I stopped going because I needed to give them my social security number so they could put me on the pay roll, but I didn't have it so they told me if you don't have it I can't registered you, and so I had to leave and if I didn't do that I couldn't continue with my university year because it was like an incomplete course so I couldn't graduate so there was no point in me continuing it, that is when I really realized that I didn't belong them...*

K. *and you know what, when you are a kid you don't realize the fact that you are an immigrant because in the school they don't teach you or they don't treat you like an immigrant, they give you all the benefits all the other students have but once you stepped out of your, for example in high school you start to notice well I'm an immigrant because I cannot get a good job, because I cannot get a license, because I cannot get this because, I cannot get that, so that is when you start to realize and that is when you think you know what I was lied to because in the school they teach you, everybody has the same rights, everybody has the right to do this, this, and this, everybody can be whatever they want and then they graduate and it is like, no you can't and I don't know if I was too stupid that I didn't realize until I started looking for jobs or until I started trying to study to get a degree. I didn't understand that because to be honest I never went to go see how both my parents work, my dad was a welder and my mom was a housekeeper at that time so I never really pay attention to what they did, and that is when I really notice you know what, they are not doing office work and that is when reality hits you so yeah I honestly do feel that as I was growing up I was kind of lied to because in school they would tell you study. If you study hard you can be whatever you want, if you get good grades you can get into a good university, and if you had this extra activities they can give you this and then when I did all this I would ask them where's my chance to go to a better university, oh no, no you don't have a chance because you are not legally there, so it was really hard it was a shocker and...*

Han pasado seis años desde que Jessica regresó a la ciudad de México. En ella ha construido una familia y ha conseguido el empleo que esperaba, en la enseñanza a niños. No obstante, ha tenido que habituarse a la vida en la ciudad ya que muchos aspectos de su dinámica no le resultaban familiares. Para Jessica la mezcla de lenguas (Spanglish) se da de forma habitual en los Estados Unidos. Sin embargo, en el contexto de la ciudad de México su uso no genera reacciones favorables.

L. *what I mean is that when you continue, for example, if I'm talking to you and I say one word in Spanish and then I go back to English, that is Spanglish to me, that is happening to her, for example she told me *dame mi pillow* or she tells her grandma *thank you de nada* and she repeats one thing in English and one thing in Spanish and that tends to confuse people. In US is very normal, because the people that speak Spanish are not very educated so they have to adapt it to their understanding, for example, *garage*, they say *garash*, that is not a word in Spanish, they just translate it they used to say *ugh la luz en lugar de semáforo*, or for example what else I think those were the few words that they were very confusing or for example when they talk about numbers they would say *el 4 15* they won't say *415* which that tends to confuse people... so it does sound bad because*

*I've heard it with her and sometimes when she says it ugh say like ugh that's not good because you don't know what language she is speaking in yes but before I've heard it from another person for me was normal.*

Desde su regreso a la ciudad J ha recibido la corrección del español que ella usa por parte de sus oyentes, en especial, las personas con las que interactúa habitualmente.

*M. ... for example Diego would tell me it's because you either speak in one or the other and I would tell him well if I can do both I can do both, but now that I hear it with her it doesn't sound right it sounds like she's trying to say two things at once I don't know it doesn't sound correct.  
*Yes because for another reason she would be like she would also be made fun of, for example most people in US they don't care because as I said there's not many Mexicans that are educated most of the Mexicans there are from towns or little places where they only have maybe the elementary, they don't have the high school or the university, but when you come to Mexico you speak with people that do have those levels and they do look at you funny like what are you doing you know speak one or the other it's not correct and you can make fun of because they think that you're either playing or you're trying to be funny but sometimes it is not the case sometimes you don't know how to express it so you have to put it in another words so they can understand.**

Ahora es ella misma quien señala lo inapropiado de la mezcla de lenguas o del español (de Buena Park) en la producción de su hermana o su propia hija.

*N. I would not even pay attention, but now that my sister comes and she says a couple of those words I do tend to notice ugh she's saying the wrong word, yes now I'm like ugh that's Spanglish and sometimes I do tell her that's not the correct word and she would tell me what's the correct word?...*

Jessica tiene un interés muy definido en fomentar el uso del inglés en su hija y crear un espacio por lo menos en el hogar en donde sea posible la expresión bilingüe.

*O. With her is English, with my husband is usually Spanish, except when I'm angry, when I'm angry or when I need to explain something it has to be in English because sometimes I don't have the words for what I'm trying to say...  
...if I know that you can understand me in either one my head usually prefers English, usually will connect to English and that is one thing that I told you that is funny because for example with Diego, I could talk to Diego in Spanish all day long, but as soon as I get angry or want to*

*express something and if I start to get desperate it totally changes on me, it changes and Diego at the beginning look at me like what wait we were talking in Spanish why are you changing and I tell him because I cannot tell you what I want to tell you.*

#### **b) Jessica como sujeto en el discurso.**

La vida entre dos territorios regulados políticamente ha significado para Jessica el contraste y replanteamiento de sus concepciones, elecciones y decisiones sobre la lengua. Aunque esta joven mujer nació en México, este momento y este territorio es para ella algo lejano. En el extracto A, Jessica muestra una dificultad para recordar su experiencia en México antes de su partida a Estados Unidos al reiterar la frase *I don't remembre much*. Los primeros años en México son breves. En el extracto B, Jessica se presenta tomando parte activa en la acción de migrar a los Estado Unidos *I left with both of my parents ...*

Una vez en este territorio, nuevas obligaciones imprimen presión en su vida, una de ellas es el aprendizaje del inglés. Jessica llegó a Estados Unidos siendo una niña de forma que asistió a la escuela, institución que reproduce la ideología y políticas nacionales, favorece el inglés y promueve un sentido de unificación y solidaridad entre los estudiantes con base en una sola lengua, delimitando como espacio autorizados para el uso de las lenguas de herencia como son llamadas, el ámbito del hogar. En el extracto C, Jessica argumenta por qué considera el inglés su lengua materna. Ella coloca la fuerza de su argumento en su experiencia de vida *as I started growing up*, posteriormente ofrece pruebas que enlista y modaliza con el léxico (*only, very few spoke spanish, all my studies, all my jobs, even, always*) que vuelven a su discurso constatativo. Para Jessica, el inglés ha jugado un papel predominante, ella lo califica casi como un requisito (*it is a kind of a requirement*) en sus relaciones. Es la lengua que asocia con un proceso natural que ha sido parte de su desarrollo físico, su producción no implica ningún esfuerzo.

En cambio el español no ha tenido una presencia importante en su vida (extracto C). El contacto con hablantes monolingües de esta lengua representa una experiencia incómoda (*It's very difficult for me to talk to* extracto C) que prefiere evitar pues en su opinión este

contexto genera dificultades para la comunicación (*I guess people misinterpret* extracto C) y un ambiente de tensión ante la reacción del interlocutor (*people laugh* en el mismo extracto).

Hacia el final del extracto C, Jessica hace una separación interesante entre el interlocutor (en este caso la investigadora) y ella. Con la frase *believe it or not* Jessica, le da fuerza a su posición anulando la función persuasiva de su argumento, de forma que presenta sus razones como hechos que deben ser aceptados. Por otra parte plantea una dimensión en la que su interlocutor puede expresar sus creencias, no obstante, sin importar de qué forma se juzgue su posición con respecto a su lengua materna, Jessica sostiene que es inglés, pues básicamente sólo dos personas representaban su conexión con el español, su padre y madre. Como su lengua materna, Jessica considera que el inglés está conectado con sus emociones, pues si la interacción involucra exacerbación o emociones alteradas ocurre un cambio total de español al inglés, *it totally changes; as soon as I get angry or want to express something* (extracto O).

Esta idea de privilegiar el inglés tiene que ver con las disposiciones desde las instituciones en Estados Unidos. En el contexto escolar, las manifestaciones distintas al proyecto americano no son toleradas. Desde esta posición aquello que es distinto es valorado negativamente. En el extracto D, Jessica narra la presión que en la escuela primaria se ejercía para adecuarse a sus exigencias, como la de hablar sólo inglés. En esta narración aparece la voz de los otros, los representantes de la escuela: *they told me: No, no that's the wrong one, you are not in Mexico.*

En el mismo extracto, Jessica introduce una idea que refuerza en los siguientes extractos (E y F), al calificar al español con los términos *useless, not necessary, not required, there was no*, subraya el carácter funcional de la lengua en la comunicación. Los espacios sociales en Buena Park mantienen una preferencia hacia el inglés. Los términos utilizados por Jessica implican que la lengua útil, obligatoria, necesaria, solicitada, la lengua que tiene existencia es inglés. El español no resulta útil y no hay mecanismos que lo favorezcan, excepto en el hogar, el único espacio en donde ella encontraba una obligación para utilizarlo.

No obstante, Jessica deja entrever que la lengua no tiene únicamente una función comunicativa, en el extracto H, Jessica señala cómo la lengua es un marcador de integración o exclusión, con un desenvolvimiento fluido en inglés y fuera de un grupo de no hablantes del mismo, ella se define a sí misma como *normal, like everybody else*. No obstante, una vez concluida la educación básica, al querer acceder a la educación superior y a empleos formales, Jessica encuentra otra definición para sí misma, la de inmigrante *I was an immigrant* (extracto I) de la que no tenía conciencia: *I wasn't aware* (extracto I), *when reality hits you, a shocker* (extracto K) ella es el objeto o el paciente de la acción de los otros, sean estos sujetos sociales o construcciones sociales como *reality*.

Para Jessica la definición de inmigrante tiene un contenido claramente asociado con la negación, la imposibilidad e incapacidad. Como inmigrante, Jessica reitera numerosas veces (extractos I, J y K) *I cannot, I don't, I didn't, I couldn't, you are not* refiriendo a diversas actividades a las cuales, desde esta posición no tenía acceso o derecho. En los mismos extractos, recrea la voz de otros para darle personalidad a este sistema de exclusión. Jessica interpela a los otros (no inmigrantes) *they told me if you don't I can't; no, you don't*, y expone esta misma negación, haciendo evidente que en esta relación se sitúa como el responsable de su situación, el inmigrante *you, if you don't I can't*, mientras el sistema postula un contexto de igualdad generalizado *they teach you, everybody has the same rights, everybody has the right to do this* (extracto K).

De vuelta a México, en donde Jessica esperaba encontrar un contexto que le permitiera acceder a algunas de las cosas de las que quedaba excluida en los Estados Unidos, su forma de hablar se vio contrastada al punto en que hoy ha adoptado una nueva conciencia a partir de la crítica de sus interlocutores. En el extracto L, Jessica sostiene que la alternancia de códigos le resultaba *normal* mientras vivió en los Estados Unidos. En la interacción cotidiana la mezcla de lenguas no resultaba en modo alguno incorrecto.

No obstante, en un ambiente marcadamente monolingüe como el de la ciudad de México, en donde se privilegia otra variedad de español, Jessica concibe la mezcla de lenguas como

algo no apropiado (*bad, not good*, extracto L; *doesn't sound right, doesn't sound correct, it's not correct*, extracto M), ya que hace que la comunicación no sea efectiva, *confuse people*. Al considerar la mezcla de lenguas como algo negativo sitúa su principal razón en una deficiencia de la población hablante de español en los Estados Unidos, su bajo nivel educativo (extracto L). La alternancia de códigos tiene ahora un carácter no deseable que encuentra en la forma de expresión de su hija, y reconoce (ahora ha tomando una nueva conciencia *I would not even pay attention but now*, extracto N) en la forma de expresión de su hermana, a la que califica negativamente *that's not the correct word* y designa como Spanglish (extracto N).

Esta nueva conciencia sobre el hablar correcto o incorrecto tuvo resistencia por parte de Jessica, quien ante la crítica mostraba oposición *if I can do both I can do both* (extracto M), sin embargo ha terminado aceptando la posición mayoritaria en su contexto, desde la cual la alternancia de códigos no es una práctica compartida y no tiene un significado positivo, pues desde sus parámetros la mezcla empobrece en lugar de enriquecer la lengua.

Jessica encuentra una conexión profunda con el inglés, al que considera su lengua materna pues su presencia y uso en los Estados Unidos era obligado, sobre todo en la situación de inmigrante que debe integrarse (normalizarse) a la nación. A pesar de que su repertorio mezcla el inglés con el español, no encuentra la misma identificación con el último código pues ésta era una forma de interacción que compartía con la comunidad de Buena Park y que en la ciudad de México es rechazada, por lo que, en ella existe un distanciamiento hacia este español híbrido. En la trayectoria lingüística de Jessica se deben identificar estos dos momentos, uno en donde la mezcla español inglés es una práctica compartida entre la comunidad y su intolerancia es a la exigencia del monolingüismo por parte de sus padres, y otro, en donde la mezcla de lenguas responde a su falta de conocimiento, es un recurso que utiliza como apoyo, por lo que es frecuentemente es cuestionada y criticada. Tiene constante presión por hacer una distinción entre lenguas y mantenerse en un solo código ya sea en inglés o en español (el español estándar de la ciudad de México).

Esta situación ha ido generando en Jessica una nueva conciencia acerca de lo que significa hablar correctamente, una conciencia que tiende a transformar su repertorio en dos lenguas separadas. Después de seis años múltiples experiencias han nutrido su conocimiento del español de la ciudad de México y su actitud hacia este se ha balanceado. La convivencia con su hija ha fortalecido esta conciencia, de forma que trata de evitar que Hailey alterne las lenguas en el mismo turno de habla, no obstante, Jessica ha encontrado otras formas de utilizar ambos códigos, alejándose del Spanglish y español de Buena Park e integrando el de la ciudad de México.

Con la investigadora Jessica eligió mantenerse en inglés en todos los encuentros que sostuvieron. En los extractos aquí presentados, Jessica cambia a español sólo en un momento (extracto L) para darle voz a terceros y hacer una distinción entre el español de Buena Park (*la luz*, en la *luz en lugar de semáforo*) y el de la ciudad de México (el español correcto), representado ahora por su propia voz al sustituirlo con *en lugar de semáforo*. Su narración en inglés marca también esta separación entre códigos.

Además de Hailey, Jessica interactúa cotidianamente con su esposo (Diego), de quien proviene buena parte de la corrección y retroalimentación que Jessica recibe sobre su uso del español y la mezcla de códigos. Por su parte, Jessica ha participado en el desarrollo del inglés de su esposo. A continuación presentamos extractos de un par de eventos comunicativos entre la pareja.

### **4.3 Conversación 9: Diego y Jessica**

Diego y Jessica se conocieron en la ciudad de México al trabajar para una escuela privada dedicada a la enseñanza de inglés. En este contexto la comunicación se daba regularmente utilizando este código, a esto se sumaba el interés de Diego por interactuar con una “nativo hablante” como el denomina a su esposa. Como pareja, dentro del hogar Diego y Jessica establecen cotidianamente una interacción bilingüe, no obstante, ésta se encuentra acotada por la tendencia a utilizar los dos códigos de su repertorio de forma separada. Es decir, la comunicación entre ellos puede darse en inglés o bien en español, evitándose la mezcla de

ellos. La conversación 9 es un evento que se desarrolla únicamente en inglés. Diego y Jessica se encuentran en su habitación, Diego observa la televisión cuando su esposa lo interpela (extracto 9.1). En esta conversación la pareja discute sobre algunas necesidades de su hija.

### 9.1

D: what?  
J: she's going to wear the shirt?  
D: yes  
J: with this?  
D: she has PE tomorrow  
J: with this? and this?  
D: yes

Jessica inicia la conversación (su turno no está registrado en la grabación), Diego inserta una secuencia a través de un elemento de compensación (repair) *D: what?*, de forma que Jessica explicita su intervención. Ella recibe una respuesta preferida y continua inquiriendo sobre el tema. Diego ofrece información relevante para que su esposa pueda tomar decisiones y considerar llevar a cabo acciones. La conversación continúa de forma similar permitiendo que la pareja establezca un acuerdo.

Un ejemplo más que muestra la interacción entre Diego y Jessica es parte de la conversación 7, evento con la que iniciamos el presente capítulo, en donde los tres miembros de la familia realizan intervenciones. Diego, que se ha mantenido viendo el televisor participa ocasionalmente en la conversación de Jessica y Hailey.

### 7.5

J: ok we're finished thank you  
H: **ahora yo peino a mi papito**  
J: ok you comb your father's hair  
father?  
D: Hmm?  
J: she has to comb your hair  
H: **si cos**  
D: **oye amor me preparas la ropa para mañana?**  
J: ok  
come on sweety ((refiriéndose a H))

En el extracto 7.5 Jessica indica que ha terminado de peinar a su hija, por lo que ésta puede realizar otra actividad enunciándolo en español. Jessica no hace que Hailey reformule su intervención en español, sin embargo, la autoriza y enuncia ella misma en inglés lo que

Hailey ha dicho. Jessica llama la atención de Diego en inglés: *father?*, quien contesta con una interjección válida en ese código. Hailey interviene para justificar y sostener sus intenciones en una frase en donde parece que mezcla español e inglés: *si cos* (si because) que no termina pues es interrumpida por su padre, quien cambia a español para introducir un nuevo tema, Diego hace una petición a Jessica, ella utiliza la exclamación (*Ok*) ampliamente válida en el español de la ciudad de México. Jessica vuelve a cambiar a inglés para referirse a Hailey con quien viene utilizando este código.

Al interior de la familia Diego ha asumido el rol de ser el hablante de español modelo, no obstante, se sirve de los dos códigos de su repertorio para lograr diversos objetivos.

### 4.3.1 Diego (D)

#### a) Trayectoria lingüística

Diego nació en la ciudad de México en 1986. En la adolescencia él comenzó a tomar clases de inglés por sugerencia de su madre, quien veía en el aprendizaje de esta lengua oportunidades de desarrollo para sus hijos.

A. *“Mi mamá siempre consideró eh, útil el uso del idioma puesto que ella siempre ha sido muy visionaria y bueno pues ella tenía la idea de que el inglés y la computación iba a ser, como dicen no, el nuevo analfabetismo... ya no es como antes que si no sabes leer o escribir, ahora es si no sabes inglés o computación”.*

Diego define la forma de aprendizaje de la lengua que él experimentó como una metodología tradicionalista, a la que se sumaba su motivación personal por entender documentos en esa lengua: música y películas.

B. *“Bueno, de hecho yo llevo estudiando inglés casi 10 años... y más que nada yo aprendí el inglés repitiendo oraciones”.*

C. *“Mm y era bueno también porque igual si no eres bueno en algo y te gusta bueno pues bueno puede que te desmotives más... y también me ayudó bastante a mejorar mi fluidez en el español porque antes yo era muy como tartamudo, de hecho todavía me cuesta un poco de trabajo decir unas cosas en español pero este me ayudo bastante a mejorar mi español mi fluidez, entonces sí me abrió mucho las puertas”.*

D. “... porque me gustaba entender las canciones no el típico wacha wacha wacha... ahorita ya todo mundo tiene acceso pero hace diez años, trece años, muy pocos tenían acceso a internet entonces yo sí tenía que estar ahí: ah pues que dice y más me interesaba, si o preguntarle a alguien más que supiera que dice, o sea como que te vuelves más autónomo y más responsable en tu aprendizaje no y ahora pues es muy diferente porque pues hay más tecnología pero eso como que te da la excusa para ser más flojo en el aprendizaje”.

Diego se graduó de la licenciatura de Mercadotecnia, pero desde los 19 su trabajo ha sido el de profesor de inglés.

E. “Bueno bilingüe, bilingüe a los 17 años después de dos años... 17 y medio más o menos sí pero ya es cuando entré a una escuela particular donde me permitía tener mucho más práctica oral y desarrollar mis habilidades lingüísticas, bueno yo a los 17 años era bilingüe y a los 19 ya daba clases”.

Los beneficios económicos y el aprendizaje laboral que le ha dado el manejo de la lengua hacen que su estima hacia la misma sea afanosa. Diego admira la forma de hablar de su esposa, una mujer de origen mexicano (Jessica) que creció en el estado de California en los Estados Unidos, pues para él esta forma de adquisición de la lengua resulta en un inglés superior.

F. “Mi esposa es bilingüe, entonces todo el tiempo hablamos inglés y eso me ha ayudado muchísimo más a desarrollar mis habilidades lingüísticas. Todo el tiempo estoy en contacto con el idioma y pues considero que mi inglés es ya muy, muy avanzado y lo he perfeccionado bastante, todo mundo habla inglés pero hay muchos que no lo perfeccionan, bueno yo siento que la mayoría de las personas pueden hablar inglés pero eh, yo siento que estamos muy lejos de los niveles nativos porque bueno aquí como escuelas particulares o de gobierno nos enseñan este, pues lo elemental lo que necesitamos saber pero yo cuando me di cuenta cuando empecé a platicar con mi esposa o a ver películas o a leer libros sí me daba cuenta que muchos de los que estudiamos inglés sí estamos un poquito lejos de cómo sabernos expresar en inglés porque yo lo viví porque no sé cuando teníamos pleitos este, ella no puede expresarse en español ni yo en inglés y sabiendo que yo era bilingüe y pues ella también hablaba en español pero llegué a la conclusión de que no es lo mismo saber hablar en inglés que expresarte en inglés. Cuando tú estas enojado no puedes, yo no podía hablar en inglés cuando yo estaba enojado porque no sabía cómo decir las cosas porque yo siento que las emociones están

*conectadas con el lenguaje nativo ... yo siempre le digo a mis alumnos: el día que ustedes lleguen a expresar en inglés enojo, cualquier emoción enojo, envidia, lo que sea, ese día pues van a llegar a alcanzar un nivel muy alto del idioma, pero es muy complicado porque, pues no es parte de ti no y cuando llegan esas situaciones emocionales es difícil que lo conectes con la emoción, con las emociones con el idioma”.*

Diego señala haber establecido un acuerdo explícito con su pareja a fin de que ambos pudieran mejorar su desenvolvimiento con respecto a las lenguas que consideran como sus segundas lenguas.

G. *“...su español, bueno el español de Jessica, ha mejorado considerablemente porque cuando me hablaba español yo dejé no, no, por ejemplo las sílabas tónicas en ójala que decía mucho, la sílaba tónica es la es ojalá y a ver, repite conmigo...”*

A pesar de percibirse como bilingüe fue hasta el momento en el que empezó a compartir la vida con su esposa cuando llevó el inglés a espacios inusuales, fuera de su ámbito laboral y ha encontrado con el cuestionamiento de los demás.

H. *“Los escoceses hablan cinco idiomas por la misma nación europea que deben de, de hacer acuerdo de comercio o acuerdo socioeconómicos necesitan hablar varios idiomas y desde la prepa lo empiezan a y no hay esos tabúes como aquí en México de: ay, estamos en México, háblame español, no, deberíamos cambiar eso”.*

Como maestro de lengua Diego se adscribe a una cierta visión sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

I. *“Si soy bilingüe pero no bicultural, ahorita yo sí digo que soy bicultural yo siento que todos podemos llegar a ser bilingües pero muy pocos biculturales porque tienes que entender, tienes que entender la emoción en la cultura para poder expresar lo que sientes, digo la, la lengua la puedes desarrollar pero la cultura y entender a una persona cómo piensa es un poco más difícil”.*

Diego impartía clases en una primaria pública y en una escuela privada dedicada a la enseñanza de inglés dirigida a niños, adolescentes y adultos.

J. *“Yo trabajo como 10 horas, fíjate que el inglés que uso en el trabajo es muy básico realmente el inglés que uso cotidiano es con mi esposa, el*

*inglés real, porque el inglés que uso en el trabajo es muy básico ... cuando tú incubas una lengua en otra persona tienes que ser constante y tienes que vivir con el idioma ...*

Diego y Jessica tienen ahora una hija de tres años (Hailey), los dos participan en su educación impactándola con sus propias creencias.

K. *“Las capacidades lingüísticas se desarrollan haciéndolo tú, repitiendo, copiando patrones, memorizándolos, relacionándolos, visualizando; así es como se aprende una lengua, yo siento que sí, es como todos aprendimos una lengua... es una constancia, es algo que estoy haciendo constante...”*

A través del crecimiento de su hija, Diego ha tomado distintas decisiones con respecto a qué lengua utilizar en su relación con ella. Una primera etapa estuvo definida por el uso exclusivo del español, sin embargo, él señala que Hailey se encuentra ya en un ciclo distinto por lo que está preparada para continuar desarrollando el inglés. Ahora Diego ha adoptado un papel activo para apoyar el aprendizaje de su hija.

L. *“Yo a mi hija le hablo español, no le hablo nada de inglés, para que ella domine el idioma. Ahora qué pasaría si mi esposa también le hablara español y nunca le hubiera hablado inglés, mi hija no hubiera entendido nada, no hubiera desarrollado habilidades”<sup>15</sup>*

M. *“Si combinaba los idiomas, este, de hecho, hay algunas veces que ella mezcla los idiomas, pero bueno, este, he investigado y es una parte natural el proceso de aprendizaje del segunda idioma. De hecho nosotros cuando aprendimos inglés hicimos lo mismo: **how do yo say lápiz?** Estás mezclando los dos idiomas, ella obviamente por instinto lo hace. Hay veces, me dice: **hola daddy o thank you daddy o gracias daddy**, está mezclando lo que es el inglés porque su lengua materna es el español, porque nació en México y recibe más español que inglés, una lengua nativa es aquella que se recibe más que la otra... ella cuando ve cosas graciosas y eso muestra que realmente sí tiene una comprensión y como te digo su ciclo uno ya está terminado ahora es el dos, es el desarrollar su ciclo dos”.<sup>16</sup>*

Cotidianamente la vida de Diego transcurre entre la casa, el trabajo y las visitas al hogar de sus padres. No obstante, en algunas ocasiones Evelyn viene de visita para pasar sus

---

<sup>15</sup>Entrevista 30 Abril de 2012.

<sup>16</sup>Entrevista 19 de noviembre de 2012.

vacaciones. Diego manifiesta su apreciación con respecto a la forma de expresión de Evelyn.

N. “*Mi cuñada luego habla como pocho, habla inglés y español, habla más inglés pero luego se le sale el español así de, saca de onda pero bueno, tan bonito inglés que habla”.*

## **b) Diego como sujeto en el discurso**

Diego expresa una valoración positiva hacia el inglés como su segunda lengua. Gracias al conocimiento de la misma él ha obtenido diversos beneficios, por ejemplo, forma una parte importante de su actividad profesional, por otro lado, a través de su aprendizaje corrigió problemas con su primer lengua, en sus palabras *me abrió mucho las puertas* (extracto C). Sin embargo, resulta interesante que en el extracto A él deposita en otra persona la decisión de su acercamiento con la lengua: *mi mamá* a quien describe con un atributo intensificado que le permite a ella prever y llevar a cabo acciones *muy visionaria*, que refuerza con el adverbio *siempre* (extracto A).

El aprendizaje de la lengua es para Diego un proceso personal continuo como lo expresa en el extracto B *yo llevo estudiando*. No obstante, hacia el final del mismo extracto Diego señala *yo aprendí* utilizando una forma verbal que denota el término de la actividad. Para él la relación del hablante con una segunda lengua implica diversos estadios, en ese momento él considera que el primero (comprensión de la lengua, producción mecánica de la misma) ha terminado. Un segundo estadio es el bilingüismo, que Diego relaciona con la expresión oral (extracto E) *bilingüe, bilingüe* (reiteración que enfatiza su valor de verdad) = *mucho más práctica oral*. En el extracto F hay una idea similar *mi esposa es bilingüe, todo el tiempo hablamos, y eso me ha ayudado muchísimo a desarrollar mis habilidades*. En este estadio el hablante puede hablar sobre cualquier tema con fluidez. Una vez que Diego alcanza este nivel continuó su formación para la enseñanza de la lengua, Diego señala en el mismo extracto *después de dos años... ya daba clases*.

Diego hace una separación entre los términos *hablar* y *expresar* una lengua. Mientras el primero está conectado con el conocimiento, las opiniones racionales, etc., el segundo término en opinión de Diego *yo siento que las emociones* (extracto F) está vinculado con la emotividad. Diego utiliza su propia experiencia para sustentar su discurso, para darle autoridad “porque yo lo viví”. Al parecer es un privilegio casi exclusivo de los hablantes nativos (de cualquier lengua) expresar emociones en su primer lengua, pues los aprendientes de segundas lenguas únicamente podrían hacerlo al *alcanzar un nivel muy alto ... pero es muy complicado* (extracto F).

Este nivel, en el que es posible manifestar emociones a través de la lengua marca otro estadio, en donde los aprendientes han alcanzado un nivel *muy muy avanzado* (extracto F): la biculturalidad. Estadio reservado pues *muy pocos (podemos llegar a ser) biculturales* (extracto I) en donde, de acuerdo con Diego los hablantes pueden expresar sus sentimientos y entender el pensamiento en la segunda lengua, cerca de cómo lo haría un “hablante nativo”. De modo que para Diego existe una vinculación entre lengua nativa, cultura, pensamiento y emoción, conceptos estrechamente relacionados que se determinan el uno al otro.

El inglés es para Diego una segunda lengua y desde su perspectiva, el aprendizaje de ella tiene ciertas implicaciones. Una segunda lengua se mantiene siempre ajena para el hablante *no es parte de ti no* (extracto F). En opinión de Diego no todos tienen las habilidades (verbo poder) para aprender la lengua *yo siento que la mayoría de las personas puede aprender inglés* (extracto F), menos aún, pueden tener un manejo desenvuelto como de nativo hablante, eso es *más difícil* como lo califica en el extracto I, no es para todos, hay quienes son buenos como él (extracto C) y hay quienes no lo son. Por otro lado, sólo el contacto con el nativo posibilita el uso auténtico *es con mi esposa el inglés real* (extracto J).

Por otra parte, Diego señala sus consideraciones sobre el aprendizaje de una lengua como acción. Esencialmente, para él, el aprendizaje está fundamentado en la repetición y constancia (extracto B, G, J, K). Como profesor de inglés Diego ha estado en contacto con diversos métodos de enseñanza, no obstante, la forma que el define como “tradicionalista”

basada en la repetición (extracto B) es la forma que resulta natural de aprender *es como todos aprendimos una lengua* (extracto K). Estas ideas sostienen el quehacer de Diego como maestro de lengua, en una escuela y en su propia casa, en donde, corrige el español de su esposa y enseña español e inglés a su hija, para quienes la repetición y la constancia tendrán como resultado un buen uso de las lenguas. En el extracto M, Diego señala que su hija se encuentra en el ciclo dos, el de la producción de la lengua. Esto significa para él que ella comprende la lengua y la diferencia del español. Mientras su hija se encontraba en el primer ciclo (comprensión) Diego mantenía sólo el español en la comunicación con ella *para que ella domine el idioma* (extracto L). Ahora, participa activamente en la enseñanza de inglés a su hija .

El aprendizaje de una segunda lengua requiere además ciertos elementos: interés, motivación, esfuerzo, autonomía y responsabilidad. Sobre el primero, en el extracto D, Diego identifica y hace una crítica hacia una conducta desinteresada en el aprendizaje de inglés, que él califica como extendida o común entre la población al utilizar con el adjetivo típico en *el típico wacha wacha* (extracto D). Sobre el resto de los elementos, en el mismo extracto, Diego contrasta su esfuerzo e interés personal con el que se tiene que invertir en la actualidad, con un más accesible acceso a información en inglés. Contar con menos recursos se vuelve sinónimo de un esfuerzo mayor pero al mismo tiempo de una mayor responsabilidad y autonomía.

Diego aprecia el “habla correcta” del “nativo hablante” lo que puede identificarse por un lado en su preocupación con respecto a la combinación de lenguas en la producción de su hija *he investigado y es una parte natural del proceso de aprendizaje ... ella obviamente por instinto lo hace* (extracto M). Se espera que mientras avance este proceso produzca las dos lenguas sin mezclarlas. Por otro lado, puede verse una valoración negativa hacia la mezcla de lenguas cuando Diego contrasta la forma en la que en ocasiones se expresa Evelyn *como pocho*, hacia la que tiene una actitud de extrañeza *saca de onda* (extracto N) y la forma en la que otras veces se mantiene en inglés y que Diego valora positivamente *tan bonito inglés* (extracto N).

En suma, en el momento actual Diego manifiesta una perspectiva escalar sobre el aprendizaje de lenguas y de segundas lenguas, cuyo nivel ideal apunta hacia el habla adecuada del nativo hablante, quien expresa su pensamiento y emoción a través de su lengua. La lengua materna es en este sentido, la herramienta para expresar lo esencial en el individuo: el pensamiento y los sentimientos. Recorrer esta escala (estadios: comprensión, bilingüe, bicultural) implica un proceso, cuyos pilares son la constancia y repetición. Esta perspectiva se ha ido fortaleciendo a través de la trayectoria lingüística de Diego, durante ella, en diversos momentos, su producción lingüística ha sido confrontada robusteciendo la idea de una lengua correcta y real, idea que transmite a su familia (esposa e hija) y a sus alumnos.

En sus encuentros con la investigadora, Diego eligió expresarse en español. En su relato llaman la atención un par de elementos de alternancia. En el extracto M, *how do you say lápiz?; hola daddy, gracias daddy*. A través de estos ejemplos Diego le da fuerza a su posición, el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso en el que el aprendiente avanza a través de diversos estadios, en los primeros, resulta una situación “natural” mezclar las lenguas, como en su propia experiencia (*Nosotros cuando aprendimos inglés hicimos los mismo*, extracto M) y la de su hija (*ella obviamente por instinto lo hace*, mismo extracto). Este es un estadio transitorio que debe superarse y en consecuencia abandonarse la mezcla de lenguas que ya no resulte necesaria para compensar el desconocimiento de la segunda lengua.

Diego ha sido confrontado también en otro sentido, en el espacio marcadamente monolingüe de la ciudad de México, actuar como bilingüe implica el cuestionamiento de los demás, Diego define este cuestionamiento como un tabú, lo que señala la descalificación del mismo y se proclama por un contexto de mayor apertura y tolerancia, en donde puedan usarse diversas lenguas respetándose límites entre ellas.

Diego refleja con evidencia sus posiciones en la interacción cotidiana con su familia (conversaciones 7, 9 y 10, en este capítulo), en donde podemos observar una preferencia por mantener en una sola lengua sus intervenciones. No obstante, acepta una atmósfera

bilingüe en donde dos lenguas, sin mezclarse dentro del turno de habla, ofrecen múltiples recursos en la interacción lingüística.

#### 4.4 Conversación 10: Diego y Hailey

Regularmente Diego se dirige en español hacia Hailey, sin embargo, ahora dedica ciertos momentos para tener intercambios en inglés con su hija. A diferencia de la interacción con Jessica, la conversación bilingüe entre Hailey y Diego resulta más acotada y tiene un carácter lúdico. La conversación 10 ocurre en la tarde de un día entre semana, en este periodo Diego se hace cargo de Hailey pues cubre únicamente la jornada matutina. La niña juega con sus tarjetas de vocabulario y Diego aprovecha la oportunidad para enseñarle a construir, lo que en sus palabras son “*oraciones simples, con sujeto, verbo y complemento*”<sup>17</sup>.

En el extracto 10.1 Diego hace dos preguntas que obtienen respuestas en español, el objetivo de Diego es propiciar que Hailey responda en inglés, por lo que en su tercer pregunta ofrece opciones de forma que su hija puede escoger. Su estrategia tiene éxito, Hailey cambia a inglés pero su pronunciación no es aceptable *penguin*. Diego corrige repitiendo y alentando. Entonces continua, sigue preguntando, Hailey se mantiene en inglés recibiendo la corrección y estímulos de su padre. Aún cuando Hailey emite la respuesta esperada (*umbrella*) el objetivo del padre es que ahora ella pueda hacer una oración completa por lo que da un modelo *That's an umbrella*. Finalmente al no recordar un término, espera la respuesta de su padre y entonces repite. El padre continua su estrategia pues consigue que Hailey repita el término en inglés. No obstante, esta vez, después de *and that's a* Hailey recuerda el término en español y lo dice, recibe la corrección de su padre y repite en inglés.

##### 10.1

D: Hailey are you playing?

H: **ajá**

D: what are you playing?

H: **a las ... de los animales**

---

<sup>17</sup>Entrevista con Diego, 12 de diciembre de 2012.

D: wow  
 what's your favorite animal? elephant crocodile owl penguin giraffe  
 H: penguin  
 D: penguin ok  
 and what's this Hailey?  
 H: umbrella  
 D: ok that's an umbrella  
 and this is a  
 elephant ((susurro))  
 H: elephant  
 D: and that's a  
 H: **jirafa**  
 D: giraffe  
 H: giraffe

El juego para identificar animales continua hasta que Hailey se distrae con un trapeador. El padre le indica en inglés que lo levante. Hailey acompaña su acción de otra acción realizada en español, quizá no se trata del lugar esperado por Diego, pero Hailey coloca el trapeador en donde le parece apropiado, acción que enuncian su interjección y su frase. Diego vuelve a darle una indicación en inglés a su hija (*Hailey put the cards on the table*). Hailey utiliza un elemento de compensación (repair) de forma que él reitera su indicación manteniéndose su posición en inglés. Hailey se rehúsa utilizando español en el mismo sentido, le da fuerza a su posición. Esto provoca el cuestionamiento del padre, Hailey cambia a inglés para contestar a su padre pero no logra utilizar la palabra adecuada (because) en lugar de ésta dice *why* por lo que reformula su intervención en español. Después de algunos segundos Diego propone una nueva actividad a su hija que rompe con la tensión anterior y Hailey corresponde con el código utilizado.

## 10.2

H: ay  
 D: Hailey pick the mop please  
 H: **ay ahí lo dejo**  
 D: Hailey put the cards on the table  
 H: eh?  
 D: put the cards on the table  
 H: **no aquí**  
 D: why not?  
 H: why **porque yo no sé**  
 (12.0)  
 D: so Hailey do you wanna watch a movie?  
 H: yes daddy

En 10.3 Diego vuelve a retomar el par base de esta conversación, la orden a Hailey para que levante sus tarjetas. Ella exclama en inglés *Oh daddy* para evadir con disimulo la indicación. El padre insiste, entonces Hailey se opone abiertamente y cambia de código (*No, y posteriormente, es que estoy trabajando con un pianito*). Diego repite la frase en inglés para que Hailey lo imite.

### 10.3

D: Lion King so go take go take it pick up your cards when you finish pick up the movie ok?

H: oh daddy

D: well finish and then you watch the movie

H: Hmm no

D: why not?

H: **es que estoy trabajando con un pianito**

D: I'm playing the piano

H: I playing a piano a piano

En 10.4 el padre vuelve a cambiar de tema y continua impulsando a Hailey para que reformule sus ideas en inglés. Hailey coopera y esta misma interacción ocurre en las siguientes intervenciones.

### 10.4

D: what animal do you like?

H: **me gusta el cocodrilo malo**

D: you like crocodiles

H: I like cocroдалos

D: ok

H: **me gustan los buhos**

D: I like owls

H: I like owls

En los turnos previos Hailey había enumerado una serie de animales y objetos de su agrado, para lo que recurrió a la mezcla de códigos: por ejemplo *me gusta el elephant*. En 10.5 Hailey , utiliza el mismo recurso. En todos los casos, Diego reestructura la idea conservando un solo código, inglés y provocando que Hailey corrija repitiendo.

### 10.5

H: daddy I want **poner** mi movie

D: I want to watch my movie

H: mm hu

D: repeat I want to watch my movie

H: I want to watch my movie

D: you want to watch your movie ok

but first before you watch your movie eh put your cards inside the box

H: eh?

D: put the cards in the box

H: yes daddy

Finalmente Diego insiste en la orden que había enunciado: *put he cards in the box*, después de una breve negociación, Hailey acepta y muestra su consenso respondiendo en inglés: *yes daddy*.

Jessica, Diego y Hailey, los tres con sus propias creencias, valores y expectativas, construyen una historia familiar y un entorno bilingüe día a día.

### **Observaciones finales**

Las historias de los tres miembros de esta pequeña familia se funden en una trayectoria común en donde la individualidad alimenta al grupo de formas complejas y se expresa cotidianamente en sus intercambios lingüísticos. Diego, el padre de familia, establece parámetros lingüísticos sobre la base de sus creencias y experiencias. El bien hablar (español) responde a características de su entorno inmediato y su formación académica. Por otro lado, como hablante competente de inglés (como él mismo se autoriza) puede monitorear e impulsar la producción de su hija. No obstante, su red de comunicación familiar se distancia del contexto monolingüe dominante en el que ha desarrollado su vida confrontando sus expectativas. Jessica, por otro lado, ha experimentado transiciones decisivas en su vida. En los Estados Unidos, en donde la normalidad se define por los conceptos de raza y lengua, tuvo que abrazar el inglés como su lengua “materna” y convivir en un contexto bilingüe. De vuelta a México, su apariencia y su lengua, han sido nuevamente cuestionados, exigiéndole una readaptación, en la que evita aquello que es valorado negativamente pero en la que se esfuerza por mantener elementos significativos, como el inglés en su repertorio lingüístico.

En el hogar, la comunicación entre Diego y Jessica puede darse en cualquiera de los dos códigos, sin embargo, se observa una tendencia a corresponder con la elección del interlocutor y mantener el código seleccionado hasta que se de una indicación que conduzca a un nuevo cambio de código o bien a la conclusión de la conversación, ello depende de la dirección hacia la que se mueva la propia conversación y los objetivos buscados en ella. Se evita la mezcla de códigos al interior del turno de habla.

Hailey, su hija ha representado un gran reto para ambos. Ella diferencia dos códigos que utiliza de forma distinta. Con sus padres, en el hogar, muestra una tendencia a expresarse en español, sin embargo, puede interactuar en cualquiera de ellos. Cuando los padres presionan para que la interacción se de únicamente en inglés, los cambios a español representan un recurso para negociar, le permiten a Hailey cambiar su rol, pasar de ser quien contesta preguntas, a ser quien las formula, de proponer temas, y modificar el rumbo de los objetivos de los interlocutores. Por ejemplo, cuando se dan situaciones conflictivas, Hailey corresponde con el código propuesto por sus padres para enfatizar su adhesión, acuerdo o bien, al contrario, mantiene su código de forma que enfatiza su oposición. Con sólo tres años, Hailey utiliza su repertorio lingüístico (español-inglés) de formas muy diversas para llevar a cabo una multiplicidad de acciones.

## **Hallazgos y comentarios finales**

Las trayectorias de vida de Manuel, Ana, Evelyn, Santiago, Jessica, Diego y Hailey han transcurrido de forma compleja en el marco de dos espacios geográficos y políticos cuya dinámica reta y a la vez nutre diariamente sus propuestas lingüísticas. Conformando pequeñas redes de comunicación, los miembros de este grupo familiar extenso son parte de espacios definidos por su diversidad lingüística, en donde, no obstante, se impulsan aún vigorosamente proyectos homogenizantes por parte del estado y los grupos poderosos, que le dan sentido a un sistema de exclusión en donde la lengua se convierte en un marcador. Si bien, en los últimos años, los estados se han pronunciado por políticas lingüísticas que favorecen la diversidad y los espacios plurilingües, la concepción de lengua subyacente a ellas, promueve la idea de entidad o sistema acotable, que deja fuera y rechaza los procesos de hibridación entre lenguas.

La larga historia de relaciones entre México y Estados Unidos ha alimentado una multiplicidad de imágenes sobre el español e inglés en ambos contextos. Con mucha fuerza se difunden políticas lingüísticas que favorecen la integración de algunos y la exclusión de muchos otros, mantienen y perpetúan el distanciamiento entre sus pobladores, quienes de acuerdo a sus experiencias, posición social, necesidades, etc., se adscriben a ellas, las cuestionan, las abrazan, las rechazan, al construir su identidad en contraste con los demás hablantes. Tanto el espacio sociolingüístico de Buena Park como el de la ciudad de México, confronta a los hablantes bilingües, quienes le dan nuevos significados a este conjunto de imágenes lingüísticas contradictorias.

En Buena Park, una jerarquización que va del inglés como la lengua oficial y que está cargada de todos los atributos positivos: la lengua que debe utilizarse, la lengua de integración, y se ramifica hacia niveles inferiores, sitúa al español como la lengua de los “trabajadores sin calificación” y aún a partir de esta posición inferior, las variantes de éste se impregnan de valores cada vez menores. Pero al lado de esta escala el uso del español resulta útil para una ciudad turística y con una alta presencia de inmigrantes

hispanohablantes. En sus instituciones educativas se promueve el aprendizaje de sus variantes estándar (provenientes de España y México) y sus instituciones comerciales han cambiado sus políticas lingüísticas para acercarse a esta población. Desde un punto de vista hegemónico, el español no es una lengua prestigiosa pero su valor utilitario le permite ocupar muchos de los espacios de la ciudad y reproducir formas híbridas, pues el español en Buena Park se nutre no sólo del contacto con el inglés sino de las muchas variantes de hablantes de español de muy diversas regiones en México y América Latina.

A su vez, la ciudad de México es un espacio diseñado para el monolingüismo, en donde las manifestaciones hacia el multilingüismo y multiculturalidad son estrictamente acotadas, limitándose a algunos eventos y ferias de tipo institucional, y a escasos espacios comerciales. La enorme diversidad lingüística de la ciudad es desdibujada pues su dinámica general implica el uso de una sola lengua. Sus pobladores indígenas (cuya aplastante mayoría es hablante de español o bilingüe de español y una lengua indígena) pasan desapercibidos, no existen datos certeros sobre sus pobladores de origen extranjero, pero no existe ninguna mención hacia un sector de su población que probablemente ha ganado importancia en el contexto actual de la ciudad, compuesto por migrantes bilingües que han pasado incluso largos años en Estados Unidos y Canadá y que ahora han vuelto con sus familias o integran nuevas familias en la ciudad, cuyas problemáticas y necesidades no pueden si quiera ser visualizadas. Su apariencia física y su forma de hablar, es confrontada cotidianamente en una ciudad en donde representaciones y expectativas sobre la lengua (sea inglés o español) no corresponden a la de éstos sujetos. Los miembros de la familia de este trabajo, han transitado por estos dos contextos, construyendo un repertorio lingüístico y un posicionamiento ante éste complejos.

Los relatos y conversaciones que analizamos en este trabajo son una puerta de entrada a estos complejos mundos que los sujetos construyen en la interacción con otros. A través de la interrelación de muchos niveles: las condiciones de vida, los espacios en los que ésta se desarrolla, las decisiones y acciones cotidianas, las transiciones, etc. cada uno moldea y pone en marcha sus creencias, ideologías y representaciones sociales para crear mundos en una retroalimentación constante. Todo ello es parte y se expresa de forma plástica en la interacción lingüística cotidiana, dimensión en la que el individuo interactúa a partir de su

posicionamiento e interpretación de la realidad, al transitar por todos estos niveles de información.

En cualquier evento comunicativo se genera un contexto que permite negociar y compartir significados. La familia de este estudio constituye una red de comunicación estable, por lo que el contexto generado en cualquier conversación, integra también el conocimiento compartido a través de un largo tiempo que puede extenderse a periodos en donde incluso aún no se conformaba la familia.

El análisis de cada una de las conversaciones y la comparación entre las formas de alternancia nos permitió identificar ciertas tendencias que cobraron significación al analizar la trayectoria lingüística de los miembros de esta red.

Con un repertorio lingüístico complejo, todos los miembros de este grupo familiar apropian la alternancia de códigos, que como hemos mencionado ya, en el contexto de este trabajo es un término flexible que incluye no sólo cambios de códigos, sino diversas formas de mezcla de los mismos. No obstante, su propuesta lingüística (donde se incluye también la alternancia de códigos), se construye a partir de la interrelación del contexto generado en el propio evento comunicativo y la reflexión e interpretación que cada sujeto hace sobre su trayectoria de vida, es decir, de la interpretación de los recuerdos, experiencias y las asociaciones ideológicas que han desarrollado a través de ella. En esta interpretación toman un posicionamiento y definen lo que es valioso, deseable y lo que esperan, lo cual se expresa en la interacción lingüística de la que estos sujetos son parte. Veamos como se da este proceso para los miembros de esta familia.

### **Evelyn. Una propuesta híbrida (Buena Park)**

La alternancia de códigos representa un elemento sobresaliente en la propuesta lingüística de esta joven. En todas las conversaciones en las que participa (1, 2, 4, 5, 6 y la entrevista con la investigadora, en el capítulo 3), sin importar cuál sea el código predominante en la conversación (inglés o español), ella integra este recurso. Pero hablar de un código

dominante, en el caso de Evelyn, requiere de ciertas acotaciones. Aunque puede decirse que su repertorio lingüístico está integrado por español e inglés, en ningún momento puede pensarse que se trata de las variantes estándar de estos códigos. Su repertorio implica la combinación de un medio híbrido, al que denominamos el español de Buena Park que a través de modificaciones morfosintácticas y fonológicas, integra elementos del inglés, y el inglés de Buena Park, creándose un repertorio flexible, con diversas posibilidades de mezcla.

Por un lado, su forma de alternancia se presenta entre los límites de las UCT, entre una y otra y dentro del mismo turno de habla. Por ejemplo, en el extracto 1.2 (conversación 1, capítulo 3):

E: sí le cortaron hay una parte que piden — dicen Hailey **come in**.

Por otro, también ocurre al interior de las UCT, extracto 5.5 (conversación 5, capítulo 3):

E: I'm taking a cute little **maleta** the one I took last time.

Estas formas de alternancia se van superponiendo a un medio híbrido, extracto 5.5 (conversación 5, capítulo 3):

E: **oh yeah** una bolsa de **Northgate** ay dios mío **last time the little suitcase I took was cute**.

Cada cambio de código evidencia, que este recurso no está identificado con una sola acción o función en la conversación. A través de la alternancia Evelyn puede realizar y proyectar diversas acciones e impactar el rumbo que sigue la misma. Además de ello, los cambios de código que realiza muestran que la alternancia se da de forma compleja ya que como ocurre en el extracto 1.2 (conversación 1), Evelyn cambia a inglés para darle voz a un tercero, no obstante, la intervención del tercero fue originalmente enunciada en español. En el contexto de ésta conversación este cambio de código resulta relevante pues subraya una indicación a sus interlocutores. Aunado a ello, la alternancia de código le permite realizar otras acciones

con esa sola intervención. Puede justificar o enfatizar su propia posición o señalar su distanciamiento.

En el desarrollo de la secuencia de una conversación cada interlocutor hace movimientos impactados por la propia secuencia, pero a la vez, con cada movimiento, el interlocutor manifiesta su posicionamiento lingüístico. Con Evelyn encontramos una consistente propuesta híbrida tanto en las conversaciones de las que es parte como en su reflexión con respecto a su trayectoria lingüística.

Tabla 1. Adquisición del inglés y el español (Evelyn, Buena Park)

Adquisición de inglés		Interpretación
Extracto	[...] <i>lo aprendí oyendo [...] fue más oyendo</i>	Es resultado de la interacción social, como un proceso natural.
D.		
Adquisición de español		Interpretación
Extracto	[...] <i>no la sabía decir [...] me explicaba</i>	Es un sistema ajeno, su aprendizaje requirió de la mediación de otro.
E.		

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Su repertorio híbrido resulta de gran dinamicidad en la interacción con cualquier miembro de la familia (tanto los que se encuentran en Estados Unidos como quienes están establecidos en México) y señala la posición que Evelyn ha expuesto al reflexionar sobre el mismo. Ella se considera una hablante competente tanto del inglés como del español, y exhibe una valoración positiva hacia el uso de ambas lenguas. Desde su niñez, ambos códigos y la mezcla entre ellos han formado parte de su desarrollo, éstos han sido un elemento definitorio de su identidad. Como ciudadana norteamericana, Evelyn ha sido parte de la “normalidad” y ha apropiado el inglés como su primera lengua (ver Tablas 1 y 2), pero a la vez, en su entorno familiar y su grupo de amigos se desarrolla un español híbrido que ella alterna cotidianamente con el inglés.

Tabla 2. Concepción del inglés y el español (Evelyn, Buena Park)

Concepción del inglés		Interpretación
Extracto	[...] <i>yo considero el inglés mi primera lengua [...]</i>	Refuerza la asociación con el aprendizaje natural de esta lengua.
M.		
Concepción del español		Interpretación

Extracto		
G.	<i>ahora sí que te puedes dar cuenta quien sabe español desde chiquito [...]</i>	Se considera una hablante proficiente de la lengua pues aprendió a temprana edad. Desde su punto de vista su desenvolvimiento era mejor con respecto a sus hermanos. Refuerza cierto distanciamiento hacia esta lengua.
H.	<i>[...]yo sí sabía un poco más [...]</i>	
M.	<i>[...] me cuesta un poquito, me cuesta un poco [...]</i>	

En la interacción con su grupo familiar Evelyn propone una alternancia intra e inter UCT, en donde, puede identificarse el uso de un código base diferenciado con ciertos participantes, con sus padres utiliza español, mientras que con su pareja, frecuentemente el inglés. Esto tiene que ver con las políticas lingüísticas impuestas en los espacios en donde se definió su interacción. Con sus padres en el hogar siempre ha habido más presión hacia el empleo de español. Con su pareja, la interacción comenzó en la escuela, espacio en donde se exige el uso de inglés. A pesar de esta presión, su propuesta fluye hacia la alternancia, es decir, no para cambiar de código de forma absoluta, sino para incluir los dos, pues sus cambios, siguiendo el curso de la conversación pueden dar pie a la inclusión de uno u otro código, como vemos en la Tabla 3:

Tabla 3. Valoración y propuesta lingüística (Evelyn, Buena Park)

Valoración hacia su repertorio		Interpretación
Extracto		Su valoración es positiva hacia ambas lenguas. A pesar de que transfiere la valoración negativa hacia la mezcla de las mismas se asume como una usuaria.
M. L.	<i>[...] me gusta utilizar los dos. Desafortunadamente sí lo uso (mezcla de lenguas)</i>	
Propuesta lingüística		Interpretación
Extracto		Propuesta dinámica, dos códigos se mezclan de diversas formas.
N.	<i>hablamos poquito inglés, poquito español [...]</i>	

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Hace mucho, Evelyn es consciente de que esta “normalidad” (en donde existe igualdad para todos y cuyo elemento definitorio es el inglés) a la que pertenecía se ha resquebrajado, por lo que ella impulsa una propuesta que combina el español e inglés de Buena Park, a pesar

de ser confrontada por algunos de los miembros de su familia pues no corresponde a las expectativas de lengua estándar o prestigiosa ni en Buena Park, ni en la ciudad de México.

### Ana. Selectividad de códigos (Buena Park)

Resulta notorio como en la mayor parte de las conversaciones en las que participa Ana, ésta no solamente privilegia el uso de español, sino que presiona para que se vuelva a él cuando la interacción implica la mezcla de códigos en el mismo turno de habla (especialmente con su hija Evelyn), respondiendo en español a los cambios propuestos o bien introduciendo nuevos objetos de discusión en español como ocurre en la conversación 2 (extracto 2.1 en el capítulo 3):

A: a qué hora llegaste anoche?

E: a las **two**

A: síguete este —

Y en la conversación 6 (extracto 6.6):

E: I want a new phone

if I get it right now I'll have to pay a full price huh

A: **qué es eso?**

El uso de su repertorio lingüístico corresponde con un posicionamiento ante el mismo. Para Ana, el inglés y el español son lenguas evidentemente diferenciadas, se trata de dos sistemas separados cuya adquisición ideal debe ocurrir en la niñez temprana, quienes pasan por este proceso son hablantes que dominan la lengua y modelos de la misma. Para ella las lenguas son sistemas estables, pero fuera de los contextos de nativo hablantes su pronunciación se modifica (ver Tabla 4).

Tabla 4. Adquisición del inglés y el español (Ana, Buena Park)

Adquisición de inglés		Interpretación
Extracto		Su concepción sobre las habilidades lingüísticas plantea un espectro que va del conocimiento nulo al dominio. Ella sabía un poco, pero en este contexto el sistema de la lengua encuentra una pronunciación distinta.
C.	<i>Yo aquí ya sabía un poco de inglés [...]</i>	Con la última frase, Ana deja ver que el proceso de aprendizaje de la lengua debe
F.	<i>[...] aquí la pronunciación es diferente.</i>	
H.	<i>Jessica su idioma natal fue el inglés [...]</i>	

		ocurrir a una edad temprana, este es el proceso pertinente para desarrollar la lengua a un nivel de nativo.
Adquisición de español		Interpretación
Su primera lengua es español		La entrevistada dio por sentado su proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Para Ana, existe una fuerte relación entre lengua, raza, identidad y nación. Cierta nacionalidad o bien ciertas categorías están inherentemente relacionadas con una lengua y una forma de vida. Ana identifica un fenotipo con una lengua determinada, y quien está cercano a él tiene la obligación de hablar esta lengua (ver Tabla 5).

Tabla 5. Concepción del inglés y el español (Ana, Buena Park)

Concepción del inglés		Interpretación
Extracto		Particularmente identifica esta lengua con la superación y movilidad laboral y a quienes participaron en su enseñanza con una gran significación emotiva.
K.	[...] <i>ellas nos querían tanto</i> [...] <i>ellas nos daban inglés</i> [...]	
Concepción del español		Interpretación
Extracto		Identificación de estas tres muy amplias categorías con un fenotipo y la obligación de hablar español.
L.	[...] <i>pero si eres mexicano. Es como chicano, tú lo ves en la calle, ves que es un latino.</i>	

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Desde la perspectiva de Ana, en el contexto de Buena Park hablar correctamente inglés y español tiene ventajas laborales. Ana asigna a ambas lenguas una valoración positiva pues resultan necesarias en este ámbito, sin embargo, ella misma deja entrever que mientras el inglés es una lengua de mayor estatus, pues no sólo está relacionado con el asenso laboral y económico, sino social, el español debe mantenerse relegado y sólo usarse en ocasiones pertinentes, como en el trato del supervisor hacia los subordinados. Por habla correcta, Ana se refiere a las variantes estandarizadas tanto de inglés como de español, ejemplo de ello se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Valoración y propuesta lingüística (Ana, Buena Park)

Valoración hacia su repertorio		Interpretación
Extracto		Sobre otros atributos, el desempeño correcto en dos lenguas (español e inglés) está conectado con la movilidad laboral.
G.	<i>Como veían que hablaba yo inglés y español me subieron a supervisora.</i>	
J.	<i>[...] ella pasó por todo [...] ella habla los dos idiomas bien.</i>	
Propuesta lingüística		Interpretación
M.	<i>[...] un centroamericano, escucha como habla, ¡ay Dios mío, lo deforman muy feo!</i>	Reprueba la transformación de la lengua, señala y se distancia de comunidades de habla con un habla incorrecta.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Tales variantes se promueven por los estados nacionales, de forma, que las transformaciones, la hibridación y las innovaciones entre lenguas son aspectos reprobables para Ana, pues se contraponen a los significados asignados al trinomio lengua, nación e identidad desde las ideologías dominantes. Aparentemente, las intervenciones de Ana contradicen su posición pues ella misma utiliza una diversidad de conceptos que denominan lugares y actividades del contexto de la ciudad de Buena Park resultando en un español híbrido, no obstante, el esfuerzo por mantener estos elementos sin modificación y darles una pronunciación del inglés estándar, demarca su separación con respecto al español. Si bien su español es también un medio híbrido estas distinciones fortalecen el reconocimiento de dos lenguas distintas. Por otra parte, Ana hace una selección cuidadosa en su repertorio, pues si bien incluye términos modificados morfológica y semánticamente, que son ampliamente aceptados (como la palabra “aplicación”, comúnmente difundida por los medios de comunicación), excluye elementos desarrollados por comunidades a las que identifica negativamente, como los centroamericanos y mexicanos que no provienen de la ciudad de México.

Su actitud hacia el inglés siempre ha sido positiva, y ha fomentado relaciones dentro y fuera del hogar para su desarrollo. Su repertorio híbrido, en este caso enfatiza la demarcación entre lenguas y la selectividad entre recursos lingüísticos.

### **Manuel. Un repertorio plural (Buena Park)**

Para Manuel el código que domina la interacción con cualquiera de los miembros de la familia es el español. De hecho durante mucho tiempo, manifestó su rechazo hacia el uso del inglés en el hogar pues, por un lado, deseaba que sus hijos se vieran obligados a desarrollar el español y por otro, dentro de un mundo en el que él era un elemento extraño y debía integrarse, poder construir un espacio de control. Con la idea de volver a su país de origen, para Manuel era suficiente desenvolverse en inglés con las frases obligadas en su puesto de trabajo y el trato con los clientes. Hace algunos años esta idea se abandonó, de modo que la familia se ha concentrado en regularizar su situación en los Estados Unidos. Cuando es compatible con su horario de trabajo, Manuel vuelve a sus clases de inglés.

El análisis de las conversaciones 1, 3 y 4 (en el capítulo 3) muestra una propuesta incluyente. Manuel utiliza la alternancia de códigos para fortalecer su propia posición, especialmente al darle voz a terceros. En contraste con Ana, él se muestra mucho más tolerante para corresponder a una propuesta de código híbrido (en la interacción con su hija Evelyn) cambiando de su código base (español) a inglés, y a integrar en su propio repertorio léxico híbrido. La interacción lingüística en esta familia se nutre de un repertorio bilingüe, en donde la alternancia de códigos viene a ser un elemento que participa en la organización de sus intercambios lingüísticos y es un recurso para negociar significados y acciones en los mismos. Cada miembro de la familia tiene su propia propuesta. Algunos han favorecido un código híbrido, caracterizado por una alternancia de códigos al interior de las UCT, como en el caso de Evelyn en Buena Park y Hailey, quien empieza a desarrollar su repertorio en México. En el contexto de la especial interacción lingüística de esta familia, Manuel recrea la voz de la nieta (H) conservando éste código híbrido. De esta forma, a pesar de la distancia, todos los miembros de la familia influyen en el uso y el posicionamiento personal hacia el repertorio lingüístico.

En su propuesta lingüística Manuel corresponde con la alternancia de su interlocutor al tiempo que él mismo apropia formas de alternancia diversas. En el extracto 1.4, de la conversación 1, Manuel recrea la frase híbrida de nieta: *vestido de princess*.

A: mira Hailey

(4.0)

mira su vestido

M: esa es Jessica en chiquito

(4.0)

decía que traía su vestido de **princess**

Mientras en el extracto 4.2 (conversación 4) Manuel corresponde con la alternancia propuesta por Evelyn en una secuencia previa y alterna en la misma UCT.

E: si ya sé

M: pudiera haber cabido las dos

(6.0)

ándale **one more time**

ponle eso para que no salga negro

Por otra parte, Manuel genera un medio híbrido (español) al integrar muy diversos elementos de transferencia e inserción (*texteados, los mall*, conversación 3).

Cuando Manuel llegó a Buena Park, en la ciudad difícilmente podrían encontrarse señales de una comunidad mexicana. Manuel se enfrentó a un contexto extraño, que para él estaba dominado por una lengua. Sus habilidades y recursos no tenían valor sin la mediación de la misma, por lo que encuentra necesario desenvolverse en inglés por lo menos operativamente en su ámbito de trabajo. En casa, en cambio, estableció el español como la única lengua de interacción (ver Tabla 7).

Tabla 7. Adquisición del inglés y el español (Manuel, Buena Park)

Adquisición de inglés		Interpretación
Extracto		
G.	[...] <i>estás en Estados Unidos y en Estados Unidos se habla inglés.</i>	Asocia el espacio nacional con una lengua dominante, en el que sus capacidades o habilidades están eclipsadas por el desconocimiento de la misma. Era imperativo el aprendizaje de inglés. Otorga una posición ventajosa a los sujetos bilingües.
E.	[...] <i>no sabía yo hacer nada aquí, sí sabía pero no sabía el inglés.</i>	
F.	[...] <i>ella sabía inglés, fue la que me ayudó.</i>	
F.	[...] <i>ahí con esto me defiendo.</i>	
Adquisición de español		Interpretación
Su primera lengua es español		El entrevistado dio por sentado su proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Manuel otorga una valoración positiva al inglés pues es la fuente de acceso al mercado laboral de Buena Park y a una mejor situación de vida, es una obligación. Paulatinamente, la comunidad hispana se ha expandido de forma importante en la ciudad, lo que ha impactado su dinámica, este contexto le ha dado argumentos para fortalecer su visión con respecto a la importancia del español, como vemos en la Tabla 8.

Tabla 8. Concepción del inglés y el español (Manuel, Buena Park)

Concepción del inglés		Interpretación
Extracto		
H.	[...] <i>él aprendió inglés y ahora [...] es real state.</i>	Identifica el inglés como el vehículo de movilidad económica y social.
Concepción del español		Interpretación
Extracto		
J.	[...] <i>tenían la experiencia pero no hablaban español.</i>	En una ciudad turística y de alta inmigración de mexicanos, las habilidades en español son pertinentes incluso sobre otras calificaciones.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

A partir de su llegada a Buena Park, ocupando puestos de baja calificación, Manuel se beneficia de la ayuda de sus compañeros bilingües. En este contexto la “corrección”, o la “pureza” no era importante, sino más bien la disposición para cambiar de código.

Tabla 9. Valoración y propuesta lingüística (Manuel, Buena Park)

Valoración hacia su repertorio		Interpretación
Extracto	E. [...] <i>todavía no se mucho</i>	Su repertorio integra el español e inglés pero considera que con respecto a este último aún este en proceso de aprendizaje
Propuesta lingüística		Interpretación
Extracto	I. [...] <i>por experiencia dos idiomas en un lugar te van a abrir la puerta a donde vayas.</i>	Resalta las habilidades bilingües que ahora él mismo expresa más abiertamente en el hogar.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Manuel resalta las capacidades bilingües sin que éstas impliquen un separación tajante entre lenguas (Tabla 9). Como hemos visto, el mismo adopta y promueve formas híbridas diversas.

### Santiago. Normalización y códigos (Buena Park)

Al llegar a Estados Unidos, Santiago se enfrenta con un nuevo orden, una forma ajena de concebir lo normal y sus valores. En este territorio, su condición de inmigrante indocumentado y el ser hablante de español, elementos que señalan y establecen diferencias, impulsaron a Santiago a desarrollar estrategias de integración y así pasar desapercibido en este contexto extraño. Una de éstas estrategias fue el desarrollo de la lengua dominante (ver Tabla 10).

Tabla 10. Adquisición del inglés y el español (Santiago, Buena Park)

Adquisición de inglés		Interpretación
Extracto	A. [...] <i>me pusieron en clases normales.</i> A. [...] <i>era bien difícil.</i> D. <i>muchos le hacen burla [...]</i>	Se enfrenta con una nueva concepción de la diada normal/diferente. Se sitúa en una posición de desventaja. Quienes pertenecen al grupo al grupo normalizado evalúan negativamente a quienes son distintos.
A.		
A.		
D.		
Adquisición de español		Interpretación
Su primera lengua es español.		El entrevistado dio por sentado su proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Por sus condiciones particulares, Santiago estrechó relaciones con jóvenes de color y blancos, hablantes monolingües de inglés, por lo que privilegió un uso de esta lengua cercano a la variante de quienes son considerados hablantes nativos y desde su visión mejores hablantes de inglés, como vemos en la siguiente Tabla:

Tabla 11. Concepción del inglés y el español (Santiago, Buena Park)

Concepción del inglés		Interpretación
Extracto		
F.	[...] <i>now I can go talk to whiter.</i>	Señala una jerarquía en donde la autenticidad de la lengua está relacionada con un elemento racial. Los hablantes blancos representan el nivel ideal.
Concepción del español		Interpretación
Extracto		
K.	[...] <i>it's harder to learn.</i>	Muestra su satisfacción con respecto a su desenvolvimiento en inglés, y el ser hablante de español.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

El repertorio lingüístico de Santiago se integra por muchas variantes, el español de Sinaloa, el español híbrido de Buena Park, el inglés de Compton, una ciudad con un alto componente de población de color, el inglés de Buena Park. Pero sobrepuesta a ellas puede identificarse una conciencia por separar códigos, por lo menos el español del inglés, que fundamenta en la idea del habla correcta, es decir, la del nativo hablante.

Tabla 12. Valoración y propuesta lingüística (Santiago, Buena Park)

Valoración hacia su repertorio		Interpretación
Extracto		
K.	[...] <i>now I'm even [...] I prefer spanish already</i>	Se considera un buen hablante de inglés. El valor utilitario del español le devuelve su pertinencia.
Propuesta lingüística		Interpretación
Extracto		
I. G.	[...] <i>con ellos nada de español. mixteamos pero la mayoría es inglés [...]</i>	Muestra una tendencia por la separación de lenguas.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

El análisis de las intervenciones de Santiago en las conversaciones registradas (5 y 6, capítulo 3) muestra un fenómeno muy interesante: Santiago va siguiendo la ruta trazada por Evelyn, de forma que cuando en su turno ella mezcla códigos (extractos 5.4 y 5.5) el corresponde con los cambios de forma muy precisa.

5.4

E: ay **no te puedes quedar en la casa** so yeah

S: honestly **no te sentí nada** I was knocked out

5.5

E: I'm taking a cute little **maleta** the one I took last time

S: **una bolsa** ((ininteligible)) **de basura**

No obstante, muestra una preferencia por mantener sus intervenciones en un solo código atendiendo por supuesto a los turnos precedentes. Santiago no propone la mezcla de códigos en las UCT, pero responde a ellas. Resulta muy notorio cómo cuando esto ocurre es en respuesta a la propuesta de Evelyn, quien además introduce la mayor parte de los cambios de código en las conversaciones 5 y 6. Cuando Santiago propone un cambio, su intervención se expresa en un solo código (extracto 5.6):

E: damn I needo clean these windows this is really bad

S: y **por dentro también**

Esta tendencia puede vincularse con las experiencias y reflexiones de este joven con respecto a su repertorio lingüístico (ver Tabla 12). Integrarse al nuevo contexto (cuando llegó a Estados Unidos) y hacerlo patente a través del dominio de la lengua más difundida fue muy relevante para un inmigrante de su condición, en todos los ámbitos de la vida de la ciudad: la escuela, el trabajo, etc. En este proceso Santiago se benefició, desde su perspectiva, de la relación con hablantes nativos con quienes estrechó relaciones. Santiago hace una distinción entre dos lenguas, en un primer momento, vinculadas con el significado de normalidad=inglés, anormalidad=español. Posteriormente, habituado a la vida en Estados Unidos y las relaciones que se establecen en esta nación, ahora Santiago encuentra útil el español y ostenta una valoración positiva hacia ambos códigos, pero mantiene una separación entre ellos. A pesar de que Evelyn, su pareja, tiene una propuesta híbrida, ante la

que él colabora, el uso de su repertorio se da de forma bastante diferente, privilegiando una alternancia por turnos pero no en el interior de los mismos (extracto 6.6, en el capítulo 3 es un ejemplo de ello).

### **Hailey. Participación activa, construyendo roles (Ciudad de México)**

En la ciudad de México, dentro del hogar los padres de Hailey (Diego y Jessica) se esfuerzan por construir una atmósfera en donde ésta desarrolle un repertorio lingüístico bilingüe. Especialmente, en la interacción con su madre, Hailey ha recibido constantes estímulos para interactuar en inglés. Ella no tiene problemas para decodificar lo enunciado en este código, sin embargo, al pasar más tiempo fuera de casa y compartir espacios y actividades con monolingües de español, Hailey manifestó su rechazo al uso de inglés, por lo que generalmente se expresa en español. Ante esta situación Jessica y Diego, ambos dedicados a la enseñanza del inglés en la ciudad de México, mantienen con insistencia una interacción en inglés con su hija.

En este contexto, Hailey alterna códigos para negociar acciones durante los intercambios. Sus respuestas en español trazan una trayectoria sobre la cual los padres guían e impulsan la reelaboración, aunado a esto, los cambios a español le permiten a Hailey solicitar apoyo de parte de su interlocutor (un ejemplo de ello se muestra en el extracto 7.3 del capítulo 4):

H: **cobija**  
J: what is that? blanket  
H: blanket  
J: and what's that?  
H: **árbol**  
J: in english  
H: Hmm  
J: tree  
H: tree  
J: very good tree

A través del crecimiento de Hailey, J y D han cambiado su estrategia de enseñanza, en un ambiente lúdico y de mayor tolerancia, Hailey se muestra cooperativa e incluso ella misma propone el uso de inglés en estos intercambios didácticos (extracto 7.1 en el capítulo 4):

H: you are daddy  
D: yes I am  
H: you are mommy  
J: very good and who are you?

Aunque muy frecuentes, los intercambios en donde se exige a la niña la reelaboración en inglés están bien delimitados, ya que en muchos otros momentos no es conducida a repetir en inglés lo que ha dicho. La interacción entre Hailey y sus padres intercala momentos de mayor y menor presión hacia la producción en inglés, en el extracto 8.4 (capítulo 4) vemos como la madre no solicita la reelaboración en inglés, la conversación fluye, lo que motiva a Hailey a intentar un cambio de código hacia el inglés en el último par adyacente (when Emiliano).

8.4  
J: did you play sports?  
H: **no**  
J: you didn't run?  
H: **sí**  
J: with who?  
H: when Emiliano  
J: with Emiliano? ah and what did you play with— what's her teacher's name?

La alternancia de códigos para Hailey es además un recurso para intercambiar el rol que sus padres le asignan: de ser cuestionada, a ser ella la que realiza preguntas y propone nuevas acciones. Al alternar códigos Hailey puede mostrar su adhesión o rechazo a las posturas de su interlocutor y experimentar en la creación de significados al combinar el español y el inglés. Aunque Hailey manifiesta su preferencia por el español, está apropiando el inglés, con un repertorio lingüístico bilingüe negocia con sus interlocutores.

### **Jessica. Un proyecto lingüístico bilingüe (Ciudad de México)**

La vida de Jessica ha experimentado transiciones que han tenido también un fuerte impacto a nivel lingüístico. En compañía de sus padres, muy joven se insertó en un país distinto (Estados Unidos) en donde nuevas exigencias (entre ellas la lengua) dominaban los espacios. En este contexto Jessica adoptó el inglés como su lengua materna (ver Tablas 13 y 14), símbolo que la hacía parte de la gente “normal”. Privilegiando el inglés en sus

interacciones, la obligación de usar un español que no admitía la alternancia de códigos en el hogar (exigencia de su padre) le resultaba totalmente innecesario. Pero como miembro de una comunidad bilingüe, desarrolló también una expresión híbrida entre el inglés y el español.

Tabla 13. Adquisición del inglés y el español (Jessica, Ciudad de México)

Adquisición de inglés		Interpretación
Extracto		
C.	[...] <i>as I started growing up it's always been english [...]</i>	Define el inglés como su lengua materna, como una lengua que ha arraigado de forma profunda, que aprendió en la niñez y que ha dominado sus relaciones.
C.	[...] <i>comes out more natural [...]</i>	
Adquisición de español		Interpretación
C.	<i>I guess from 1 to 5 years it was spanish but [...]</i>	En sus primeros años su interacción se dio en español en la ciudad de México, siendo esta su primera lengua. No obstante, con el marcado de discurso <i>pero</i> manifiesta su alejamiento hacia esta lengua.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Ser hablante proficiente de inglés le daba un estatus de normalidad, no obstante, la integración no está garantizada por este hecho (Tabla 14) factor que influyó la decisión de volver al país de origen. De regreso a México, en donde se propuso establecerse definitivamente, su forma de hablar ha sido confrontada y urgida al cambio, a la adaptación de la forma estandarizada monolingüe de la ciudad de México, incluso al interior de su hogar.

Tabla 14. Concepción del inglés y el español (Jessica, Ciudad de México)

Concepción del inglés		Interpretación
Extracto		
H.	[...] <i>I was a normal person.</i>	Ser hablante de inglés te da el estatus de persona normal. Jessica privilegia y aprecia esta lengua pues ha desarrollado muchos ámbitos de su vida en ella. No obstante, no
I.	[...] <i>I wasn't aware I was an immigrant.</i>	

		te garantiza la integración.
Concepción del español		Interpretación
Extracto		
C.	[...] <i>people misinterpret</i> [...] <i>it is more difficult for me</i> [...]	Se hace consiente de las distinciones entre el español híbrido de Buena Park, impactado por la alternancia de códigos y el español estándar de la ciudad de México, con el que encuentra un gran distanciamiento en un primer momento.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Jessica ha desarrollado una conciencia lingüística que la presiona a separar su repertorio lingüístico en dos lenguas. Esta conciencia la distancia del español de Buena Park, representado ahora por su hermana Evelyn a quien evalúa negativamente (Tabla 15). Ahora Jessica encuentra una explicación para la mezcla de códigos en la falta de educación.

Tabla 15. Valoración y propuesta lingüística (Jessica, Ciudad de México)

Valoración hacia su repertorio		Interpretación
Extracto		
L.	[...] <i>it does sound bad</i> [...] <i>you don't know what language she's speaking</i>	Ha desarrollado una conciencia sobre el habla correcta. Con respecto al español está identificada con la variante estándar de la ciudad de México, difundida en el ámbito escolar. Con respecto al inglés, una variante que no acepta la mezcla de códigos.
Propuesta lingüística		Interpretación
Extracto		
N.	[...] <i>I do tend to notice ugh she's saying the wrong word</i>	En este nuevo contexto la separación entre lenguas es un imperativo, en cada una de sus intervenciones se esfuerza por separar códigos.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Ser profesora de inglés y la principal guía de su hija en casa en el desarrollo de esta lengua ha fortalecido esta conciencia. En su proyecto lingüístico familiar, la utilización de ambas lenguas es algo deseable, no obstante, Jessica se esfuerza por mantener límites entre ellas, evitando la mezcla de códigos dentro del mismo turno de habla, como hemos visto en las conversaciones 7, 8, 9 y 10 (en el capítulo 4) sin embargo, la alternancia (entre turnos) es un recurso valioso que utiliza para negociar en la conversación. Estas decisiones repercuten en las de sus interlocutores (Diego y Hailey).

A pesar de que la actitud de Jessica se ha modificado y ahora se muestra más tolerante con respecto a la producción lingüística de su hija, pueden identificarse en sus intercambios presiones que van en dirección contraria. Jessica presiona hacia el inglés mientras Hailey hacia el español. En esta tensión van ocurriendo situaciones interesantes marcadas por el curso de la conversación, en donde la alternancia de códigos juega un papel preponderante al ser el vehículo para la negociación, como hemos descrito en el capítulo 4 (extracto 8.3):

8.3

H: a mí no me gana

oye mamá a mí no me gana

J: **very good**

H: yo voy corriendo

J: **uh huh**

H: yo me bajo los panta- mamy este Román se hizo de la- del baño

J: **eek and what happened?**

H: y Roman no tenía ropa

J: y se quedó mojado?

H: sí

J: **oh poor Román**

H: es que no había ropa en la escuelita

J: **no his mommy didn't take the clothes?**

H: no

J: **oh he has to talk to his mom**

H: sí sí yo no sé se hizo

En este intercambio (extracto 8.3) cada uno de los turnos de Jessica es enunciado en inglés, por su parte Hailey se mantiene en español, no obstante, Jessica no consigue la atención esperada al hacer una pregunta (J: *y se quedó mojado?*) por lo que se cambia al código de Hailey y de esta forma conseguir una explicación.

La interacción con su pareja ha sido para Jessica una importante fuente para la reflexión sobre su repertorio lingüístico, ya que mucha de la corrección que ha recibido con respecto al español y la mezcla de códigos ha provenido de él. Este énfasis puede percibirse en sus intercambios, en los cuales hay un evidente tendencia a mantener un solo código mientras se desarrolla cierta acción, cuando ésta se consigue puede ocurrir un cambio de código, como ocurre en el extracto 7.5 (conversación 7, capítulo 4) en donde Diego introduce un nuevo tema con un cambio de código:

7.5  
 D: Hmm?  
 J: she has to comb your hair  
 H: **si cos**  
 D: **oye amor me preparas la ropa para mañana?**  
 J: ok

### Diego. Bilingüismo vs. Biculturalidad (Ciudad de México)

Diego impone sus creencias lingüísticas dentro de su hogar, al situarse como una figura autorizada para guiar la producción de su esposa y su hija, en español, al ser un modelo de comparación y la fuente de corrección; en inglés al presionar para que su uso se dé independientemente de otra lengua.

El primer contacto de Diego con el inglés se dio en un contexto de enseñanza, en donde una profesora privada lo guiaba para decodificar el significado de expresiones en inglés. Diego continuó estudiando la lengua desarrollándose en él la idea de que el aprendizaje consiste en un proceso que cubre diversos estadios que van de la decodificación al nivel nativo, el nivel ideal (ver Tabla 16):

Tabla 16. Adquisición del inglés y el español (Diego, Ciudad de México)

Adquisición de inglés		Interpretación
Extracto		Concibe el aprendizaje de la lengua como un proceso, que cubre diversas etapas: la comprensión y decodificación; la producción oral que corresponde al bilingüismo; y el nivel nativo en donde puedes expresar emociones y eres bicultural.
B.	[...] <i>yo llevo estudiando</i> [...] <i>aprendí repitiendo oraciones.</i>	
E.	[...] <i>bilingüe, bilingüe</i> [...] <i>mucho más práctica oral</i> [...]	
F.	<i>nivel nativo</i> [...] <i>expresar en inglés enojo, cualquier emoción</i>	
I.	[...] <i>soy bicultural</i> [...]	
Adquisición de español		Interpretación
Su primera lengua es español.		El entrevistado dio por sentado su proceso de aprendizaje, aunque mencionó que el aprendizaje de inglés reportó beneficios para su producción de español.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

La corrección en la lengua define las expectativas lingüísticas de Diego. Su esposa, a quien considera nativo hablante representa el modelo en inglés, el nivel ideal pues adquirió la lengua en la infancia, mientras en español, la corrección proviene de la cercanía de la lengua con la versión estandarizada (Tabla 17).

Tabla 17. Concepción del inglés y el español (Diego, Ciudad de México)

Concepción del inglés		Interpretación
Extracto		
C.	[...] <i>me abrió mucho las puertas.</i>	La valoración de Diego hacia esta lengua se da en un sentido utilitario, pues le ha reportado fundamentalmente beneficios económicos.
Concepción del español		Interpretación
Extracto		
G.	<i>Su español [...] ha mejorado [...]</i>	Considera que hay una forma correcta para utilizar esta lengua, el español estándar mexicano.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

En la conversación, Diego ha mostrado una tendencia a evitar la mezcla de códigos dentro del mismo turno de habla y encauzar la reelaboración en un solo código cuando ésta ocurre, principalmente cuando se trata de su hija Hailey, el extracto 10.1 (conversación 10, capítulo 4) es un ejemplo de ello:

D: wow  
 what's your favorite animal? elephant crocodile owl penguin giraffe  
 H: penguin  
 D: penguin ok  
 and what's this Hailey?  
 H: umbrella  
 D: ok that's an umbrella

Sin embargo, aprovecha las dos lenguas para negociar sus intenciones en la interacción, como hemos visto con el extracto 7.5 del capítulo 4 y que ha sido mencionado en apartado anterior (Jessica un proyecto lingüístico bilingüe). En este extracto Jessica interpela a su esposo en español, pero éste introduce una nueva discusión por lo que cambia a español.

Como miembro de una familia bilingüe, Diego se ha enfrentado a cuestionamientos que antes nunca había tenido. En un contexto mayoritariamente monolingüe sus prácticas y creencias, sobre el aprendizaje y desarrollo lingüístico han sido confrontadas. Paulatinamente, Diego se adapta, guiando su postura dentro del marco de lo que considera el habla correcta-incorrecta, es decir, censurando la mezcla de códigos en el mismo turno de habla. Expresarse correctamente en una lengua es para Diego ser bicultural, al tiempo que se pronuncia por un ambiente de mayor tolerancia lingüística en la ciudad de México (Tabla 18):

Tabla 18. Valoración y propuesta lingüística (Diego, Ciudad de México)

Valoración hacia su repertorio		Interpretación
Extracto	I. [...] <i>soy bicultural</i> [...] H. [...] <i>háblame español</i> , [...] <i>deberíamos cambiar eso</i>	El nivel ideal consiste en la biculturalidad, es decir, desde la perspectiva de Diego, la capacidad de expresar y entender emociones en la segunda lengua. Diego ha incorporado el inglés a su repertorio y manifiesta su preocupación por construir un ambiente de mayor apertura lingüística en la ciudad de México.
Propuesta lingüística		Interpretación
Extracto	N. [...] <i>luego habla como pocho</i> [...] <i>tan bonito inglés que habla</i>	Exalta la pureza de la lengua, en su propuesta lingüística se censura la mezcla de códigos en el mismo turno de habla.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Sin importar la distancia, cada sujeto en la familia con su forma particular de alternar, pone en marcha un repertorio lingüístico complejo, que en cada conversación impacta la interacción con los demás participantes. Hemos visto cómo cada uno utiliza los códigos de su repertorio de forma dinámica para construir y negociar múltiples significados. Pero más allá de los objetivos concretos en una conversación, la alternancia de códigos indexa la forma en que cada individuo se construye a sí mismo en los espacios geográficos y políticos de California y la ciudad de México. Sin importar la rapidez o la automatización con la que se enuncie una respuesta en la conversación espontánea, este momento es

también un espacio que permite el posicionamiento del sujeto. En su actuar diario toma un posicionamiento acerca de cualquier elemento en su vida, hace una interpretación de sus circunstancias y experiencias de vida que se reflejan en su habla cotidiana. No por ser un movimiento de gran rapidez es un movimiento acrítico.

En este sentido, proponemos a la alternancia de códigos como un eje epistemológico para vincular el nivel de la organización de la conversación con un nivel de relaciones sociales más amplias, en donde los sujetos son parte de contextos geográfica, económica y políticamente regulados.

En el desarrollo de este trabajo ha quedado establecido como la propuesta lingüística, que incluye la alternancia de códigos, es una cuestión personal, que se desarrolla a través de la compleja interrelación de múltiples factores como el tiempo, el espacio, la organización social, la interacción social y su dinámica de poder, etc. Desde nuestra perspectiva, la propuesta lingüística no es estática, sino que se va modificando a través de la trayectoria de vida, conforme el individuo modifique o integre nuevas alianzas ideológicas y su forma de interpretar sus condiciones. Por otra parte, aunque hemos partido de describir el repertorio de esta familia como un repertorio lingüístico bilingüe, en este punto es notorio, como se trata de algo que va mucho más allá de la relación entre dos lenguas, pues para esta familia incluye diversas variantes y medios híbridos que vuelven al repertorio mucho más complejo. Cada sujeto privilegia y excluye muy distintos elementos, propone una forma de alternancia particular, configurando un repertorio lingüístico especial.

Los hallazgos de este trabajo esbozan un vínculo entre las formas en que los sujetos, los hablantes, las personas, etc. negocian los códigos de su repertorio en la conversación espontánea y la interpretación que hacen de los múltiples eventos, experiencias, temporalidades y espacios que forman parte de su trayectoria de vida. El análisis de los datos nos sugiere la presencia de una relación entre estas dos dimensiones sin embargo, consideramos que este trabajo es un primer acercamiento a los complejos niveles de significación que los sujetos pueden desarrollar en la interacción lingüística.

Tanto los sujetos establecidos en Buena Park como quienes se encuentran en la ciudad de México, son parte de una red estable, es decir, su interacción ocurre regularmente, de forma que el conocimiento que se comparte entre ellos se actualiza constantemente y se vincula de nuevas formas. Las experiencias individuales se engarzan con una multiplicidad de vivencias conjuntas que alimentan las expectativas que cada uno tiene acerca del otro. Todas estas condiciones se relacionan estrechamente con la interacción lingüística que se establece entre ellos. La dimensión de la trayectoria lingüística nos permite vincular a cada uno de los sujetos y explorar las formas en las que se perciben entre sí, conocimiento que está presente en la interacción cotidiana y en cada uno de los encuentros lingüísticos.

No obstante, trazar patrones sobre las expresiones lingüísticas de los miembros de la familia requiere del registro de una muestra mucho más amplia de eventos que la que hasta ahora hemos analizado. Además, por otro lado, resultaría interesante acceder y analizar la interacción comunicativa que los sujetos del estudio establecen fuera del hogar, con interlocutores distintos.

## Bibliografía

- Appel, R. y Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press-Amsterdam Academic Archive.
- Ariza, M. (2000). *Ya no soy la que deje atrás... Mujeres migrantes en República Dominicana*. México: IIS UNAM, Plaza y Valdés.
- Auer, P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- (1988). A Conversation Analytic Approach to Code-switching and Transfer. En M. Heller (Ed.), *Code-switching* (pp. 187-214). Berlin: Mouton de Gruyter.
- (1995). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. En L. Milroy y P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross Disciplinary Perspectives on Code-switching* (pp. 115-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- (1998). *Code switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London and New York: Routledge.
- Barriga Villanueva, R. (2010). Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En R. Barriga y P. M. Butragueño (Eds.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 2 (pp. 1095-1194). México: El Colegio de México.
- Bailey, B. (2007). Language alternation as a resource for identity negotiations among Dominican American Bilingual. En: P. Auer (Ed.), *Style and Social Identities: Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity* (pp. 29-56). New York: Mouton de Gruyter.
- Bazant de Saldaña, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato* (6ta Reimp.). México: El Colegio de México.
- Bruner, J. (2004). Life as a Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Bullock, B. E. y Toribio, A. J. (2009). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butragueño, P. M. (2010). El proceso de urbanización: consecuencias lingüísticas. En R. Barriga y P. M. Butragueño (Eds.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 2 (pp. 997-1093). México: El Colegio de México.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir* (2ª ed.). Barcelona, España: Ariel.
- Cenoz J. y Genesse F. (2001). *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chamberlain, H.A. (1971). *The picture story of Buena Park from Coyotes to Cityhood*. USA: Buena Park Historical Society. Preserving History for the Future Recuperado de <http://www.historicalsociety.org/pages/intro.asp>.

- Chepetla, T. L., et al. (2008). Enseñanza del inglés como lengua extranjera: una mirada desde la política del lenguaje. En L. García Landa (Coord.), *12° Encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras: Evolución y diversidad en la enseñanza aprendizaje* (pp. 115-136). México: UNAM-CELE-DLA.
- Crawford, J. (2001). La educación bilingüe en Estados Unidos: política vs. Pedagogía. País Vasco, (trad. Teresa Fernández de Ulluo). España: I Jornadas Internacionales de educación plurilingüe. Recuperado de <http://www.languagepolicy.net/articles/vitoria.htm>
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23 (2), 29-38.
- Field, F. (2011). *Bilingualism in the USA: The case of the Chicano-Latino community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Furman, N., Goldberg, D. y Lusin, N. (2010). Enrollments in language other than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2009. USA: The Modern Language Association of America. Recuperado de [http://www.mla.org/pdf/2009\\_enrollment\\_survey.pdf](http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey.pdf)
- Gafaranga, J. (2009). The conversation Analytic model of code-switching. En B. E. Bullock y J. Toribio (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching* (pp. 114-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- García Negroni, M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua: De la deixis a la polifonía*. Madrid, España: Gredos
- García, O. (2011). Planning Spanish, nationalizing, minoritizing, and globalizing performances. En M. Díaz-Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 667-685).USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garza Cuarón, B. (1995). Políticas lingüísticas en el siglo XIX mexicano. En R. Arzápalo Marín, *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica. II Coloquio Mauricio Swadesh* (pp. 76-96). México: UNAM-IIA.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Speech Acts* (pp. 41-55). New York: Academic Press.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. USA, Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J. y Blom (2000). El significado social en la estructura lingüística: la alternancia de códigos en Noruega. En Y. Lastra (Ed.), *Estudios de sociolingüística* (pp. 131-166). México: UNAM-IIA.

- Hamel, R.E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: Una introducción. *Revista Iztapalapa*, 29, 5-39.
- (2008). Indigenous language policy and education in Mexico. En S. May y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, vol. I: Language policy and political issues in education*, 2nd Edition (pp. 301-312). Heidelberg: Springer Science + Business Media LL.
- Heath, S. B. (1986). *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Heller, M. (2000). La lengua en Montreal. En Lastra (Ed.), *Estudios de sociolingüística* (pp. 117-128). México: UNAM-IIA.
- Hotchkiss, J. (2009). Review of Linguistics: Social Functions of Language in a Mexican American Community. En G. C. BARKER (junio, 1974), *American Anthropologist*, 2 (76), 457.
- INEGI. Censo 2005: Población de 5 años y más por delegación, sexo y grupos quinquenales de edad según población de habla indígena y habla española. Recuperado de <http://lef.colmex.mx/index.php/cursos-y-materiales/datos-demolinguisticos>
- Isurin, L., Windford, D. y de Bot, K. (2009). *Multidisciplinary Approaches to Code Switching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kachru, B. B. (1983). On mixing. En B. Kachru (Ed.) *The Indianization of English: The English Language in India* (pp. 193-207). New Delhi, India: Oxford University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La Enunciación de la Subjetividad en el Lenguaje (3ª ed.)*. Argentina: Edicial.
- Li, W. (1998). The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code-switching. En P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity* (pp. 156-176). London and New York: Routledge.
- MacKaye, S. (1990). California proposition 63: Language Attitudes Reflected in the Public Debate. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences. English Plus: Issues in Bilingual Education*, 508, 135-146.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Code-Switching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Milroy, L y Muysken, P. (1995). Introduction: Code switching and bilingualism research. En L. Milroy y P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross Disciplinary Perspectives on Code-switching* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech: A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nilep, C. (2006). Code Switching in Sociocultural Linguistics. *Colorado Research in Linguistics*, 19, 1-22.

- Nunberg, G. (1992). Reimagining America. En J. Crawford (Ed.), *Language loyalties: A source book on the official English controversy* (pp. 479-494). Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Otaola, C. (1988). La modalidad. (Con especial referencia a la lengua española). *Revista de Filología Española*, 1 y 2, 97-117.
- PNIEB. Fundamentos Curriculares: Preescolar, Primaria, Secundaria. Fase de expansión. Recuperado de <http://www.pnieb.net/documentos/2012/Fundamentos%20Curriculares/FUNDAMENTOS%20web.pdf>
- PNIEB en los estados. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pnieb/start.php?act=mapaEstados>
- Poplack, S. (2000) Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Hacia una tipología de la alternancia de códigos. En Y. Lastra (Ed.), *Estudios de sociolingüística* (pp. 167-216). México: UNAM-IIA.
- Prevignano, C. y Thibault, P. (2003). Continuing the interview with Emanuel A. Schegloff. En C. Prevignano y P. Thibault (Eds.), *Discussing Conversation Analysis: The work of Emanuel Schegloff* (pp. 165-171). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Programa de trabajo para la UNAM 2011-15 del Rector José Narro Robles: Doce Puntos. ( junio 2012). *Gaceta CCH*, 38(9), 2 y 3.
- Reyes, M., Murrieta, G. y Hernández, E. (2012). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital: ¿Educación intercultural, escuela con calidad y equidad?*, 6, 12.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ruiz de Bravo Ahuja, G. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- Sebba, M. (2009). On the Notions of Congruence and Convergence in Code-Switching. En B. E. Bullock y J. Toribio (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching* (pp. 40-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scollon, R. (1998). *Mediated discourse as social interaction: A study of news discourse*. London and New York: Longman.
- Sierra A. M. y Padilla A. (2003). United States' hegemony and purposes for learning English in Mexico. En P. Ryan y R. Terborg (Eds.), *Language: issues of inequality* (215-232). México: UNAM-CELE.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. New York: Oxford University Press.

- Stroud, C. (1998). Perspectives on Cultural Variability of Discourse and some Implications for Code-switching. En P. Auer (Ed.), *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity* (pp. 321-348). Londong: Routledge.
- Train, R. (2010). Reducing Spanish on the margins of empire: A historical perspective on ideologies and ecologies of language in Sonoma County, California. En S. Rivera-Mills y D. Villa (Eds.), *Spanish of the Southwest: A Language in Transition* (pp. 353-372). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Treffers-Daller, J. (2009). Code switching and transfer: an exploration of similarities and differences. En B. E. Bullock y J. Toribio (Eds.) *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching* (pp. 58-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tollefson, J. W. (2002). Introduction: Critical issues in education language policy. En J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education. Critical issues* (pp. 3-15). USA: Routledge.
- Torres, L. (1997). *Puerto Rican Discourse: A Sociolinguistic Study of a New York Suburb*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- U.S. Census Bureau. Census: State and County quick facts, Buena Park City, California, Recuperado de <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/06/0608786.html>
- Wiley, T. (2000). Continuity and change in the function of language ideologies in the United States. En T. Ricento (Ed.), *Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English* (pp. 67-85). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Zentella, A. C. (2007). Dime con quién hablas y te diré quién eres: Linguistic (in)security and Latino unity. En J. Flores y R. Rosaldo (Eds.), *The Blackwell Companion to Latino Studies* (pp. 25-39). Malden, MA: Blackwell.
- Zimmermann, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de Ecología lingüística*. Frankfurt: Vervuert/ Madrid: Iberoamericana.

## **Anexo 1. Grupo familiar y edad de sus miembros (2012)**

<b>Grupo familiar del estudio</b>		
<b>Nombre</b>	<b>Inicial</b>	<b>Edad</b>
Manuel	M	54
Ana	A	51
Jessica	J	30
John	J	27
Evelyn	E	22
Diego	D	26
Santiago	S	25
Hailey	H	3

Fuente: Elaboración propia, 2013.

## **Anexo 2. Simbología**

Simbología para transcripción

Cada línea representa una unidad de entonación

— interrupción en la unidad de entonación

- interrupción en la palabra

(...) discurso omitido

() comentario

(1.0) 1 segundo

### **Anexo 3. Transcripción de conversaciones (CD)**

### Anexo 3. Transcripción de Conversaciones

Señalados en amarillo, se resaltan los extractos analizados en la tesis.

#### Conversación 1: Manuel, Ana y Evelyn

((en los primeros segundos del video))

M: la señora de lentes que se ve ahí en el espacio es su mamá de ?

E: sí

A: qué bonito está el ramo ese lo compraron allá Eve?

E: sí

M: quién le llevo esas uñas?

E: ella fue yo no — yo no vi

A: Diego se parece a su papá

E: hm hu

A: a mira ahí esta Omar con su—

ah está llorando

M: la muchacha de allá atrás con el niño es su cuñada de—

ya viste su collar de Jessica

A: sí

M: su papá y su mamá fueron de—

A: ((risas)) que lata le dieron

M: mira ese Diego tiene ojos de chinito

A: qué sabes y tú de que los tienes?

M: oye no veo a Hailey

E: no Hailey la sentaron abajo

M: ((mientras en la imagen el novio le dice sus votos a la novia)) ya se le olvido

A: no nomás que no se oye bien

M: oye hoy se fue Licha?

A: sí tantas ganas que tenía de ver ((el video))

M: hoy se fue verdad?

mañana se va mi mamá

A: esta Jessica leyó antes lo que le escribimos Evelyn? ((cuando el papá del novio les dice unas palabras))

E: no yo leí al último

A: pero lo leyó antes?

E: no

A: a bueno — si pero quería saber si—

E: ahí voy yo I had this next to me

A: que dijo ((Jessica))

E: iba bien nerviosa ah ((refiriéndose a ella misma))

((en la imagen la mamá del novio empieza a hablar hacia los novios))

E: ((risas)) ((ríe pues cuando la suegra empieza su discurso otro ruido de la cercanía interrumpe))

M: oye yo creía que eran lentes para el sol y no son para la vista eh

A: no se oye

M: ya ves

E: pues yo o tenía micrófono (es cuando ella lee lo que le han escrito sus padres)

A: no se oye nada Eve

E: yo no tenía el micrófono y si lo tiene lejos

M: decía Diego ya párale

E: si sí tarde

A: ahí voy yo ahí voy

M: si le quedo bien de largo el vestido verdad

A: uh hmm

ay me acuerdo que esos luego te pegan en la cara

E: ((risas))  
M: cuando nos casamos no me acuerdo quien te aventó las rosas  
A: sí  
mira Hailey mira su vestido  
M: esa es Jessica en chiquito  
(4.0) decía que traía su vestido de princess  
y tú? ((hacia Evelyn))  
E: yo estoy tomando fotos  
M: cuáles trajo fotos?  
E: ja  
sí  
P y A: no  
M: donde están?  
E: todas las fotos que les enseñe cuando llegué  
A: cuáles?  
E: si Jessica agarro más mías  
A: nos enseñaste dónde de video?  
M: no descansa Juan mañana si no le decíamos que lo viera  
A: y la bolsa  
M: ((ininteligible))  
A: no más llegaron a la fiesta  
E: sí  
A: se perdieron  
M: ah de verás son gemelitos mira  
A: sí  
M: parecen angelitos de—  
A: ((risas)) (esto es del video)  
E: todo eso es una familia  
A: sí  
E: sí no me acuerdo cuantos hermanos pero sí son bastantes  
A: pensar que Jessica cuando llego a México no conocía a nadie y mira a nadie conocía  
M: no conocía a nadie  
A: a nadie conocía  
M: ya te  
A: no mañana voy a estar 5 minutitos  
a todos esos son una familia?  
E: ajá está bien grande  
A: go! (4.0) ay sabes que no se va a cortar porque  
M: mira el decorado de las mesas esa mesa ...  
M: ah borrachito  
E: es vino eh- rojo  
A: y Hailey?  
E: si le cortaron hay una parte que piden— dicen Hailey come in  
A: pero el vestido le quedo a la medida— ah y era lo que dudaba yo  
oye Evelyn trae su cabello largo?  
E: bien largo como por acá  
J y A: oh ahí viene Hailey  
M: la que viene a poner el orden  
A: es Jessica esa chiquita  
M: verdad  
ay ya me esta dando sueño a mi  
A: eso no lo puedes adelantar  
que va a decir ahí  
E: No le está cantando  
M: Pedrito Fernández  
E: ya le adelanto no (no terminaron de escuchar a )

M: pacito del afilador (Diego y Jessica bailaban)  
 Hailey no sale  
 E: Hailey esta senta en la-  
 M: con su vestido de princess ay esa Hailey  
 A: ahí esta mírala ya la viste ahí esta en la esquina  
 M: mira Hailey  
 E: mira Hailey  
 M: copetito de Jessica, su fleco de siempre siempre lo trae  
 A: nombre se ve que a le gusta bailar  
 ay ha de haber terminado mi niña bien cansada  
 M: como terminaste tú?  
 A: super cansada  
 M: ese como trae el pantalón te acuerdas el esposo de mi prima de Santa Isabel de indios verdes  
 A: mmm hu  
 M: siempre que yo me acuerde así así traía los pantalones siempre traía los pantalones así ora que fui lo  
 fuimos a ver e igual sus pantalones  
 A: ((risas))  
 M: nomás que se pela pelón pero si tiene su gorrita y igual  
 E: ya le adelanto no?  
 ahí esta el pastel  
 A: oh sí  
 M: tenía su historia  
 E: el dichoso pastel  
 M: sufrió una historia de terror  
 esta chiquito para ser México esta chiquito verdad?  
 A: estaba bien  
 M: no sacó el tenedor de los quince años

## Conversación 2: Ana y Evelyn

A: ((ininteligible)) hoy porque me van a quitar del me van a depositar el cheque de paso pero me van a quitar  
 del ((ininteligible))  
 por eso voy  
 E: ((ininteligible))  
 yo llego a las diez pero salgo a las- a qué hora salgo? a las cuatro  
 A: a qué hora llegaste anoche?  
 E: a las two  
 A: síguete este—  
 que te iba a decir vamos a ir a ver a tu tía vamos a ver cómo esta y este  
 oye para ir ((ininteligible)) cuál tomamos el 38 no?  
 E: no necesitas tomar espérenme  
 A: no es que tú te sales tarde a las cuatro y queremos ir al castillo  
 E: ???  
 A: no este ahorita eh vamos a ver tu papá dice que va a llegar cansado y que no quiere ir  
 E: y ayer te fuiste así  
 A: pero si no ella y yo vamos para que vea el show pero a lo mejor  
 E: espera deja traigo mi ay no  
 ay casi casi ya vine y ya me voy huh  
 A: si ya es cuarto hija no sabías te hubieras parado temprano  
 no vayas a perder el número  
 sí sales hasta las cuatro pues ya  
 E: oh el bus tienen que tomar es el 42 no ese pasa por la Lincoln tienen que tomar el 30 ahí en la Orange  
 Thorpe te subes y ahí te deja en la última la última parada  
 A: si ya ok aquí nos vamos en la Orange Thorpe  
 E: llévate tu teléfono

A: sí me lo voy a llevar por si sales a las cuatro  
E: aja  
A: nos puedes ir a recoger  
E: por eso te digo  
E: ay cuantas novelas ves  
A: yo no veo tanto  
E: una diaria  
A: ay todo el día estoy trabajando  
E: pero aquí ves pura novela  
A: no hay películas  
E: cual es tu horario  
A: también igual que tú a las cuatro por eso piensa que tú papá va a salir más tarde por sí llega la mercancía y la tienen que acomodar  
E: a ver si salgo temprano porque  
A: tú me llamas  
E: a ver si ??  
A: ay si porque no la oigo (E viendo la tele y la mamá preparando sus cosas)  
me voy me voy  
tú crees que hoy haga calor?  
E: ay viste que llovió  
A: ayer llovió bien fuerte  
E: My god  
A: ay te picaron mucho  
E: si uno dos tres cuatro cinco seis  
es que cuando me duermo siempre saco una mano  
A: no es que como llovió se han de haber alborotado  
E: no ya me habían picado  
A: y no desayunas llévate una barrita aunque sea

### **Conversación 3: Manuel y Ana**

M: ya van a empezar en dos semanas las Olimpiadas  
A: ya  
M: el domingo juega México ya me acorde con Inglaterra la 23  
no te ha textado Evelyn?  
A: está con una amiga es su cumpleaños de su amiga y están aquí en el Chili's Friday's  
A: que le dijo nene  
M: estaba pedo  
viendo una telenovela en español  
A: ((risas))  
M: esta re chistoso ((ininteligible))  
quién tiene computadora namás Rudy verdad?  
cómo se llama ese actor?  
A: Germán no se que me acuerdo por que se llama como mi hermano German  
M: es el hijo de alguien famoso a mi se me hace la cara conocida de alguien  
con ((ininteligible)) que traigo señora  
mira  
A: a ella que no le gusta trabajar  
M: en un pueblo cuando ir a comprar un regalo  
A: no es cierto el que le va a andar comprando sí es bien codo  
M: entonces te avisaran a medio día si sí o no?  
A: si cuando se hace el check in  
M: pero como le avisarías a ella?  
A: es lo que no se  
M: no ((ininteligible)) celular  
A: eh?

M: o te dejo mi celular ahí en el trabajo no voy a tener chance mañana de contestar

o sino que aquí se estén ya les dices pues aquí vamos a hacer un campamento cuándo descansas?

A: el viernes

el viernes descanso

M: no quedo un sobrecito?

A: se lo regale a Juan

M: oh que fuimos a pararnos a casa de Juan

A: esa vez sin querer verdad nos

M: tú que me llevaste que

A: ay no pero no íbamos a eso ni sabíamos que iba a ver eso

M: tú por buscarnos trabajo nos fuimos a meter ahí

pasa el tiempo y sucede que Diego también se mete ahí pero está muy gordo no muy grandote en esa sillita ese

A: mm

M: Chiapas

ya vamos a dormir ya me voy a dormir si no me voy a estar durmiendo en el trabajo

A: ya vamos a dormir

P cual es la que esta filmada en Mérida

M: la otra la que no veo

A: 97 estuvo

M: sí si estuvo

A: aceite de cocina se están robando para que

M: no se para que lo están usando también ahí en el restauran llegaron a comprar el aceite que se consume y sabes que aceite esta caro el de los rosticeros

A: pues es toda la grasa del pollo que suelta

M: mira pero es este el compre ahí en Michoacán en un día sacamos como un bote de esos de 20 y freí me

hizo Mirna arroz que sabroso pero no se para que están comprando el aceite bueno Martín te acuerdas

cuando trabajaba ahí en la pastora lo hacían mantequilla ahí toda la grasa apestosa rancia con eso hacían la mantequilla yo no lo quería agarrar estas loco si eso ya esta podrido ya es lo procesan y hacen mantequilla no

pues es la mantequilla que venden en

A: en barra

M: en barras

A: wow

M: allá puede que ha de ver haber estado 110

A: o en Texas

M: no en Texas ya estaría bien no aquí en Riverside en las montañas en los valles si estuvo

fuiste ahora a los mall?

fuiste al mall?

A: mm ju

M: oh bostezo

otra ciudad que se va a bancarrota estaba oyendo el lunes que el estado de california no se en cuanto va a durar para que se vaya a bancarrota

A: ay no

M: sí ya esta cerca eso

A: va monos a dormir que tengo sueño ahora sí

M: sí yo también

A: déjame cerrar

M: yo me adelanto

#### Conversación 4: Manuel y Evelyn

M: listo ((ininteligible))

ahí está y éste lo puedes poner al revés para que salga la otra parte? ira sácalo

espera pero necesitas moverla para que salga la página  
E: péreme crap  
M: esto quiero que salga  
E: no  
M: ponla de lado vamos a poner esto para que no salga  
dice Jessica uff es que no me gusto  
E: pérame estoy viendo  
M: ((risas))  
ruido de la copiadora J sale del cuarto  
lo presentía yo lo presentía  
y si lo dije pero no ja  
ven acá corriendo  
M: te lo dije y no me pusiste atención  
E: qué  
E: pero si se ve el sello que querías es que está muy claro  
M: no yo no quiero que quede encima que quedará aquí atrás  
E: de todos modos lo puse al revés  
M: no no no  
allá en México me la van a me van a mandar con un tubo a Jessica con esto o sea ésta ésta estaba bien  
E: si ya sé  
M: pudiera haber cambiado las dos  
ándale one more time  
ponle eso para que no salga negro  
vamos a buscar un trapo y botarselo arriba  
E: un plástico  
M: o un plástico  
tos entras a las tres  
E: si  
aquí sale el de arriba  
M: entonces si salio así tienes que ponerla así  
E: si la puse así  
M: no no sé digo  
E: es que de todos modos esta haciendo la copia si sacó lo de atrás pero como toma la copia de la foto con luz  
también agarra lo de arriba  
M: esto quiero acá atrás  
E: si sí lo hice bien  
M: éste cómo entró entra así  
si dale la vuelta  
eso es ahí es andala ahí  
E: así  
no era ése  
M: no ahorita va a salir  
y sino ya con ése con ése y éste  
salió lo mismo sí  
E: ah es que no le dimos vuelta a éste de todos modos es que la copea con luz  
M: sí pero no le dimos vuelta a ésa  
E: es que éste está muy claro  
M: ahora vamos con éste ahora vamos a sacar  
E: así  
M: sí sí es ah caray  
sí ahora vamos a sacar con todos los datos  
E: ahora si ya quedo  
M: ya kie dokie  
original  
yeah  
E: ay

M: cuidado cuidado cuidado  
E: por qué no la engrapa  
M: este es documento oficial si algo alteras tienes un delito  
E: pero no le dieron dos copias  
M: si pero tu mamá vendió una  
E: oh  
M: bueno ya vi por si necesito una si ya se como sacarlas

### Conversación 5: Santiago y Evelyn

E: did you put your seatbelt?  
S: no, I didn't  
E: seatbelt  
    Mercurio  
    so what was the deal with the pizza or what  
S: oh they had the cheap one they have two large ones and the hot wings and a coke for 18.99  
E: no way  
S: that's cheap cus I and I ask her how much for a large pizza and the hot wings  
E: I think they have a better deal than the other deal we used to get  
S: yeah cus the other one it was a large and the wings for  
E: like 14 15  
S: yeah 15 bucks  
E: uh I guess it's getting a little bit better I don't know  
S: yeah cuz they got that promotion going on  
E: what promotion  
S: oh that one  
E: you're not go through here  
    isn't it quicker through here  
S: maybe  
E: ahhh my feet hurt  
S: are you going to work tomorrow?  
E: yeah  
S: what time?  
E: one to seven I think  
S: are they going-  
E: damn knotts is packed  
S: it sure is  
E: damn  
S: what do you wanna do tonight?  
  
E: I don't know I kinda- and then I called my cousin and she was like oh I don't know what I'm gonna do  
S: she wanted to hang out with you?  
E: yeah but she's been lagging it a lot I don't know  
S: do you want to hang out with her?  
E: do you want to hang out with your friend?  
S: I don't know if I go to the gym I think I might go to a casino  
E: cuz she told me she was like ah she's like and what are we gonna do later and I go I don't know I have to  
check with Mercurio  
    and she's like yeah  
S:((unintelligible))  
E: relax  
S: ((laughs))  
E: wanna get beat  
S: ((laughs)) so  
E: ah yeah she was like  
    ok staring in problem over here

anyways ah she was with her dad's friend I don't know they were visiting and then hmm she told me like if you're gonna like if you want to chill le hace let me know le hace so I can cus she didn't even do anything yesterday she told me she's like dude you shouldvecall me yesterday to go with you and you should have just ditched mercutio and I would've gone with you I kind of wanted to do that but then my dad you know my dad is gonna be like

S: yeah

E: ay no te puedes quedar en la casa so yeah

S: honestly no te sentí nada I was knocked out

E: I know

: I was even tickling your foot

S: I couldn't do anything

E: that guy has his light off oh I'm just kidding

S: could you pop my pimples?

E: oh I should've damn it mmm I don't know

so where did you go for buy or what?

S: I wannedo look for a hat

E: oh my god

S: that can kind of like a weird one and even the girl at footlocker made fun of them

E:hahaha

S:not fun but she looked at them weird

E: yeah

S: cus ah we went cus I was looking for the shoes damn the white are expensive

E: how much are they?

S: like 90 bucks

E: they've always been 90 bucks

S: no

E:Mercutio when I got them for you they were like I think 100

S:no cus I used to get them in long beach for like 75 bucks

E:ok well that's long beach

S: ok

S: ok so we went in this place that had this little pair of shoes and ah

E:mmju

S: I think they were like spider man thing and they were red and he was wearing his jersey red the 49ners one

E:and the girl was like you want to make a matching freak or something

S: no no he was like oh those shoes are so cool let me go ask and see if they got them in the in a adult size and he went

E: are you serious?

S: yeah he went and oh I was wondering if you guys got those shoes the Spiderman shoes over there in a large size and she was like oh those are for kids

E: ((laughs))

S: ((laughs)) we don't have those for adults

E: no te le pegues ay

S: no me le voy a pegar

E: uh huh and then

S: oh yeah and she just said that and look at him weird and I was like damn

E: you're a dork

S: holy you deserve shit like this

E: so did you end up buying the hat or no

S: He couldn't find them

E: really

S: I don't think they were looking for like a specific color and all that shit

E: he's into like that matching like like he

S: not matching but the weird shit

E: like what

S: if you see him he has this all purple shoes and he has this all purple shirt

E: yeah like he like matches like perfectly I don't know

S: I know that's gay  
E: yeah  
S: he could match like a little bit not all  
E: yeah I mean not like exactly  
S: bright ass colors  
E: ah its kind of  
S: go get the pizza  
E: howdo I pause this oh yeah  
E: ohh did I bring my Oh yeah I did  
E: you got it or I got it oh I got it  
    uh ((laughs))  
    hold this hold it hold it  
S: ((unintelligible))  
E: what the hell  
S:  
E: this is a ((laughs)) this is a bad shirt ihh my ... ouch  
S: welcome to dominos  
E: hi we're picking up an order for José  
S: this it  
E: yeah  
    didn't my mom like the habanero sauce I got it  
S: I got it  
E: and could we get ahh the siders sweet mango habanero sauce please  
    mira they have spinach and fettucheese  
S: ahh  
E: its like the artichoke spinach soup  
S: spinach taste nasty  
E: well if you like the spinach dip you'll probably like that one hey don't make that face  
    every time I come here I always want these oh hahah  
S: 29 62  
S: how much  
S: 29 62  
E: that's pretty tight how they do the pizzas  
E: she's half your age damn damn that sucks they have to time like their trip 21 min when they deliver pizza  
do they have to be at your house at a certain time  
S: ah that depends you could actually type your order like a delivery at a certain time if you want  
S: oh its like a new thing for that to happen  
E: oh really  
S: yeah  
E: damn that's crazy  
S: ((unintelligible))  
E: oh yeah  
S: its almost 20  
E: damn that's crazy she is ...  
S: its a sprite too right  
S: yeah  
E: sprite sprite I'm never going to forget when she said that  
    oh my cushion  
    no I'm not stealing oh just kidding thank you  
S: have a good night  
E: thank you  
    that's too much  
S: that all be wrong  
E: poor guy oh damn do I have the clicker do you have the clicker  
    you have the clicker oh  
S: oh entran corriendo oh

E: I know ihh ay cusho you're like running for their life oh damn  
she is half your age  
so what do you wanna do today?

S: I don't know

E: to the nuddy bar just kidding  
that's what my cousin queer would say so my cousin queer was telling me that I gues they might be going to vegas but then I was like the worst part is you cant even rely on them they're laggeres

S:I don't care go with other people

E: no and then she was all like but if I go it's all I'm gonna be the only gilr and then I'm trying to get someone

S: if it sucks you can get a

E: Mercutio

S: they are gonna have guys to chose from

E: ah but yeah so she doesn't you know how she told me they weren't gonna go

S: she doesn't wanna be the only girl

E: yeah but then Mario is telling her like oh you better go cus

S: Mario just wants to take her so he can

E: I don't know no they're good friends

M; mm noo then again

E: no cus she hasn't gone with him like in a while well actually she's never gone with them over there  
no and then she's telling me she's all like the worst part is that to book the room you have to put it on a card and nobody wants to put their card down  
and I'm like well no shit they're not stupid you know what I mean

S: yeah cus they want her to put it

E: and then and then I told her I'm like you do know that if you guys all go everybody is gonna vote on you to take your car and then she's like no im not gonna let them take my car le hace no le hace I already took it you know when she went for her job thing no she's like I don't want to but and then I guess they wento tell Armando to take his car but I think his car but I guess his car is a piece of shit so I'm just like and then and then I told her I'm like well if you do go like and she told me she's like well if I go you well me and You like hang out and I told her I'm like yeah I'm pretty sure well be able to hang out cause I'm pretty sure you'll wanna go play poker

S: yeah

E: and then they go so yeah we can hang out and then and if she does go she wants to go to the cinefoam down order ((laughs)) what

S: you mean stranded over there with him

E: well I'm gonna ask for an extra room key just kidding

S: training

E: you're mean but yeah I don't know what the fuck so everybody was telling me we should go really early leave early that way wed beat traffic and then my coworker was telling me that when you check in the hotel even though is not even check in they can hold your they can hold your luggage at the hotel

S: what do you mean hold your luggage?

E: they hold your luggage so you don't have it in your car oh but then again you could always have it in the car its kind of lame

S: If we take we can take just like a backpack for my things

E: are you kidding me no

S: I'm not taking shit on my bag

E: I'm taking a cute little maleta the one I took last time

S: una bolsa ((unintelligible)) de basura

E: oh yeah una bolsa de northgate ay dios mio

E: last time the little suitcase I took was cute

well its not that cute actually but I don't want to take all my crap in like bag

S: just take one one case one decent one that you can pull

E: please take your dress shoes this time

S: what if I don't want to go to a club

E: Mercutio I don't give a damn ((laughs)) that's an ugly face

I don't give a damn

please don't let it be like last time ihh we have to go to the Christian Louie Vutton  
 S: no we don't  
 E: they sell thousand dollar shoes  
 S: burrrp  
 E: that's expensive ((laughs))  
 S: What?  
 E: I know ((laughs)) when we get married you have to buy me one of those it's every girls dream  
 S: yeah but  
 E: Oh I don't check if there's ranch at home  
 damn I needo clean these windows this is really bad  
 S: y por dentro también  
 E: its my song la la la ala  
 oh I jus kidding then no wrong song  
 S: why are you shaking?  
 E: I thought it was the other one  
 S: Look  
 E: so my coworker was telling me yesterday she said they had fun but they had more fun on Wednesday when we went  
 S: oh yeah  
 E: yeah she is like yeah she's like Wednesday we got wasted yesterday it was more like a chill yeah we have fun type of thing but she's all like Wednesday was a little bit better oh what did you do  
 S: ((unintelligible))  
 E: Mercurio  
 S: what did I do I didn't do shit  
 E: did you pull the lever  
 S: no  
 E: I just freaking washed the car  
 S: Josefina ((laughs))  
 E: you're gonna have to get the squeegee  
 S: my hans are right here look if I push that you wanna see how it's gonna look  
 E: a ver a ver  
 S: where is it how do you do it  
 E: well do it cause  
 S: I don't know how to do it  
 E: it's not raining  
 S: cause I have my hands here  
 E: ay no te hagas a la víctima  
 S: mira mira fijate si le hago eso es diferente mira viste se mueve eso  
 and did it move no si watch touch it  
 E: then where did that go where did that happen I just freaking washed the car like not even an hour ago  
 S: Josefina  
 E: what the  
 S: what  
 E: bajáste las ventanas Santiago  
 S: what yuo mean bajaste las ventanas  
 E: look  
 E: you are gonna have to do it with the squeegee  
 S: Josefina are you serious you're bitching for that if it is that bad I gotta a little rag in the car and fuckin take it out and wipe them  
 E: It took me a long time to freaking wash this car wait hold on I like this part  
 I like that part wait hold on I like that one cuando le hacen la la la la la la  
 S: well I'll see you at the house  
 E: ok ya turn it off  
 S: ((unintelligible))  
 E: sometimes I don't understand this car  
 I was just kidding just kidding can you help me with this? ow

I don't know why like it has to I think the click no I think the clicker the like the  
S: they have to be the  
E: no but I think its like the battery is going down or something oh shoot that's my wallet I think the clicker I  
don't even I don't even know if it has to be charged or anything ihh my shirt opened again fuck my life te  
digo I don't know I think the clicker has to be charged or I need a new one  
S: no you have to be close  
E: I never even asked if it needed to be charged or like  
S: need a battery  
E: or a battery  
S: every ten thousand years  
E: Mercurio  
S: I told you to come and hurry up  
E: Mercurio stop hurry this thing I can't its Oh crap I think I put the lock  
S: yeah you did  
E: lalalalala la lalalalalala  
S: oh shit

## Conversación 6: Ana, Evelyn y Santiago

S: dizque nos dieron muy picosa y no pican casi  
E: no pican verdad?  
S: mm no  
E: yes te los dieron ranch ok guardo el mío  
A: ya tenía tiempo que no comía pizza y me sabe rica  
E: mm hu  
M y E: uhhh  
S: ((risas)) oh its over there  
E: oh yo pensé que se cayó en tu shirt  
S: oh no  
A: ay ora fue un día muy pesado en el trabajo porque llegaron luego un grupo temprano y tuvimos que estar  
muy apuradas  
E: y cuenta que te dijo ay oye  
A: no descanso  
E: oye hmm  
A: qué paso?  
E: ayer que Santiago y yo fuimos al pollo loco creo que ví a Dolores  
A: a Dolores?  
E: aja pero no me le acerqué porque no sabía si era ella  
I didn't even tell you  
S: mm no  
A: ah no sé  
E: sí creo que si era ella porque se me quedo viendo y me le quede viendo y ya seguí comiendo no me le  
acerque ni nada  
A: tos ya llego de ya llego de-  
E: a donde se fue?  
A: Tecate fue a visitar a su mamá  
E: mm  
A: no sí esta picosa  
S: la salsita esa  
A: mm ju esta rica  
E: yo te voy a dar un cuaz a ti  
J si creo que la vi ayer creo que si era ella  
A: si  
E: aja  
A: mañana a que horas sales de trabajar?

E: mm a las 7  
A: mmm  
E: aja mju  
A: esta bien tu papá va a ir a la iglesia?  
E: a la church yo creo que sí  
S: ay  
A: ya teníamos hambre  
E: mira como hacen los efectos  
S: es cuando dicen como hacen las películas y te enseñan la películas a como la estan pasando  
E: aja  
A: aja  
S: mire  
A: oh  
E: ((risas))  
Ma: ah son los efectos  
E: ah  
A: mm  
E: ya tenía buen rato que no comíamos pizza  
Ma: ya tenía tiempo que no comíamos pizza  
E: ah  
E: pass me the ranch  
A: ahorita ya no va a llover verdad  
E: espero que no porque fui a lavar el carro  
a ver si no lluevo, lluevo a ver si no llueve ((risas))  
a ver si no tiembla más bien llueve ay hace calor milagro que llovio  
S: I saw the new Galaxy SIII at the mall  
E: did you?  
S: it is really nice  
E: it was a different of a three and the two  
E: it's thinner than mine?  
S: it's like thinner and slicker  
and looks better  
E: I want a new phone  
if I get it right now I'd have to pay a full price huh  
A: que es eso?  
eso no es pizza  
E: pan de ajo and pizza  
o sí se ve va estar rico  
S: no pero es pizza hut  
E: a mi no me gusta  
S: solo como cocinan su pizza el aceite bien malo  
E: ((risas)) really?  
cuando limpias you've seen it when you clean ...  
S: well I don't clean them  
E: oh  
S: pero si mira la pizza se pone bien grasosa ((hacia M))  
A: aja se pone grasosa  
S: no como esta ve como se mira  
A: aja  
S: no como esta ve como se mira mira aca se mira brillante  
E: eso si  
se ve diferente grasosito  
A: ay esta rica  
E: aja  
A: las pizzas que venden en el mall a mi no me gustan  
E: no son no

S: esta es la única pizza que me gusta a mi  
A: bueno a mi me gusta la de la gondola pero de las otras esta es la mejor  
E: tiene la pizza rápido algo rapido digo  
toma ay  
a que hora saliste?  
A: salí a las cinco y media  
E: ay pero lo bueno es que hora no hizo calor  
mm y luego el manager me mando al banco en pleno trabajo  
A: a depositar  
E: al contrario por cambio voy y la chinita do you have a , me dice porque hasta lo decía en su acento do you have an account here  
A: y porque te pidió  
E: pero todavía me hice la despistada y pense que me decía si yo tenia cuenta  
A: aja  
E: y como veía el uniforme le digo yeah ok ok what is it? y le digo I no I dont know y le digo I don't know from the top of my head  
A: mm  
S: ((risas))  
E: y luego me dice you need an account que no se cuanto  
y le digo ohh le digo pues ahí le dije oiga pues vengo del trabajo ocupamos cambio ok ok thats fine an account oh my god y luego me dicen cien dólares en unos ciento cincuenta en 5 y noventa dólares en quarters que mi bolsa pesaba que me quede que humi—  
S: asu  
A: que tal que te asaltan  
E: es lo que pensaba  
S: hubieras dicho te fuera a asaltar  
A: ((risas))  
E: ay no le decía ay perdon me estaba diciendo al manager que que el si cada mes le cobran 8 dólares a su cuenta  
A: por la por usar la tarjeta  
E: si te acuerdas mm ju  
A: pero banco de América mando una carta que el no iba a cobrar eso  
E: que a el si le cobran  
A: oh me tengo que fijar en mi estado de cuenta  
E: que se me hace que no fueron menos porque tu y yo tenemos esa la cuenta la del keep the change y por eso no nos puede cobrar  
S: no de todos modos banco de América dijo que no iba a cobrar  
A: que no iba a cobrar  
E: pero que se me hace que como nosotros tenemos eso  
S: no les cobra a nadien  
E: cus bueno a mi manuel me dice que le cobran 8 dólares cada mes  
S: pero por tener ese servicio  
E: cual servicio  
S: de que te cambien el dinero y eso  
E: no no no  
A: no pero en el banco  
S: No no más por tener cuenta  
E: when he swipes a card yeah  
yeah dicen que a el le cobran ocho dólares y aun muchacho que trabaja ahí que le cobraban 16 dólares  
A: nunca han cobrado 16 dólares  
S: no si les cobran a unos porque a mi me cobraba como 7 dólares al mes por la cuenta a ustedes no les cobran porque tu la sacastes como estudiante  
E: no no  
A: no porque estamos en los tres no  
E: no y me mami y yo tenemos una de keep the change y todo el cambio te lo pasan a la cuenta so eso es su ganancia es nuestro dinero pero es

A: pero es su ganancia  
E: pero es su ganancia de ellos porque lo corren  
A: mm ju  
E: ah bueno de todos modos corren el dinero  
y eso es lo que le dije a mi manager le dije yo tengo es cuenta como desde el 2008 y te acuerdas que te dije que la quería ir a canci a cancelar  
creo que eso fue lo último que me dijo esta anahuac que me dijo no la canceles porque ahí no me acuerdo que me dijo pero me dijo no la canceles porque esa si esa es buena pero que se me hace que el sabía que ya iban a cobrar y pues no me pudo decir bajita la mano  
S: ((risas))  
S: la que me dieron en wells fargo tambien  
A: ora otra cosa eh anahuac nunca nos cobra los cheques y los estan cobrando  
E: ahora si ya cobran  
S: si le dan los cheques te cobra los cheques y  
E: si pides el checkbook  
A: y ya esta caro ya cobran como 12 dólares  
S: to me  
E: till we have a house  
A: usted tiene wells fargo  
S: en wells fargo  
E: a ti te cobran los money orders huh so cuando ocupes un money dile a Santiago que vaya por él  
S: a mi no me cobran nada  
E: mm no  
A: no oh esta bien  
E: por la casa de su hermana  
S: todo lo que quiera los servicios me los dan gratis  
E: casi casi le dicen oh oh pase pase  
S: ((risas))  
E: vengase para aca  
S: le digo que ahi en lo que le dicen no se que hacen el depósito algo ansina que cuando hace eso le cobran como 25 dólares cada vez  
A: wow  
S: y tampoco me cobran  
E: quieres una soda  
S: no I was helping you  
A: esta bien  
E: mm si se me hizo raro que dijo no a mi me cobran 8 dólares oh le digo apoco  
A: el que ahorita es caro es Chase porque si quieres todo en español te cobran este  
S: extra  
A: si  
S: hu  
E: ah y nos dieron una soda gratis  
S: yeah  
A: pero la guardas para  
E: ah tu muy forzado a tu coca  
S: ya se que la vas a tirar  
A: este si quieres tu estado de cuenta en español que te llegue te cobran porque varias señoras en el trabajo tienen cuenta con Chase y ya estan quejandose de que se van a cambiar les cobran 5 dólares al mes  
E: ay apoco que raro  
oye esta película no la hemos visto  
A: ya la de los cuatro fantasticos  
E: oh les cambio el poder  
A: ya yo ya la vi  
tan perdiendo su fuerza  
E: mm  
A: tu papá va a salir a las 11 y media

E: ya te habló  
A: porque dice que va a cerrar solito  
S: uhh  
E: ah entonces di vamos por el (a M)  
E: te pregunto si iba a ir por el o no  
A: no se  
    oye de veras  
E: dijo que me iba a hablar  
    ja su piel como se le hace  
S: si  
A: o no se abra comprado su bicicleta dijo que la iba ir a traer  
E: no me dijo que  
A: que te hablaba  
E: mm ju  
E: ihhh  
S: se seco era el mar hizo un ollo y toda el agua se fue  
A: se hizo un hoyo  
E: esta película no la hemos visto  
A: pero esa es la película o es el documental de como lo están haciendo  
S: no esa es la película  
E: te pasan la película y luego te pasan como hicieron esa parte en la vida real  
A: oh  
E: apoco apoco esta vivo?  
    ah

### **Conversación 7: Diego, Jessica y Hailey**

H: you are daddy  
D: yes I am  
H: you are mommy  
J: very good and who are you?  
H: niña  
J: I'm  
H: I'm  
J: Hailey  
H: I'm Hailey  
J: very good  
H: I'm I'm Dory  
J: no  
J: he- she is  
H: she is  
J: Dory  
H: she is Dory  
J: oh very good  
J: and what's this again?  
H: mmm pillow  
J: It's a pillow  
H: ouch  
J: oh I'm sorry  
H: ((laughs))  
H: its pillow  
J: very good ah  
H: cobija  
J: what is that? blanket  
H: blanket

J: and what's that?  
H: árbol  
J: in english  
H: mmm  
J: tree  
H: tree  
J: very good tree  
H: I'm TV  
J: it's a TV uhh and what do you watch on the TV?  
H: mmm películas  
J: how do you say that in English?  
H: eh?  
J: movies  
H: movies  
J: tell me the names of the movies  
H: no I'm movies  
J: no tell me the names the names of the movies  
H: movies?  
J: you say Dora  
Dora Barbie the little Mermaid  
H: the little Mermaid Barbie pop  
J: I'm giving you— oh I'm so sorry let me kiss it ok let me kiss it  
H: no no no no  
J: ok we're finished thank you  
H: ahora yo peino a mi papito  
J: ok you comb your father's hair  
father?  
D: mmm  
J: she has to comb your hair  
H: si cos  
D: oye amor me preparas la ropa para mañana  
J: ok  
come on sweety  
H: te voy a peinar papito  
J: kiss me  
H: mwah  
J: tomorrow we can go watch a movie ok  
H: sipi la ((ininteligible)) va a ir  
J: Mm- hmm  
qué estas grabando?  
D: shhh  
H: ven papi a ver

### Conversación 8: Jessica y Hailey

J: ah bananas and this what is this?  
H: mm no sé  
J: you don't know?  
H: mira éstos son frijoles  
J: uhh beans very good  
H: yo también le digo beans pero  
J: uh  
H: estos este pero este eh yo también le digo bananas  
J: ahh y comiste con abuelita?  
H: sí

J: mm muy bien  
 H: uy voy al baño voy al baño  
 J: ew you're going to the bathroom?  
 H: sí  
 J: ew  
 H: por qué me miras así  
 J: no go to the bathroom it's ok  
 H: a mi no me gana  
     oye mamá a mi no me gana  
 J: very good  
 H: yo voy corriendo  
 J: uh huh  
 H: yo me bajo los panta- mamy este Román se hizo del baño  
 J: ihhh and what happened?  
 H: y Roman no tenía ropa  
 J: y se quedo mojado?  
 H: sí  
 J: oh poor Román  
 H: es que no había ropa en la escuelita  
     no his mommy didn't take the clothes?  
 H: no  
 J: oh he has to talk to his mom  
 H: sí sí yo no sé se hizo  
 D: ((ininteligible))  
 J: I'm looking for my clothes ah yes  
 H: ah  
 D: this are yours  
     this are Hailey's  
 J: ah  
 D: and this don't have pair  
 J: pairs  
 D: ((risas)) so this are yours  
 J: I gotta pee  
 H: mamá tenía popo quí  
 J: ew did you clean your toochie?  
 H: sí  
 J: very good  
     and what did you do at school?

H: Román le gano porque se hizo del baño y no tenía ropa  
 J: iih poor Román  
 H: le dio vuelta y ya no lo ví cuando le dio vuelta  
 J: ihh  
     and what did you- did you do PE?

H: no  
 J: did you play sports?  
 H: no  
 J: you didn't run?  
 H: sí  
 J: with who?  
 H: when Emiliano  
 J: with Emiliano? ah and what did you play with- what's her teacher's name?  
 D: César  
 J: César?  
 H: sí

J: what did you play?  
H: mi maestra Martita me dio una paletita  
J: why?  
H: este eh primero acabe primero mi paleta  
J: mmm very good  
H: también me acabe todo lo que me dio mi maestra  
J: qué comiste?  
H: sopita  
J: with what?  
H: peto no había galletos  
J: no and what did you drink?  
H: mmm sopita de languita  
J: so what did you drink?  
H: sopita  
J: you drank the soup?  
what did you drink?  
H: mmm ensalada  
J: ensalada is not water  
H: agua  
J: what kind of water?  
H: mammy si lo pruebas te va a gustar  
J: mm hu

### **Conversación 9: Diego y Jessica**

D: what?  
J: she's going to wear the shirt?  
D: yes  
J: with this?  
D: she has PE tomorrow  
J: with this? and this?  
D: yes  
J: Do you want another sweater for her?  
D: maybe she usually takes a jacket and a sweater  
J: why?  
D: because the teacher recommends it  
J: that's a lot  
D: no it is not  
J: but she can take this sweater  
D: it is very cold  
J: so they  
D: and she doesn't have sneakers honey  
J: she has her Dora ones  
D: they're broken  
J: we need to get her some  
D: and the nike ones the red ones they are already broken too  
J: oh we need to buy her some when?  
D: yes urgently  
J: when tomorrow?  
D: tomorrow or saturday  
J: ok  
D: but sneakers sneakers  
J: yes sneakers I understand

## Conversación 10: Diego y Hailey

D: Hailey are you playing?

H: aja

D: what are you playing?

H: a las-- de los animales

D: wow

what's your favorite animal? elephant crocodile owl penguin giraffe

H: penguin

D: penguin ok

and waht's this Hailey?

H: umbrella

D: ok that's an umbrella

and this is a

elephant ((susurrando))

H: elephant

D: and that's a

H: jirafa

D: giraffe

H: giraffe

D: and this is a?

H: crocodailo

D: crocodile

and waht's that?

that's a nest

H: a net do donde viven los pajaritos bebecitos

D: right where the bird's live

H: ay

D: Hailey pick the mop please

H: ay ahí lo dejo

D: Hailey put the cards on the table

H: eh?

D: put the cards on the table

H: no aqui

D: why not?

H: why porque yo no sé

D: so Hailey do you wanna watch a movie?

H: yes daddy

D: what movie do you want to watch?

H: mmm Lion King

D: The Lion King don't you prefer to watch The Dalmatians

H: mmm no Lion King

D: Lion King so go take go take it pick up your cards when you finish pick up the movie ok?

H: oh daddy

D: well finish and then you watch the movie

H: mmm no

D: why not?

H: es que estoy trabajando con un pianito

D: I'm playing the piano

H: I playing a piano a piano

D: really you play the piano?

H: aja me faltan aquí

D: I didn't know you play the piano

H: ushh

D: you play the piano

H: mm ju  
D: wow can you play a song for daddy? What song are you gonna play for daddy?  
H: Lion King  
D: lion king ok that's fantastic  
H: mm ju yes daddy  
D: so come on play the song  
H: ah?  
D: play the song  
H: pingüino  
D: ((risas)) ok so are you ready  
H: no  
D: not yet  
H: no daddy  
D: ok lets watch the movie or you prefer to play with the piano what do yo prefer?  
H: mm ju  
D: what do yo prefer?  
H: piano  
D: ok play the piano and then you watch the movie ok  
H: yes daddy  
D: do you like animals?  
what animal do you like?  
H: me gusta el cocodrilo malo  
D: you like crocodiles  
H: I like cocro dalos  
D: ok  
H: me gustan los buhos  
D: I like owls  
H: I like owls  
D: what other animals do you like?  
H: me gusta el elephant  
D: I like elephants  
H: me gusta umbrella  
D: you like umbrella  
H: me gusta pinguin  
D: I like penguin  
H: I like penguin  
me gusta el trenecito  
D: I like the little train  
H: me gustan los huevitos  
D: I like eggs  
H: I like eggs  
me gustan los giraffs  
D: what?  
H: los giraffes  
D: ah giraffes  
H: me gusta comer helado mmm  
D: I like eating icecream  
H: I like icecream I like fish I like canguro  
D: kangaroos yes Hailey the baby kangaroos live inside the mom  
H: aquí aquí  
D: do you remember? when I read you the book  
H: vimos un bebé cangurito en la bolsa de su mamá  
D: yes he's growing in its mom's belly  
H: belly  
D: like you when you were a baby you were in your mom's belly for nine months but  
H: belly

D: but then you were too big and you couldn't be in your mom's belly right so you have to leave  
 H: me gustan las bañenas  
 D: you like whales  
 H: si whales  
 H: me gustan tor pi  
 D: oh the snakes  
 snakes  
 H: I like apods  
 D: what?  
 H: apple  
 D: ah you like apples  
 H: me gustan las ovejitas  
 D: you like sheeps  
 H: sheeps me gustan las muñequitas  
 D: you like dollies  
 H: olies  
 D: dollies  
 H: me gusta este no me gusta el rey león  
 D: I like lion King  
 H: I like alion mira son popotamos  
 D: they are hippos?  
 H: si hippos mira ay oto ay otro  
 D: wow an elephant  
 H: no its a hippo  
 D: it's a hippo oh right  
 H: donde esta el otro hippo donde esta donde esta donde esta donde esta no lo encuentro  
 D: you like hippos Les?  
 H: si yes daddy  
 D: hippos are dangerous you have to be careful with hippos  
 H: mm ju  
 D: cause in africa the hippos kill people  
 H: ya no hay nada  
 D: in Africa it is the first cause of death  
 H: mira mira  
 D: what's up? wow a zebra les that's a zebra the zebra has stripes all over their bodies  
 H: donde esta la otra sheep?  
 D: I don't know honey  
 H: a lo mejor se salio daddy ya terminé mi piano  
 D: I'm finished with my piano  
 H: I'm finish wi my piano  
 D: ok so play it  
 H: daddy I want poner mi movie  
 D: I want to watch my movie  
 H: mm ju  
 D: repeat I want to watch my movie  
 H: I want to watch my movie  
 D: you want to watch your movie ok  
 but first before you watch your movie eh put your cards inside the box  
 H: eh?  
 D: put the cards in the box  
 H: yes daddy  
 D: before you watch the movie  
 H: este no porque este es mi ... y voy a guardar la del buho oh  
 D: oh you want to hear the owl song?  
 which one is the owl song?  
 H: guardando los juguetes yo quiero ayudar así así así los pongo en su lugar

D: wow you know how to sing  
H: guardando los juguetes yo quiero ayudar así así así los pongo en su lugar  
guardando los juguetes yo quiero ayudar así así así los pongo en su lugar  
D: very good Hailey  
H: guardando los juguetes yo quiero ayudar así así así los pongo en su lugar  
guardando los juguetes yo quiero ayudar así así así los pongo en su lugar  
guardando los juguetes yo quiero ayudar así así así los pongo en su lugar  
guardando los juguetes yo quiero ayudar así así así los pongo en su lugar  
guardando los juguetes yo quiero ayudar así así así los pongo en su lugar  
D: Hailey  
H: guardando los juguetes yo quiero ayudar así así así los pongo en su lugar  
guardando los juguetes yo quiero ayudar así así así los pongo en su lugar  
D: Hailey how about if we sing apples and bananas  
H: I want to eat eat apples and bananas  
D: I want to eat eat apples and bananas  
I want to ot ot ot opples and bananas  
H: vamos vamos vamos vas a saludar a mi papi hija vas a saludar a mi papá  
papi dile buenos días a mi hija  
D: good morning  
H: no buenos días  
D: in Spanish buenos días  
H: mmm buenos días  
D: now in English good morning  
H: good morning  
D: right  
H: aquí te la dejo  
D: bye  
H: bike  
D: good morning Dora  
H: good morning Dora  
aquí te la dejo  
D: Hailey dora wants to eat  
H: ay es que no tengo comida tengo pastel de plátano  
D: Hailey