

# **Análisis lingüístico de la escritura bilingüe (español-inglés) de los hablantes de español como lengua hereditaria en los Estados Unidos\***

MARÍA LUISA SPICER-ESCALANTE  
Department of Languages, Philosophy  
and Speech Communication  
Utah State University

---

## RESUMEN

*Tradicionalmente, los hablantes de español por herencia (Spanish Heritage Speakers) en los Estados Unidos aprenden español en casa o en su comunidad. Sin embargo, la mayoría no recibe instrucción formal académica en español. Por lo tanto, su escritura en español y en inglés muestra ciertas características lingüísticas relevantes. En esta investigación se analizan los textos persuasivos/argumentativos de estudiantes universitarios de los siguientes grupos: hablantes de español por herencia (HELH), estadounidenses que estudian español (EESL) y mexicanos hablantes nativos de español (HNE). Los resultados del análisis lingüístico y estadístico sugieren que hay diferencias notables en la manera en la que cada uno de los grupos incorpora los aspectos lingüísticos en su discurso escrito. Los resultados indican también que la escritura bilingüe de los hablantes por herencia posee características lingüísticas particulares que hacen que su discurso escrito en ambas lenguas sea no solo único, sino muy valioso para la enseñanza y para todos los estudios en este campo.*

---

Palabras clave: *escritura bilingüe, análisis lingüístico, hablantes por herencia, discurso*

\* Este artículo se publicó originalmente en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 45 (2007), pp. 63-80.

ABSTRACT

*Traditionally, Spanish heritage speakers (HELH) in the U. S. learn Spanish at home and in their community. However, very few of them receive formal instruction in Spanish (i.e. reading and writing). As a consequence, their written expression in both Spanish and English displays very relevant characteristics. The present study analyses the argumentative/persuasive essays of university-level students: Spanish heritage speakers (HELH), Spanish second language learners (EESL) who are English native speakers, and Spanish native speakers from Mexico (HNE). Our linguistic and statistical analysis suggests that there are very noteworthy differences in the way in which these three groups incorporate the diverse linguistic variables examined in this study when composing Spanish or English essays. This study also demonstrates that bilingual heritage speakers writing discourse has particular linguistic characteristics that make its written expression not only very unique but also of great interest for teaching and research.*

---

Keywords: *bilingual writing, linguistic analysis, heritage speakers, discourse*

Dirección de la autora:  
Utah State University  
Department of Languages, Philosophy and Speech Communication  
Utah State University  
0720 Old Main Hill  
Logan UT 84322-0720  
mlspicer@cc.usu.edu

## INTRODUCCIÓN

La variación lingüística que se encuentra en los Estados Unidos es el resultado de una larga historia y una gran diversidad cultural. Antes de que los europeos colonizaran dicho país, los habitantes nativos de estas tierras hablaban cientos de lenguas diferentes. De hecho, en algunos estados, otros idiomas fueron las lenguas oficiales antes de que el inglés se convirtiera en la lengua dominante; por ejemplo, el alemán en Pennsylvania, el francés en Lousiana o el español en Florida. En el caso específico del español, esta lengua estaba presente antes que el inglés en el territorio que actualmente ocupa Estados Unidos y aunque es la única de las seis grandes lenguas inmigrantes (Fishman, 2004) —alemán, italiano, francés, *yiddish*, polaco, español— que ha incrementado el número de hablantes, es una lengua que también va perdiendo terreno con cada nueva generación. Esta situación provoca que entre la población hispana exista una gran diversidad de habilidades lingüísticas.

El censo de población de 2000 reportó que había 35.3 millones de hispanos en los Estados Unidos y que esta población había tenido un crecimiento de 61.2% desde 1990. Con estas cifras la población hispana, la segunda más rápida en crecimiento, se convirtió en el grupo minoritario más grande pues representa 13% de la población total del país, incluso más grande que la población afro-americana.<sup>1</sup> Actualmente, de acuerdo con los últimos datos estadísticos disponibles, los hispanos continúan siendo el grupo minoritario más grande, con una población total de 42.7 millones y se estima que aproximadamente una tercera parte de la población hispana tiene menos de 18 años, comparada con una cuarta parte de la población total del país (U.S. Census Bureau, 2006). Además, las proyecciones indican que para 2010 habrá 47.75 millones de hispanos en los Estados Unidos y alcanzarán un total de 102.5 millones en 2050 (U.S. Bureau, 2004). De hecho, debido al gran número de hablantes de español, Estados Unidos se ha convertido actualmente en el quinto país más grande de habla hispana a nivel mundial, sólo después de México, Argentina, Colombia y España.

<sup>1</sup> De acuerdo con el Censo del 2000, la población afro-americana representaba 12.3% de la población total del país (U. S. Census Bureau, 2001).

Los hablantes de español como lengua hereditaria<sup>2</sup> (HELH) en los Estados Unidos generalmente han hablado español como su lengua nativa o primera lengua o interactúan entre el uso del español y el inglés en el contexto familiar y comunitario (Colombi & Roca, 2003). En este escenario, tienen la posibilidad de mejorar sus habilidades orales pero, típicamente, no tienen la oportunidad de practicar habilidades académicas como la lectura y la escritura (Colombi, 2003; Spicer-Escalante, 2005a). Por esta razón, su escritura ha sido identificada como una de las áreas más débiles de sus habilidades lingüísticas (Hidalgo, 1993; Merino & Samaniego, 1993; Teschner, 1981) y, por lo tanto, un campo de gran interés. Cuando los hablantes de español como lengua hereditaria en los Estados Unidos ingresan a la universidad y toman clases de español, frecuentemente, debido a su habilidad oral, son colocados en aquellos niveles más avanzados, en los que requieren escribir en español. Para muchos de estos estudiantes, escribir en español es una tarea desconocida a la que se enfrentan por primera vez en su vida. Por lo tanto, su escritura en español, y en inglés, exhibe ciertas características lingüísticas muy peculiares que el presente estudio analiza.

### *La enseñanza de la escritura en español a los hablantes de español como lengua hereditaria en los Estados Unidos*

A pesar de que la enseñanza de la escritura en español representa una de las mayores preocupaciones en torno al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los hablantes por herencia en los Estados Unidos, desafortunadamente es un área que no ha recibido la atención necesaria y es un campo en el que ha habido muy pocos avances metodológicos (Roca, 1997; Spicer-Escalante, 2002, 2005a, 2006; Valdés, 1997). Dos de los problemas principales que enfrentan los maestros en el aula son, por un lado, la existencia de distintas variedades dialectales y, por el otro, los diferentes niveles de dominio del español que tienen los hablantes por herencia. Tradicionalmente, el objetivo principal de enseñar escritura a los hispanos en los Estados Unidos se ha centrado en el desarrollo de la variedad estándar del español, sin reconocer otras variedades dialectales que los estudiantes pueden traer al aula

<sup>2</sup> Los términos “hablantes de español como lengua hereditaria” (HELH) o “hablantes de español por herencia” se emplearán alternativamente.

debido a la composición étnica tan variada que existe en el país (Spicer-Escalante, 2005b). En los últimos años, sin embargo, varios investigadores han centrado su atención no solo en el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, sino también en el análisis de la escritura en ambas lenguas de los hablantes de español por herencia en los Estados Unidos (Colombi, 1997, 2000, 2003; Schleppegrell & Colombi, 1997; Spicer-Escalante, 2002, 2005a; Villa, 1997). Con este cambio ha sido posible reconocer tanto las necesidades específicas de lo que implica la enseñanza y el desarrollo de la lecto-escritura de esta población estudiantil como también el reconocimiento de las características lingüísticas y retóricas de su discurso escrito en ambas lenguas (Spicer-Escalante, 2005a). El objetivo del presente trabajo es describir los aspectos lingüísticos más relevantes de la escritura bilingüe español/inglés de los hablantes de español como lengua hereditaria (HELH) en los Estados Unidos. Este estudio intenta analizar no sólo las necesidades académicas particulares de esta población, sino también explorar la riqueza lingüística inherente al discurso escrito de estos estudiantes.

## METODOLOGÍA

Los participantes de este estudio pertenecen a tres grupos diferentes de estudiantes universitarios, tanto de los Estados Unidos como de México. El primer grupo está compuesto por diez hablantes de español como lengua hereditaria (HELH) de los Estados Unidos, de primera generación. Todos los HELH son de ascendencia mexicana con excepción de uno, cuyos padres son de Colombia. Todos estos participantes aprendieron español en casa y ninguno de ellos recibió educación formal en español antes de entrar a la universidad. De hecho, todos aprendieron a leer y a escribir en inglés. El segundo grupo está representado por ocho estudiantes estadounidenses, hablantes nativos del inglés, que toman clases de español como segunda lengua (EESL) y ninguno de ellos ha vivido en un país de habla hispana. El tercer grupo lo forman cinco estudiantes mexicanos hablantes nativos del español (HNE).

Los estudiantes del primer y segundo grupo son estudiantes de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, quienes durante el período de la investigación estaban inscritos en una clase de español para hablantes por herencia o en una clase de composición avanzada en español, respectivamente. Los integrantes del tercer grupo son estudiantes del Instituto Tecnológico de Monterrey, Estado de

México. Durante la etapa de la investigación estos estudiantes estaban inscritos en la clase de redacción, que es un requisito para todos los alumnos de dicha institución.

Para el propósito de esta investigación todos los estudiantes escribieron textos argumentativos-persuasivos sobre un mismo tema, como parte de los requisitos de los cursos de composición que estaban cursando en ese momento. Los estudiantes del primer y segundo grupo escribieron dos textos argumentativos persuasivos, uno en español y otro en inglés. Los participantes del tercer grupo escribieron solo un texto en español.

Los textos en español son composiciones sobre el uso de las drogas entre los jóvenes, mientras la educación universitaria en los Estados Unidos es el tema del texto en inglés. La extensión de las composiciones es de cuatro a 10 páginas. Por lo tanto, para este estudio se analizó un total de 216 páginas para intentar describir los aspectos lingüísticos que presenta el discurso escrito de los bilingües, español/inglés en los Estados Unidos. Los textos escritos de los hablantes bilingües (HELH) se compararon con los textos escritos en español de los estudiantes estadounidenses (EESL) y con los textos de los estudiantes mexicanos (HNE). La producción escrita en inglés de los estudiantes bilingües (HELH) se comparó únicamente con los textos escritos en inglés por los estudiantes estadounidenses (EESL).

Es importante señalar que aunque los estudiantes escribieron una primera versión, una segunda y una versión final para cada una de las composiciones, para efectos del presente estudio se analizó únicamente la primera versión del texto. Esto se debe a que el objetivo primordial era obtener la expresión escrita lo más auténtica posible de los participantes, sin la inclusión de los comentarios del profesor o de los compañeros.

Aunque originalmente se analizaron múltiples variables lingüísticas y retóricas (Spicer-Escalante, 2002, 2005), en este artículo se discutirán sólo algunos de los aspectos lingüísticos presentes en el discurso escrito en español y en inglés de los hablantes por herencia en los Estados Unidos. Las variables que se discutirán en este estudio son las siguientes:

- La extensión de las unidades terminales mínimas (*unidades-t*).<sup>3</sup> La *unidad-t* se define como “one main clause plus whatever subordinate clauses happen

<sup>3</sup> En inglés corresponde al término *t-unit* o *minimal terminable unit*. La *unidad-t* consiste en una cláusula principal con todos sus modificadores, incluyendo también aquellas cláusulas subordina-

to be attached or embedded within it” (Hunt, 1966: 735). De esta manera, entonces, *Rosa es de México* es una *unidad-t*. *Rosa es de México* y *es mi amiga*, se cuenta como dos *unidades-t* porque tiene dos oraciones independientes. *Rosa, la muchacha que tiene ojos negros, es de México*, se cuenta como una *unidad-t* porque tiene una oración principal (*Rosa es de México*) y una cláusula subordinada (*la muchacha que tiene ojos negros*)

- La extensión de las oraciones por número de palabras
- La extensión de los ensayos tanto por el número de *unidades-t* como por el número total de palabras
- El uso de oraciones simples, coordinadas y subordinadas
- El tipo de cláusulas subordinadas: nominales, adjetivas y adverbiales

#### ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS TEXTOS ESCRITOS

Todos los textos escritos en español fueron analizados de acuerdo con las variables lingüísticas mencionadas anteriormente. Para el inglés, el análisis lingüístico se realizó siguiendo los criterios establecidos por Quirk y Greenbaum (1978). Para el español se utilizaron los textos de Seco (1999), la Real Academia Española (1986) y Campos (1993). Los resultados del análisis lingüístico se obtuvieron al examinar cada una de las variables lingüísticas y al cuantificar su presencia en los textos escritos de los tres grupos participantes.

Todos los datos obtenidos por el análisis lingüístico se examinaron estadísticamente para describir las semejanzas o diferencias en la manera en la que cada uno de los grupos de estudiantes incorpora a su discurso escrito las variables lingüísticas analizadas. Los datos se sometieron al análisis estadístico basado en el Modelo lineal general (MLG) de Análisis de varianza (ANOVA) o de Análisis de varianza multivariado (MANOVA), estableciendo el valor de probabilidad estadísticamente significativa al nivel de  $<0.05$ . De esta manera, se incorporarán en cada sección los resultados del análisis estadístico, sólo en aquellos casos en los que la diferencia del valor de  $p < 0.05$  sea significativa o aproximado a la significancia, de

das que dependan de ésta (Hunt, 1966). De acuerdo con Chapman (2002), el concepto de *unidad-t* ha sido utilizado para medir la complejidad semántica de las oraciones, como la proporción de cláusulas por *unidad-t* o la proporción de *unidades-t* por oración.

acuerdo con los resultados del análisis ANOVA o MANOVA. La discusión en cada sección se hará con base en el análisis del promedio de frecuencia de cada uno de los aspectos analizados. Antes de presentar los resultados, es importante aclarar dos aspectos: 1) el objetivo de este análisis no es decidir cuán bien o mal escriben los participantes de este estudio, sino describir las características lingüísticas presentes en su discurso escrito, y 2) los ejemplos que se incluyen reproducen la escritura original de las composiciones escritas por los distintos participantes.

El análisis de los datos obtenidos en este estudio sugiere que la escritura en español y en inglés de los hablantes de español como lengua hereditaria (HELH) es diferente a la de los textos escritos en español por los estudiantes estadounidenses que aprenden español como segunda lengua (EESL) y a la de los textos de los estudiantes mexicanos, hablantes nativos del español (HNE). Sin embargo, en algunos aspectos, el discurso escrito de los HELH es más parecido o cercano al español de los estudiantes estadounidenses, mientras que en otras áreas el español de los HELH comparte ciertas características con el discurso escrito de los estudiantes mexicanos.

Por ejemplo, al analizar específicamente la categoría de la extensión de las *unidades-t*, los resultados (ver Tabla 1) indican que el español de los hablantes por herencia es más cercano al español escrito de los estudiantes estadounidenses que al de los estudiantes mexicanos.

Tabla 1. Resultados promedio de los ensayos escritos en español

	EESL	HELH	HNE
EXTENSIÓN			
<i>unidad-t</i>	14.58	15.11	23.63
oración	12.97	12.38	15.03
ensayo por <i>unidad-t</i>	75	59	62
ensayo por # de palabras	1 088	850	1 472
ORACIONES			
<i>simples</i>	24.49%	17.04%	14.56%
<i>coordinadas</i>	23.13%	20.12%	18.63%
<i>subordinadas</i>	52.38%	62.83%	66.81%
CLÁUSULAS			
<i>nominales</i>	33.52%	31.12%	21.87%
<i>adjetivas</i>	39.28%	43.04%	51.24%
<i>adverbiales</i>	27.20%	25.84%	26.89%

EESL: estadounidenses que estudian español

HELH: hablantes de español como lengua materna

HNE: mexicanos hablantes nativos de español



Como muestra la Tabla 1, los HELH escriben, en promedio, *unidades-t* un poco más extensas (15.11) que los estudiantes estadounidenses (14.58). Sin embargo, los estudiantes mexicanos escriben *unidades-t* mucho más largas (23.63). De hecho, el análisis estadístico ANOVA determinó que los estudiantes mexicanos escriben *unidades-t* estadísticamente más extensas (valor de  $p = 0.0001$ ) que los otros dos grupos. Sin embargo, en términos del discurso escrito en inglés (ver Tabla 2), el análisis lingüístico muestra que las *unidades-t* producidas por los HELH son sólo un poco más cortas (16.59) que las de los estudiantes estadounidenses (17.61) y que además esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Tabla 2. Resultados promedio de los ensayos escritos en inglés

	HELH	EELL
EXTENSIÓN		
<i>unidad-t</i>	16.59	17.61
oración	15.00	24.07
ensayo por <i>unidad-t</i>	76	84
ensayo por # de palabras	1 272	1 507
ORACIONES		
<i>simples</i>	28.09%	21.41%
<i>coordinadas</i>	15.64%	22.06%
<i>subordinadas</i>	56.27%	56.52%
CLÁUSULAS		
<i>nominales</i>	27.56%	28.25%
<i>adjetivas</i>	38.48%	40.73%
<i>adverbiales</i>	33.96%	31.02%

Los resultados del análisis de la extensión de las *unidades-t* de este estudio corroboran los datos obtenidos por otros investigadores que han explorado esta misma categoría en el discurso escrito en español y en inglés. Por ejemplo, Lux (1991) encontró que las *unidades-t* de los textos en español eran significativamente más extensas que las *unidades-t* de los textos de los estudiantes estadounidenses escritos en inglés. De la misma manera, en nuestro análisis los textos en español de los estudiantes mexicanos tienen, en promedio, *unidades-t* más extensas (23.63) que los textos en inglés de los estudiantes estadounidenses (17.61).

Al analizar la extensión de las oraciones por el número de palabras de los textos escritos en español por los tres grupos de estudiantes, el análisis lingüístico

revela (ver Tabla 1) que la extensión promedio de las oraciones escritas por los hablantes por herencia (12.38) y los EESL es muy similar (12.97). Sin embargo, el análisis muestra también que los estudiantes mexicanos escriben en promedio oraciones más largas, al incluir más palabras en cada oración (15.03) y que esta diferencia es estadísticamente significativa (valor de  $p = 0.014$ ), como lo muestran los resultados del análisis ANOVA.

En relación con la producción escrita en inglés, el análisis demuestra que la extensión de las oraciones de ambos grupos es prácticamente la misma: 15.00 para los HELH y 14.07 para los estudiantes estadounidenses. En cierto sentido, estos resultados apoyan parcialmente los hallazgos de investigaciones previas. Por ejemplo, Montaña-Harmon (1988, 1991) reporta que los estudiantes estadounidenses escriben oraciones más cortas que los estudiantes hispanos cuando se analiza la producción escrita de ambos grupos en inglés. De la misma manera, Reid (1991) señala que los hispanohablantes producen oraciones más extensas que los anglohablantes cuando se compara la producción escrita en estos dos grupos en inglés.

Respecto de la extensión de los ensayos, en este estudio se analizaron dos aspectos: la extensión por *unidad-t* y la extensión por número de palabras. En este renglón, el análisis lingüístico sugiere que el discurso escrito en español de los hablantes por herencia (HELH) es diferente al de los otros dos grupos. Por ejemplo, como se muestra en la Tabla 1, el promedio de número de *unidades-t* producido por los hablantes de herencia es similar al número de *unidades-t* de los estudiantes mexicanos, pero muy diferente en cuanto al número total de palabras, respecto a este grupo. Es decir, aunque los hablantes por herencia producen casi la misma cantidad de *unidades-t*, sus ensayos no contienen la misma cantidad de palabras (850) que los textos de los estudiantes mexicanos (1 472), haciendo que esta diferencia sea estadísticamente significativa (valor de  $p = 0.037$ ), con base en el análisis estadístico de ANOVA. Por otro lado, el análisis lingüístico muestra también que el español de los HELH es diferente al de los estudiantes estadounidenses (EESL), en términos tanto de la cantidad de *unidades-t* como del número total de palabras en los ensayos, aunque estas diferencias no sean estadísticamente significantes. A continuación se reproducen tres párrafos en español que ilustran estas diferencias.

1. Texto escrito por un hablante de español como lengua hereditaria (HELH) (total de *unidades-t* = 4; total de palabras = 52):

Los padres están dedicando su tiempo en trabajando para mantener la familia.<sup>I</sup> Pero no más están dando el parte dineral.<sup>II</sup> Muchas de las veces no tienen el tiempo para dedicar el tiempo que merecen sus hijos.<sup>III</sup> El tiempo que necesitan para conocer los valores, sabiduría (*sic*) y para que se sientan más seguros.<sup>IV</sup>

2. Texto escrito por un estudiante de español como segunda lengua (EESL) (total de *unidades t* = 6; total de palabras = 57):

Es nuevo y limpio.<sup>I</sup> Hay dos habitaciones con las computadoras<sup>II</sup> y cada habitación tiene treinta computadoras con muchos programas.<sup>III</sup> Su clase crearán un periódico (*sic*) con un programa en la computadora.<sup>IV</sup> Después de esta clase, la clase final del día, ella cambia su ropa para un partido de volibol.<sup>V</sup> Su equipo es la primera lugar en su división.<sup>VI</sup>

3. Texto escrito por un hablante nativo del español (HNE) (total de *unidades-t* = 1; total de palabras = 40):

Por esto es que sostengo que el aumento en el consumo de drogas entre los jóvenes mexicanos es consecuencia de dos factores principalmente, que están relacionados: la desintegración familiar y la falta de atención de los padres hacia los hijos.<sup>I</sup>

En el ejemplo 1), el texto del hablante de español como lengua hereditaria (HELH) tiene cuatro *unidades-t* en un total de 52 palabras. En el segundo párrafo, escrito por un estudiante estadounidense (EESL), tenemos un párrafo de 57 palabras con un total de seis *unidades-t*. El tercer párrafo, tomado de una composición de un alumno mexicano (HNE), tiene sólo una *unidad-t*, en un total de 40 palabras. El hecho de que los estudiantes mexicanos escriban ensayos más extensos por el número de palabras pero no por el número de *unidades-t* está relacionado con la complejidad sintáctica inherente del español y que ha sido señalada en investigaciones previas (Lux, 1991; Montaña-Harmon, 1988, 1991; Spicer-Escalante, 2002).

Al examinar los ensayos escritos en inglés los resultados indican que, aunque las diferencias entre la escritura de los dos grupos no son significantes, de acuerdo con el análisis estadístico ANOVA, el inglés escrito de los hablantes por herencia es más parecido a los textos de los EESL en términos de la producción de *unidades-t*, pero muy diferente de este grupo en cuanto al total de palabras de los ensayos. En otras palabras, los estudiantes estadounidenses (EESL) escriben ensayos más extensos tanto por *unidades-t* como por el total del número de palabras.

Aunque los resultados son opuestos a estudios previos que han analizado estas variables (Montaño-Harmon, 1988, 1991; Reppen & Grabe, 1993), cabe mencionar que no se pueden comparar adecuadamente, debido a que en el presente estudio se consideraron ensayos mucho más extensos para cada uno de los grupos participantes. Por ejemplo, el promedio de palabras en los ensayos del estudio de Montaño-Harmon (1988, 1991) es de 167 y en el estudio de Reppen y Grabe (1993) es de 110 palabras. Sin embargo, en nuestro estudio, el promedio de palabras de los ensayos en español es de 1 088 para los estudiantes estadounidenses, 850 para textos de los hablantes por herencia y 1 472 para los textos de los estudiantes mexicanos.

En cuanto al uso de oraciones simples, coordinadas y subordinadas, los resultados lingüísticos de este estudio indican que el discurso escrito de los hablantes por herencia presenta ciertas diferencias respecto al discurso escrito de los EESL y de los HNE. Sin embargo, también hay ciertas semejanzas, especialmente con el español de los estudiantes mexicanos. Por ejemplo, al enfocarnos sólo en el uso de oraciones simples y coordinadas, los resultados sugieren que la escritura de los HELH es diferente a la de los estudiantes estadounidenses y que, en ambos casos, es más cercana a la producción escrita de los estudiantes mexicanos. De la misma manera, en el caso de las oraciones subordinadas, los resultados (Tabla 1) muestran claramente que los textos de los HELH son diferentes a los de los estudiantes estadounidenses y, revelan, al mismo tiempo, una semejanza más evidente entre los textos escritos de los hablantes por herencia y los estudiantes mexicanos respecto al uso de las oraciones subordinadas. A continuación se reproducen tres ejemplos para ilustrar este aspecto.

4. Texto escrito por un hablante de español como lengua hereditaria (HELH) (total de oraciones simples = 1; coordinadas = 1; subordinadas = 3):  
En una área residencial urbano, un Cadillac de modelo retrasado con las ventanas tintados al estilo limousine se queda estacionado con el motor corriendo (*simple*). Un joven afro-americano vestido en pantalón de mezclilla [que le quedan flojos] (*subordinada*) sale de su casa a meterse a su carro [Mientras que empieza su carro] (*subordinada*) el Cadillac maneja despacio. Al arrimarse al carro, bajan las ventanas oscuras y hociocos de armas poderosas salen del coche (*coordinada*). La canción de Snoop Doggy Dog "Serial Killer" estaba sobresaliendo del coche y atonando el actitud para el evento [que iba a ocurrir]. (*subordinada*)
5. Texto escrito por un estudiante de español como segunda lengua (EESL) (total de oraciones simples = 2; coordinadas = 5; subordinadas = 0):

Una noche calma durante el verano de 1997, tres amigos se reunieron (*simple*). Los tres amigos, David, Cynthia y Ramón habían amigos en escuela secundaria y han ido a varios universidades durante el año (*coordinada*). David, Cynthia y Ramón obtuvieron identificaciones falsas y fueron al barro (*coordinada*). Ramón no le gusta a tomar alcohol y solamente quería salir con sus amigos al concierto (*coordinada*) y por eso Ramón fue el “designated driver”. (*coordinada*)

6. Texto escrito por un hablante nativo del español (HNE) (total de oraciones simples = 0; coordinadas = 0; subordinadas = 5):

Después de estudiar desde el punto de vista fisiológico y psicológico las consecuencias de la narcodependencia, podemos entrar a preguntarnos una vez más [si es congruente una intervención del estado] (*subordinada*) [en lo que consideramos libertades individuales] (*subordinada*). Más aún, debemos decidir [si una autoridad extraña tiene derecho de intervenir para salvar la vida de alguien] (*subordinada*) [que voluntariamente ha decidido buscar su propia muerte]. (*subordinada*)

El primer ejemplo, el 4), tomado de un texto escrito por un hablante de español como lengua hereditaria (HELH) contiene una oración simple, una coordinada y tres cláusulas subordinadas, mientras que en el ejemplo 5), escrito por un estudiante estadounidense (EESL), no encontramos ningún caso de cláusulas subordinadas; hay dos oraciones simples y cinco coordinadas. En el último ejemplo 6), tomado de un texto de un hablante nativo del español (HNE), no hay presencia de oraciones simples o coordinadas. Sin embargo, ha cinco oraciones subordinadas que dependen de dos cláusulas principales. Los resultados obtenidos se sometieron además a un análisis de varianza multivariado (MANOVA), en el que se analizaron conjuntamente las oraciones simples, coordinadas y subordinadas. Aunque el análisis MANOVA indica que las diferencias entre los tres grupos no son estadísticamente significantes, indica una aproximación hacia la significancia estadística ( $p = 0.081$ , Tabla 1) respecto de la presencia de las oraciones subordinadas en los textos escritos de los HNE.

Encuentro a la producción escrita en inglés, los resultados del análisis lingüístico muestran que hay ciertas diferencias y semejanzas entre los dos grupos. Por ejemplo, los textos de los HELH son diferentes a los de los EESL respecto al uso de oraciones simples y coordinadas, pero en términos del uso de oraciones subordinadas, ambos grupos obtuvieron prácticamente los mismos resultados (Tabla 2). Estadísticamente, el análisis de varianza multivariado (MANOVA) indica que aunque la diferencia entre los dos grupos por el empleo de las oraciones co-

ordinadas no es estadísticamente significativa, sí existe una aproximación hacia la significancia (valor de  $p = 0.052$ , Tabla 2).

En relación con el análisis de la presencia del tipo de cláusulas subordinadas que los distintos grupos emplean cuando escriben en español, los resultados sugieren también ciertas semejanzas y diferencias entre los tres grupos. Por ejemplo, en el caso específico de las cláusulas nominales, los textos de los HELH y de los EESL obtuvieron resultados muy similares. Sin embargo, de acuerdo con el análisis estadístico MANOVA, los estudiantes mexicanos incluyen menos cláusulas nominales, haciendo que esta diferencia sea estadísticamente significativa (valor de  $p = 0.036$ ), como lo muestra la Tabla 1. Los resultados indican también que tanto los textos de los hablantes por herencia como los de los EESL presentan un uso equivalente de cláusulas adjetivas y que los estudiantes mexicanos usan más cláusulas adjetivas, pero estas diferencias no son estadísticamente significantes. Además, como lo muestra la Tabla 1, los textos de los tres grupos muestran un uso similar de cláusulas adverbiales.

En el caso de la escritura en inglés, Tabla 2, los datos de este estudio revelan que las diferencias entre los textos de los hablantes por herencia y los estudiantes estadounidenses son mínimas respecto al uso de cláusulas adjetivas y adverbiales. Es decir, el discurso escrito en inglés de los HELH es muy parecido al de los EESL en esta área.

## CONCLUSIONES

Como se ha visto anteriormente, los resultados de este análisis lingüístico sugieren que hay diferencias relevantes en la manera en la que cada uno de los tres grupos participantes incorpora los diversos aspectos lingüísticos analizados en su discurso escrito. Respecto a la producción escrita de los hablantes de español como lengua hereditaria en los Estados Unidos, los datos de esta investigación demuestran que cuando escriben en español no producen completamente los patrones de la escritura de los estudiantes mexicanos hablantes nativos del español, pero tampoco siguen completamente los patrones lingüísticos de los estudiantes de español como segunda lengua. En cambio, el discurso escrito en inglés de los hablantes por herencia reproduce varias de las características presentes en los textos escritos de los estudiantes estadounidenses, con la excepción de tres aspectos: el número total de palabras y la presencia de oraciones simples y coordinadas, aunque estas diferen-

cias no son significantes estadísticamente. La semejanza del discurso escrito en inglés de los HELH y de los estudiantes estadounidenses se debe, probablemente, al hecho de que el inglés es la lengua que los HELH han aprendido en la escuela, es la lengua de instrucción y es en la que generalmente leen y escriben.

Este estudio sugiere, en conclusión, que la escritura bilingüe —en español e inglés— de los hablantes de español como lengua hereditaria en los Estados Unidos posee ciertas características notables que hacen que su discurso escrito en ambas lenguas sea no sólo único, sino muy valioso para todos los estudios en este campo. Su discurso escrito representa una transculturación no sólo lingüística, sino también cultural. Al escribir, tanto en inglés como en español, los hablantes por herencia no siguen completamente las convenciones lingüísticas de ninguna de las dos lenguas.

Los resultados de esta investigación indican que los hablantes de español como lengua hereditaria encuentran su propio espacio de expresión escrita entre la escritura de ambos idiomas. Es decir, enriquecen su expresión escrita al tomar ciertos elementos lingüísticos de ambas lenguas y mezclarlos para construir su propio discurso escrito. Este discurso escrito es, en cierto modo, un reflejo de su realidad cotidiana al vivir en los Estados Unidos entre dos lenguas y dos culturas.

Una de las implicaciones más importantes de los resultados de este estudio no es sólo la comprobación de que el discurso de los estudiantes por herencia en los Estados Unidos posee características lingüísticas intrínsecas únicas y valiosas, sino la confirmación de que es necesario reconocer el valor y la riqueza de su discurso escrito para que la enseñanza de la escritura tanto en español como en inglés sea más efectiva.

Sólo al reconocer las cualidades lingüísticas del discurso bilingüe de los hablantes por herencia podremos diseñar metodologías más efectivas para la enseñanza de la escritura en ambas lenguas. Además, es importante señalar también la necesidad urgente de futuras investigaciones en esta área, que ilustren no solo el valor del discurso de los hablantes de español como lengua hereditaria, sino que informen sobre nuevas formas de aproximarse al análisis del discurso escrito de los estudiantes hispanos bilingües que viven en los Estados Unidos.

## BIBLIOGRAFÍA

- CAMPOS, H. (1993). *De la oración simple a la oración compuesta. Curso superior de gramática española*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- CHAPMAN, M. (2002). A longitudinal case study of curriculum genres, K-3. *Canadian Journal of Education*, 27 (1): 41-64.
- COLOMBI, M. (1997). Perfil del discurso escrito en textos de hispanohablantes: teoría y práctica. En C. Colombi & F. Alarcón (eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 175-189). Boston, M. A.: Houghton Mifflin.
- (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos del español en los Estados Unidos. En A. Roca (ed.). *Research on Spanish in the United States: Linguistic issues and challenges* (pp. 296-309). Somerville, M. A.: Cascadilla Press.
- (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. En A. Roca & M. C. Colombi (eds.). *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 78-95). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- COLOMBI, M. & A. ROCA (2003). Insights from research and practice in Spanish as a heritage language. En A. Roca & M. C. Colombi (eds.). *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 1-21). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- FISHMAN, J. (2004). Multilingualism and non-English mother tongues. En E. Finegan & J. Rickford (eds.). *Language in the USA. Themes for the Twenty-first century* (pp. 115-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- HIDALGO, M. (1993). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speakers: A 'problem' of inequality. En B. Merino, H. Trueba & F. Samaniego (eds.). *Language and culture in learning. Teaching Spanish to native speakers* (pp. 82-93). Washington: The Falmer Press.
- HUNT, K. (1993). Recent measures in syntactic development. *Elementary English*, 43: 732-739.
- LUX, P. (1991). *Discourse styles of Anglo and Latin American college students writers*. (Tesis doctoral, Arizona State University).
- MARTÍNEZ, G. (2004). Fundamentos del alfabetismo avanzado. Ponencia presentada en la Conferencia de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP), Acapulco, México.
- MERINO, B. & F. SAMANIEGO (1993). Language acquisition theory and classroom practices in the teaching of Spanish to the native Spanish speaker. En B. Merino, H. Trueba & F. Samaniego (eds.). *Language and culture in learning. Teaching Spanish to native speakers* (pp. 115-123). Washington: The Falmer Press.
- MONTAÑO-HARMON, M. (1988). *Discourse features in the compositions of Mexican, English-as-a-second-language, Mexican/American Chicano, and Anglo high school students: Considera-*



- tions for the formulation of educational policies.* (Tesis doctoral, University of Southern California).
- (1991). Discourse features of written Mexican Spanish: current research in contrastive rhetoric and its implications. *Hispania*, 74 (2): 417-425.
- QUIRK R. & S. GREENBAUM (1978). *A concise grammar of contemporary English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1986). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- REID, J. (1991). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- REPPEN, R. & W. GRABE (1993). Spanish transfer effects in the English writing of elementary school children. *Lenguas Modernas*, 20: 113-128.
- ROCA, A. (1997). La realidad en el aula: logros y expectativas en la enseñanza del español para estudiantes bilingües. En C. Colombi & F. Alarcón (eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 55-64). Boston, M. A.: Houghton Mifflin.
- SECO, M. (1999). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe.
- SCHLEPPEGRELL, M. & M. COLOMBI (1997). Text organization by bilingual writers. *Written Communication*, 14: 481-503.
- SPICER-ESCALANTE, M. (2002). *Spanish heritage speaker's Spanish and English writings: Contrastive rhetorical and linguistic analyses.* (Tesis doctoral, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- (2005a). Writing in two languages/living in two worlds: Rhetorical analysis of Mexican American written discourse. En M. Farr (ed.). *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago* (pp. 217-244). New Jersey/London: Lawrence Earlbaum Associates.
- (2005b). Writing in the vernacular: An alternative approach to the teaching of writing to Spanish heritage speakers. Ponencia presentada en la 39th Conference of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Baltimore, M. D.
- (2006). Hispanic bilingual writing discourse: Linguistic analysis of the Spanish and English texts written by SHS. Ponencia presentada en los Simposios The politics in language. A cross disciplinary academic symposium y The invisible majority in the Southwest learners of Spanish as heritage language symposium. University of New Mexico, Albuquerque, N. M.
- TESCHNER, R. (1981). Spanish for native speakers: Evaluating twenty-five Chicano compositions in a first-year course. En G. Valdes, A. Lozano & R. Garcia-Moya (eds.). *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims and methods* (pp. 121-154). New York: Teachers College Press.

- U. S. CENSUS BUREAU (2001). *Overview of race and Hispanic origin. Census 2000 brief*. [Versión electrónica]: <http://www.census.gov/population/www/socdemo/hispanic.html>. Fecha de consulta: 15 de mayo de 2001.
- (2004). *U. S. Interim projections by age, sex, race, and Hispanic origin*. [Versión electrónica]: <http://www.census.gov/ipc/www/usinterimproj/>. Fecha de consulta: 15 de enero de 2007.
- (2006). *Una tercera parte de la población pertenece a la minoría* [Versión electrónica]: <http://www.census.gov/PressRelease/www/releases/archives/population/006812.html>. Fecha de consulta: 15 de enero de 2007.
- VALDÉS, G. (1995). The teaching of minority languages as 'foreign' languages: Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal*, 79: 299-328
- (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: outstanding issues and unanswered questions. En C. Colombi & F. Alarcón (eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 8-44). Boston, M. A.: Houghton Mifflin.
- VILLA, D. (1997). Theory, design, and contents for a 'grammar' class for native speakers of Spanish. En C. Colombi & F. Alarcón (eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 93-120). Boston, M. A.: Houghton Mifflin.