



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**EL ESPAÑOL COMO LENGUA
MATERNA EN ESTADOS UNIDOS: UNA
PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA Y SOCIAL**

MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

(XI Edición)

Trabajo Fin de Máster

Erik Garabaya Casado

Tutora: Taresa Fernández Lorences

Oviedo, junio 2020



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**EL ESPAÑOL COMO LENGUA
MATERNA EN ESTADOS UNIDOS: UNA
PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA Y SOCIAL**

MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

(XI Edición)

Trabajo Fin de Máster

Erik Garabaya Casado

Tutora: Taresa Fernández Lorences

Oviedo, junio 2020

Fdo: Taresa Fernández Lorences

Fdo: Erik Garabaya Casado

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	3
2.	UNA BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DEMOGRÁFICA	7
3.	EL ASPECTO LINGÜÍSTICO: ¿EXISTE EL ESPAÑOL DE ESTADOS UNIDOS?.....	16
3.1.	ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA	17
3.1.1.	Contraste entre ELH y ELM o L1	18
3.1.2.	Contraste entre ELH y ELE o L2.....	22
3.1.3.	Carencias específicas de los hablantes de herencia (léxico y morfosintaxis).....	24
3.1.4.	Aproximaciones pedagógicas	31
3.1.5.	Algunas conclusiones.....	34
3.2.	HABLANTES BILINGÜES: LA CONFLUENCIA DE DOS LENGUAS MATERNAS	36
3.3.	EL CASO DEL <i>SPANGLISH</i>	43
4.	ALGUNAS CONSIDERACIONES DE TIPO SOCIAL, POLÍTICO Y EDUCATIVO.....	48
4.1.	IDENTIDAD, RACISMO Y <i>BULLYING</i> LINGÜÍSTICO	48
4.2.	PROGRAMAS DE INMERSIÓN DUAL.....	52
5.	CONCLUSIÓN.....	56
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

1. INTRODUCCIÓN

El español que se habla en Estados Unidos se ha convertido en una de las materias de estudio más apreciadas dentro de los campos de docencia que ofrece nuestra lengua. La posición de superioridad geopolítica, social y cultural que ostenta el gigante americano lo convierten en un codiciado destino en el que desempeñarse como profesor o investigador del castellano. No es extraño que esto sea así, dado que en este país existe una demanda actual de ocho millones de estudiantes de Español como Lengua Extranjera según el Instituto Cervantes (2019: 13), y las previsiones apuntan a que no parece haber ningún impedimento sustancial para que esta tendencia no se prolongue en los años venideros.

Nosotros, sin embargo, nos hemos querido apartar de este perfil de alumnado, compuesto principalmente por individuos anglosajones quienes, por cuestiones instrumentales o afectivas, deciden acercarse al aprendizaje de nuestro idioma. Por el contrario, nos enfocaremos en otra de las grandes cifras, celebradas con un entusiasmo a veces poco reflexivo, que embellecen los índices del peso relativo del español en esta nación. Nos referimos a todos aquellos estadounidenses que, por motivos migratorios, ya tienen un vínculo familiar o cultural con el castellano e incluso disponen de una competencia excelente en esta lengua. De manera preliminar, los llamaremos simplemente usuarios de Español como Lengua Materna, por contraponerlos desde este punto de partida con los hablantes anglosajones que constituyen la mayoría de la población. Una nomenclatura que, sin desglosar, resulta semejante a la que podemos etiquetarnos el resto de los integrantes de la condición hispánica. Sin embargo, comprobaremos cómo el dominio lingüístico al que se adscriben los hispanohablantes estadounidenses ofrece una casuística demasiado compleja como para bosquejar la diversidad de sus matices valiéndonos de una brocha de tan grueso trazo.

Varias son las instituciones nacionales e internacionales que se encargan de velar por la conservación y difusión de la lengua castellana en Estados Unidos. Por citar dos de ellas, destacaríamos, en primer lugar, la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), inaugurada en 1973, que cuenta con la particularidad de fomentar la unidad y defensa de un idioma que ni es oficial ni mayoritario en su país, lo que nos da

una idea, sin embargo, de la trascendencia lingüística que tienen el español y los hispanohablantes no solo en el contexto estadounidense, sino también en el panorama mundial. En segundo lugar, y con una presencia todavía más reciente, nos encontramos con el ya mencionado Instituto Cervantes, que cuenta actualmente con sedes en las ciudades de Albuquerque, Boston, Chicago, Nueva York y Seattle. La prioridad de esta organización por afianzarse en territorio norteamericano resulta evidente cuando sus sucesivos anuarios dedican amplias secciones específicas al seguimiento del idioma en esta nación, e incluso es el lugar escogido para presentar en primicia algunos de sus informes más importantes.¹

Con todo, para la realización de nuestro trabajo hemos acudido más bien a los estudios específicos acerca del español hablado por los hispanoestadounidenses, realizados a lo largo de las últimas décadas por numerosos investigadores de referencia (Lipski, 2003; Potowski, 2005; Moreno Fernández, 2008; Otheguy, 2008; Carreira, 2012; Montrul, 2012; Silva-Corvalán, 2012a; entre otros). La mayoría de ellos coincide en la relevancia de establecer las bases de un dialecto autóctono propiamente estadounidense, construido tanto a partir del contacto con el inglés como de su propio nivel de adquisición del español.

Nuestro objetivo ha sido principalmente el de recopilar y sintetizar toda la información relativa a esta manifestación local de habla castellana, atendiendo tanto a las particularidades morfosintácticas y léxico-semánticas, como a aquellos aspectos pragmáticos y discursivos que la hacen única y original. Nos encontraremos con una cuestión glotológica que no podría ser explicada sin prestar atención a unas características demográficas, socioculturales, educativas y políticas que modelan las actitudes lingüísticas de sus hablantes.

Y es que el español de Estados Unidos se trata, ante todo, de una lengua de inmigración (Otheguy, 2008: 224). Por este motivo, hemos dedicado el capítulo 2 de nuestro trabajo a contextualizar de manera rápida y somera el escenario geográfico de la migración hispana al país desde las distintas naciones latinoamericanas. Consideramos que la disparidad de procedencias merece ser señalada si pretendemos ofrecer una radiografía fidedigna de la realidad demográfica de la hispanofonía estadounidense. Las variedades

¹ La publicación del informe de 2019, titulado *El español: una lengua viva*, vio la luz en octubre de dicho año en la ciudad de Nueva York, lo que ha sentado un precedente al ser la primera vez que el Instituto Cervantes elige presentar este prestigioso anuario fuera de España (v. Morales y Pozzi, 2019).

del español de los países hispanos, ya de por sí claramente diferenciadas, experimentan en el territorio norteamericano un proceso de comprensión y superposición que incidirá notablemente en la configuración de un dialecto con manifestaciones raras veces uniformes. A todo esto, habremos de sumar, por descontado, el encontronazo lingüístico frontal con la lengua inglesa, la cual será asumida por los hispanohablantes como propia a medida que avancen las generaciones.

La progresiva e inevitable adquisición del inglés jugará un rol clave, aunque no por ello excluyente, en la suerte que corra en paralelo la competencia en español que terminen desarrollando los descendientes de la población inmigrante. Esta es la razón por la que nuestro tercer capítulo se centrará en las múltiples posibilidades y estados de adquisición lingüística que puede mostrar la colectividad latina en este país. Como estudiaremos, su dominio podrá ir desde un bilingüismo en mayor o menor medida balanceado, hasta la incapacidad de manejar más que una serie limitada de palabras y expresiones. Aun en este último caso, comprobaremos cómo el habla vestigial o de herencia, al que acceden a través de sus familias o comunidades, tendrá una influencia sobre estos individuos que los distanciará del resto de estudiantes de español como lengua extranjera. Por último, haremos alusión a qué es lo que entendemos por *Spanglish* y qué papel desempeña entre el colectivo hispanohablante de Estados Unidos.

Esta comunidad hispana, sumamente heterogénea, desemboca en una situación demográfica y social todavía más amalgamada. En la medida que los grupos de poder tienden a concentrarse alrededor de la lengua, la cultura y la etnia mayoritarias, deberemos observar cómo se integran el resto de las minorías del país y qué riesgos y tensiones conlleva esta circunstancia. A esto se debe que hayamos querido dirigir nuestro cuarto capítulo a destacar una serie de coyunturas extralingüísticas que afectan no tanto a la lengua española como ente teórico, sino a la vida de sus hablantes y a quienes se identifican con ella. El resultado será la planificación de distintos enfoques de políticas lingüísticas que serán esenciales para incentivar el multiculturalismo o, por el contrario, la asimilación. La estrategia que defenderemos como alternativa más conciliadora no solo con el colectivo latino, sino con todas las minorías presentes en los cincuenta estados de la unión, encuentra su fundamentación en un tipo de enseñanza dual, que promocióne las ventajas cognitivas de formar ciudadanos bilingües y que indirectamente contribuya a mejorar el clima de tolerancia hacia la diversidad cultural. La pluralidad, a nuestro juicio, siempre será un patrimonio enriquecedor para cualquier nación que sepa aprovecharla.

Esperamos, en definitiva, que el desarrollo que ofrecemos de todas estas cuestiones mejore la comprensión de la situación actual del español en Estados Unidos. Más allá de las expectativas positivas que arroja el número de los estudiantes de ELE, consideramos indispensable orientar nuestra atención a un conjunto todavía más amplio (alrededor de 60 millones de personas), pero del que, paradójicamente, la didáctica de nuestra lengua no se ha preocupado al mismo nivel. Una perspectiva que consideramos errónea al entender que es precisamente la población latina estadounidense, en lento pero constante tránsito hacia la asimilación del inglés como única vía de comunicación, la que tiene en sus manos la relevancia del idioma y su subsistencia en el agresivo ecosistema mundial de lenguas en contacto.

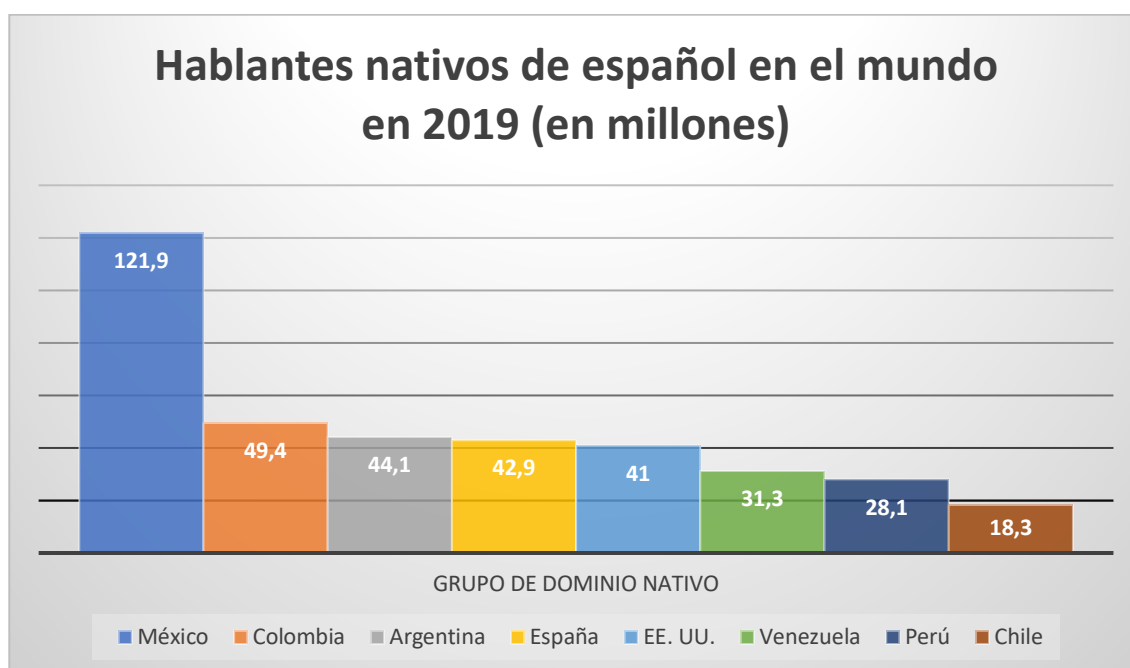
2. UNA BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DEMOGRÁFICA

En las últimas décadas, el crecimiento masivo de población hispana en Estados Unidos —tanto por los inmigrantes como por los ya nacidos allí— sacudió los cálculos del número de hablantes de español que residían en este territorio y se produjo, en cierto modo, un optimismo generalizado que colocaba a este país norteamericano como el segundo del *ranking* mundial por número de hispanoparlantes, solo superado por México (Lipski, 2012: 1), e incluso con capacidad de alcanzar el primer puesto en el año 2050 (López Morales, 2008: 1036). Sin embargo, el cálculo de la cifra de hablantes en esta nación, al contrario de lo que ocurre con otras regiones que sí cuentan con el español como lengua oficial, es sumamente difícil de acotar, y las estimaciones suelen variar en gran medida según qué criterios se siguen al efectuarlas.

Y es que en el resto de los territorios hispanohablantes se asume cierta correlación entre el número de ciudadanos nacidos (a los que cabría añadir a los nacionalizados) como equivalente al número de hablantes de esta lengua. Sin embargo, y tal como trataremos de desarrollar a lo largo de este trabajo, esta asunción no se puede trasladar libremente al caso particular estadounidense.

Aunque existan censos oficiales del número de «hispanos» o «latinos» que habitan en el país, es difícil afirmar que el 100 % de ellos hable español. A este respecto, cabe también tener en cuenta el margen para los no censados oficialmente, es decir, aquellos considerados por la administración pública como «indocumentados» (Bennink, 2018: 15). Es por este motivo que los datos más recientes (Instituto Cervantes, 2019; Potowski, 2019) rebajan la estimación de hablantes de español en EE. UU. y sitúan a este país como el quinto dentro del rango global, con 60 millones de latinos, pero «solo» 41 millones de hablantes, frente a las cantidades de otros países como se muestra en la Figura 1:

Figura 1: Número de hablantes nativos de español en el mundo en 2019



Fuente: elaboración propia, a partir de los datos del Instituto Cervantes (2019: 7-9).

Por otra parte, el Instituto Cervantes (2019: 9) señala que más de 15 millones de personas tiene una «competencia limitada» en español dentro de este país, entre los que también se encuentran aquellos individuos de origen anglosajón que hayan estudiado el idioma. En este caso, tal y como sucede también con los hablantes de origen hispano, habría que establecer una serie de requisitos más o menos estables a la hora de puntualizar qué nivel de competencia en español es necesario alcanzar para considerar al individuo como «hablante».

Debido a esta variedad de factores sociales, si queremos entender las particularidades del español en Estados Unidos se hace indispensable estudiar la procedencia de sus hablantes, puesto que son estos los verdaderos portadores del idioma. Como una breve esquematización, nos decantamos por dividir las distintas etapas de la llegada del español a suelo estadounidense a través de tres fenómenos visiblemente diferenciados.

En primer lugar, señalamos la llegada del español a América en 1492 procedente de la Península Ibérica. El contacto con las poblaciones indígenas supuso la primera campaña masiva de enseñanza de una lengua europea en el extranjero y, por ende, el desarrollo de los primeros materiales, gramáticas y manuales (Sanz, 2012: 712). Si bien las mayores zonas de influencia fueron la parte central y sur del continente, los colonizadores llegaron

a lo que hoy se conoce América del Norte con las conquistas de México, Puerto Rico, Cuba y varios de los territorios actualmente estadounidenses, como Florida.

En segundo lugar, cabe mencionar que existía una gran cantidad de familias hispanas que ya poblaban territorios como California, Nuevo México o Texas antes de su anexión a los Estados Unidos una vez finalizada la guerra mexicano-estadounidense en 1846. La entrada en vigor del Tratado Guadalupe-Hidalgo de 1848 supuso la incorporación no solo de grandes extensiones de terreno, sino de cien mil ciudadanos mexicanos (Anzaldúa, 2016: 47) que pasaron a integrarse en la que se conoce como población «chicana» (estadounidenses de ascendencia mexicana). Estos individuos, como es evidente, no pueden considerarse emigrados puesto que ya residían y habían nacido en aquellas regiones. En el ámbito idiomático, sus descendientes actuales forman parte de la cuarta, quinta o incluso sexta generación de hablantes. La mayoría de la población hispana de todo el país todavía reside en estos territorios fronterizos, aunque la presencia de la lengua se debe más a la inmigración contemporánea que a la transmisión entre generaciones (Potowski, 2005: 12).

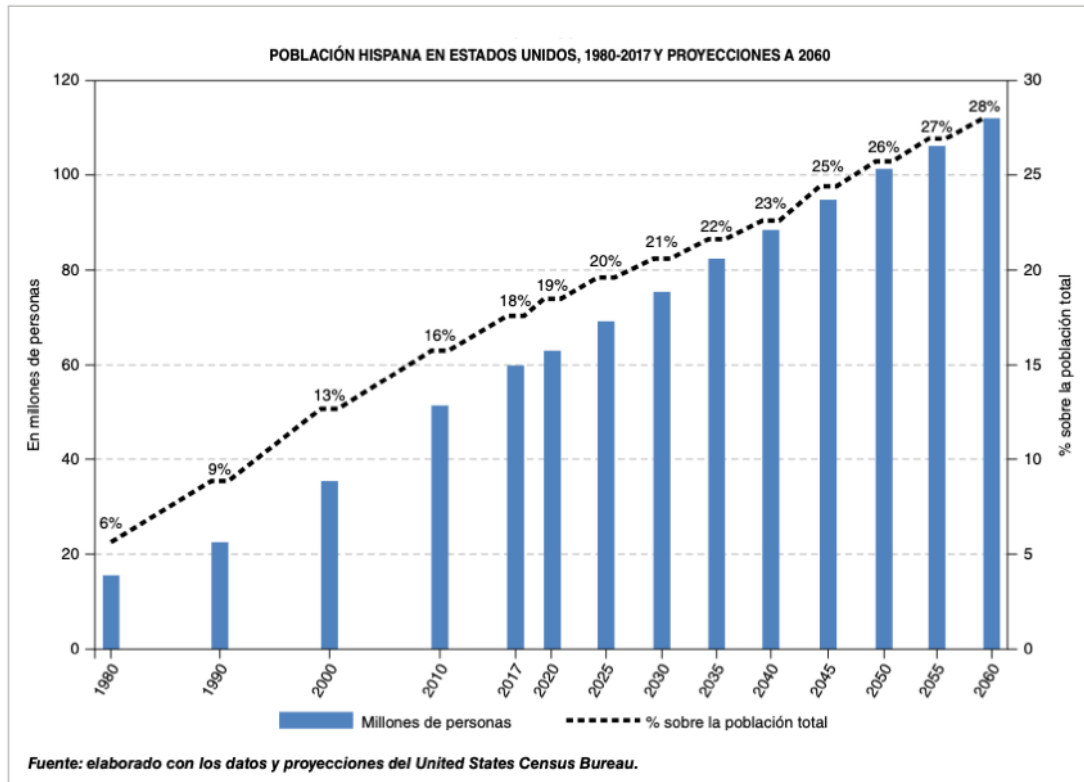
Por último, nos encontramos con las olas de migración que tanto han acaparado la atención de los medios de comunicación e influido en la actitud política entre los siglos XX y XXI. Estas se han debido a causas de tipo sociopolítico de muy diversa índole, y será esta etapa, por su idiosincrasia lingüística y amplia relevancia social, la que continuemos desarrollando a lo largo de este capítulo.

Según los datos del Censo del año 2000 (Potowski, 2005: 11), el 13 % de la población de Estados Unidos tenía ascendencia hispana, consagrándose entonces como el grupo minoritario más extenso del país. Alrededor del 40 % serían inmigrantes de todas las edades procedentes de distintas naciones latinoamericanas y con al menos una base de escolarización en castellano. El otro 60 %, los descendientes del grupo anterior, ya habría nacido en territorio estadounidense. Estos últimos individuos habían aprendido inglés en las escuelas y habían estado expuestos al español en casa si sus padres eran monolingües en este idioma. Sin embargo, las tasas de competencia en español descendían considerablemente si estos hablantes ya pertenecían a una tercera o cuarta generación.

Y es que, tal como indica Lipski (2015a: 363-364), el desplazamiento del español frente al uso del inglés y la pérdida lingüística intergeneracional son fenómenos que no dejan de extenderse a pesar de que existan amplias comunidades hispanohablantes

esparcidas por importantes puntos del país y de que la lengua sea visible en los medios de comunicación de muchas grandes ciudades. El idioma, en realidad, se sigue renovando en Estados Unidos gracias en gran medida a la inmigración constante de individuos procedentes de los diversos orígenes latinoamericanos.

Figura 2: Evolución de la población hispana hasta 2017 y proyecciones a 2060

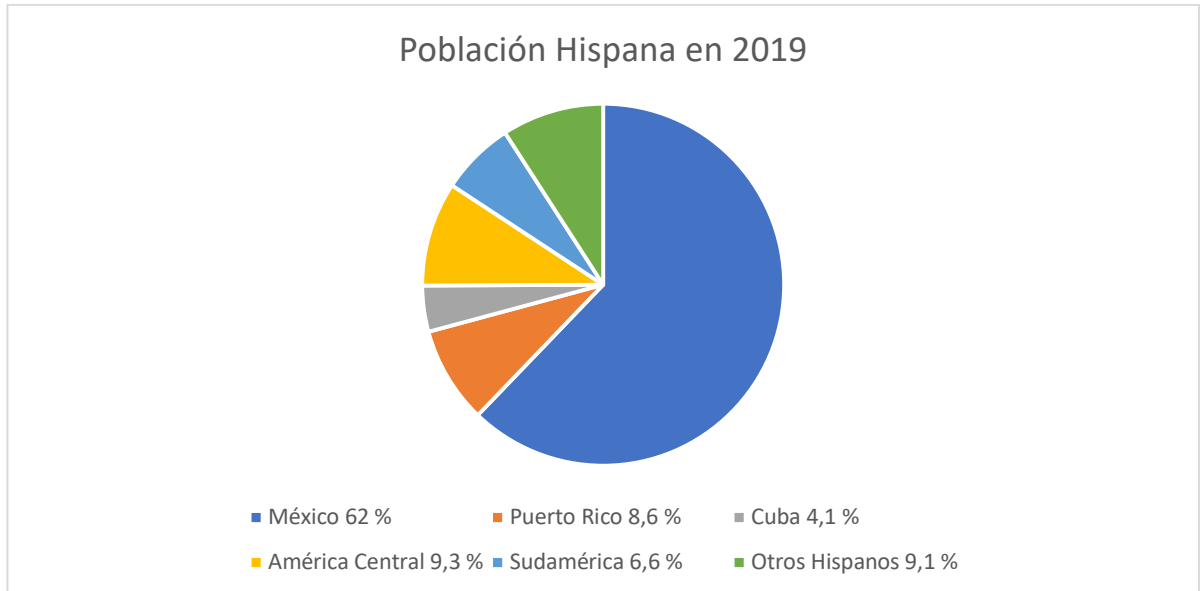


Fuente: Jiménez (2019: 148), a partir de los datos del censo estadounidense de 2017.

En los datos presentados en la Figura 2, podemos comprobar cómo la población hispana alcanzó el 18 % en el año 2017, y las previsiones auguran que uno de cada cuatro estadounidenses en el año 2050 será de ascendencia latina. Consideramos imprescindible, sin embargo, desgarnar la diversidad cultural de estas comunidades hispanas para poder comprender mejor sus características individuales. Volviendo a los datos del censo del 2000, los tres grandes orígenes de migración eran México (59 %), Puerto Rico (9,6 %) y Cuba (3,5 %). Diez años más tarde, los porcentajes se mantuvieron prácticamente invariables en estos dos últimos casos, aunque la comunidad mexicana había ascendido hasta el 63 % (Ennis *et al.*, 2011). Estos números oscilaron ligeramente en 2019, año en el que la población hispana censada superó la barrera de los 60 millones de personas (U.S.

Census Bureau, 2020), de las cuales el grupo de origen mexicano rebasa por sí solo el 11 % del global del país.

Figura 3: Porcentaje de población hispana en EE. UU. según su procedencia

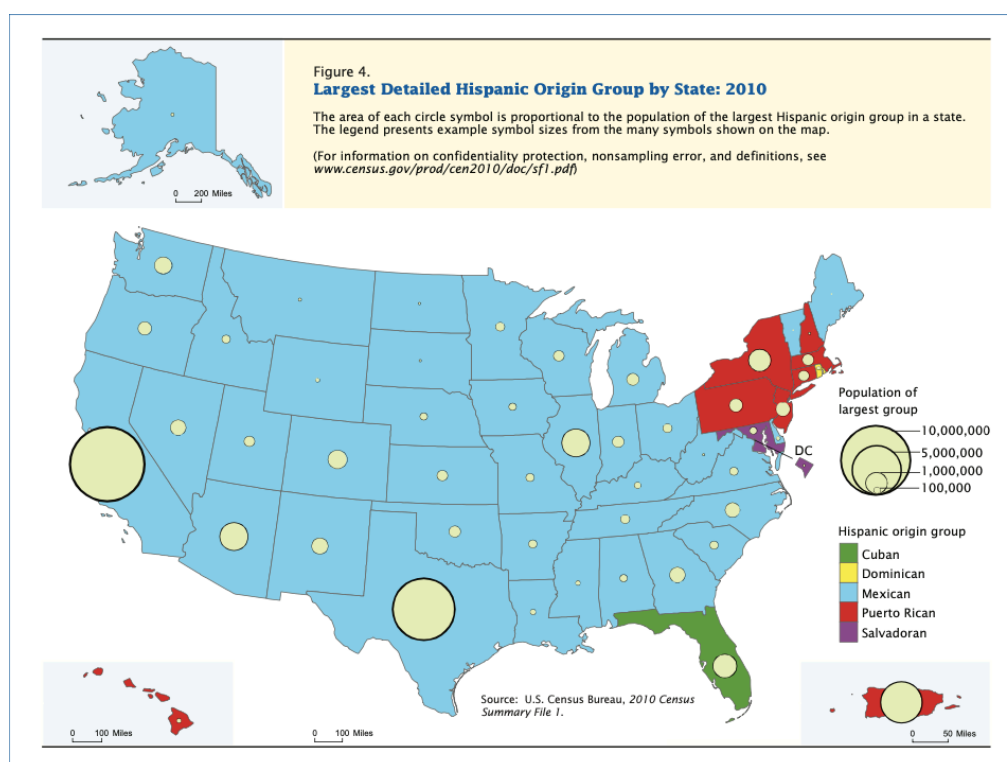


Fuente: elaboración propia, a partir de los datos del U.S. Census Bureau (2020).

En la Figura 3, podemos ver cómo, sin lugar a duda, la población mexicana es la más representativa, si bien en algunos conteos puede aparecer aún mayor si se integra dentro de la categoría de América Central, ya de por sí bastante elevada. Los inmigrantes de origen mexicano suelen agruparse más en sus propias comunidades, lo que facilita la conservación del idioma (Potowski, 2019). Además, la mayoría de los libros de texto que se utilizan para enseñar español están diseñados siguiendo esta variante dialectal.

Se estima que la inmigración mexicana comenzó durante el período revolucionario de 1910-1920, aunque es en 1942 cuando empezaron los reclutamientos masivos de braceros del otro lado de la frontera, lo que dio pie a un flujo migratorio que se ha mantenido hasta la actualidad (Lipski, 2015a: 364). Hoy en día, la comunidad de origen mexicana es la más representativa también por número de estados, tal y como podemos comprobar en la Figura 4:

Figura 4: Comunidades hispanas más representativas por estado



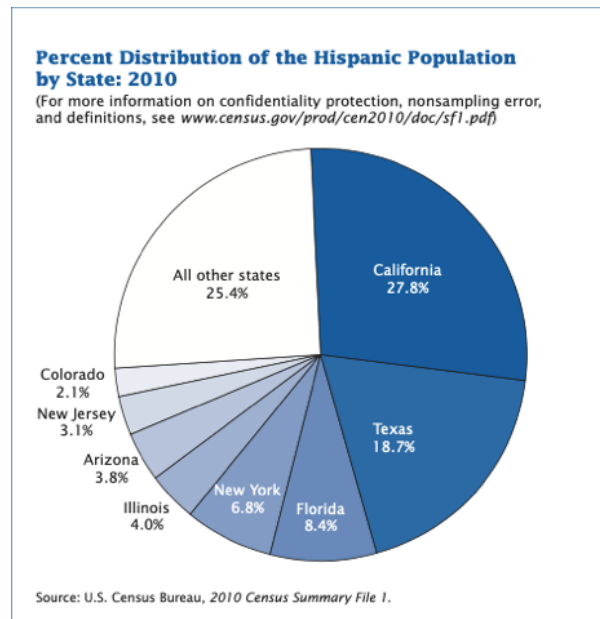
Fuente: Ennis *et al.* (2011: 9), a partir de los datos del censo de 2010.

El caso de los ciudadanos puertorriqueños, por otro lado, es particular. Se trata de la segunda comunidad hispanohablante más voluminosa del país y se encuentra principalmente en zonas del noreste (v. Figura 4), como en la ciudad de Nueva York, foco de inmigración desde los años 40. Tras la anexión de la isla en 1898, sus habitantes consiguieron el derecho a la nacionalidad en 1917, una enorme ventaja en cuanto a su situación laboral y de residencia que, sin embargo, no ha librado a este colectivo de ser objeto de una fuerte discriminación social y económica (Potowski, 2005: 11-12).

Al contrario de lo que ocurre con los mexicanos, los inmigrantes puertorriqueños conviven en gran medida con otras comunidades minoritarias como la afroamericana, por lo que el contacto con el inglés es mayor. Aun así, la fuerte influencia mexicana en el español estadounidense empuja a la adopción del léxico propio de esta variante norteamericana en detrimento del vocabulario autóctono de Puerto Rico, algo que, sin embargo, no se extiende al registro fonético y prosódico (Potowski, 2019). García y Cuevas (1995, en Lipski, 2015b: 663) destacan que cada vez más jóvenes «Nuyoricans» (puertorriqueños nacidos en Nueva York) emplean el español, en tanto que dejan de asociar el idioma con el fracaso socioeconómico.

Cabe destacar asimismo que la urbe neoyorquina es una de las que alberga mayor cantidad de hispanohablantes en el mundo, solo superada por Ciudad de México, Buenos Aires y Madrid (Potowski, 2005: 58). Sin embargo, el estado de Nueva York en su totalidad es el cuarto con mayor porcentaje de población hispana, superado con creces por los territorios de California o Texas.

Figura 5: Porcentaje de la población hispana por Estado



Fuente: Ennis *et al.* (2011: 7), a partir de los datos del censo de 2010.

En cuanto a los inmigrantes cubanos, se concentran principalmente en el estado de Florida (v. Figura 5); de hecho, el 66 % de habitantes de Miami en el censo del 2000 era de origen hispano (Potowski, 2005: 14). En esta ciudad, los jóvenes de tercera generación han conservado el uso del castellano dado que la lengua cuenta con un mayor prestigio social y económico en comparación con el de otras partes del país (Lynch 2000, en Potowski, 2005: 14). La emigración desde la isla caribeña a ciudades como Tampa (Florida) o Nueva York comenzó ya en el siglo XIX, antes de la guerra entre estadounidenses y españoles. Los siguientes picos de migración se dieron de manera notable durante el gobierno de Fulgencio Batista y después de la revolución cubana (Lipski, 2015a: 364).

Las dictaduras y guerras internas han sido históricamente uno de los principales motivos de partida desde los países centroamericanos, aunque las razones económicas se han consolidado como la causa principal en la actualidad. Desde América del Sur, destaca

la llegada de colombianos debido a la violencia que se ha experimentado en varias regiones del país durante las últimas décadas; aunque también son numerosas las comunidades hispanas procedentes de Ecuador y Venezuela (Lipski, 2015a: 364).

En general, y debido a la gran migración procedente de puntos tan diversos, es muy común que aparezcan híbridos entre dos variedades del castellano dentro de cada familia —p. ej., padre puertorriqueño y madre mexicana—, lo que da lugar a nuevas y complejas variantes como «mexiricans» o «cubadorians» (Potowski, 2019). Estas mezclas están influidas por factores que van más allá de cuál sea el grupo hispano mayoritario en la comunidad en la que crezcan los hablantes. El nivel de educación formal, la etnia o la clase social pueden contribuir a que triunfe una variedad minoritaria en supuestos específicos. También se han estudiado casos en los que es la variedad dialectal materna, por estar tradicionalmente en mayor contacto con los hijos, la que tiende a ser imitada por sus descendientes (Potowski, 2008: 412).

Los datos más actualizados (Potowski, 2019) indican que una cuarta parte de los niños que acuden a las escuelas estadounidenses es ya de ascendencia latina. Además, el número de ellos nacidos en suelo nacional no deja de crecer. Si bien estas cifras podrían ser indicativas de un incremento del español, la realidad indica todo lo contrario: la mayoría de los hablantes de tercera generación decide no hablar en este idioma y, si bien lo escuchan en el hogar, raramente lo reciben de manera escrita. Como hemos visto, se estima que en 2050 el 25 % de la población de EE. UU. podría ser latina —el Instituto Cervantes (2019: 5, 16-17) sitúa para 2060 el porcentaje en uno de cada tres estadounidenses—, con el 75 % de los hispanos ya nacidos en este territorio. Sin embargo, los individuos que hablarían español entre «muy bien o bastante bien» bajarían del 82 % actual al 55 %.

La información extraída de Jiménez (2019: 150) confirma que esta tendencia ya es observable en la actualidad: mientras que el 95 % de los hispanos considera que conservar el español es importante para las próximas generaciones, la realidad es que solo la mitad de los hablantes de tercera generación declaran saber hablar el idioma con soltura. Algo de suma relevancia lingüística en tanto que, para mediados del siglo XXI, la mayor parte de la comunidad hispana estaría integrada por hablantes de segunda o tercera generación, a la vez que la llegada de hablantes nativos se reduciría (Bennink, 2018: 15).

Este hecho colocaría al castellano en una ruta similar a la seguida por otros idiomas de inmigración como el italiano, el alemán o el polaco, que terminaron siendo consumidos por el inglés durante el tránsito intergeneracional. Se trata de una coyuntura lingüística y social típica por la que se ha llegado a apodar al país norteamericano como «el cementerio de las lenguas» (Potowski, 2019; cf. Instituto Cervantes, 2019: 17).

En las páginas posteriores estudiaremos qué características específicas tiene la variedad estadounidense del castellano, qué patrones evolutivos está tomando, cuál es el efecto cognitivo de la inquebrantable influencia inglesa en la adquisición del idioma y, finalmente, qué soluciones se proponen para detener el progresivo abandono del español en Estados Unidos.

3. EL ASPECTO LINGÜÍSTICO: ¿EXISTE EL ESPAÑOL DE ESTADOS UNIDOS?

La existencia de un tipo de español singular de Estados Unidos ha sido objeto de debate en los últimos años. Moreno Fernández (2008: 200) explica que sí se puede hablar de una dialectología propia del país norteamericano en tanto que cumple estos cuatro requisitos: existe una comunidad estable de hablantes, se asocian a un territorio geográfico unos rasgos lingüísticos determinados, la lengua se utiliza pública y socialmente, y la comunidad de hablantes ha desarrollado unas actitudes lingüísticas propias. El punto de divergencia principal entre esta y el resto de las variedades diatópicas del castellano en el mundo hispanohablante es la influencia constante del inglés.

A la hora de desarrollar las particularidades del español que se habla en Estados Unidos, conviene establecer unas diferencias sustanciales entre los tipos de hablantes que podemos encontrar, cómo es su variante y en qué grado pueden desenvolverse en este idioma. Como hemos adelantado en el apartado anterior, no todos los habitantes censados como «latinos» o «hispanos» utilizan el español en su día a día. Algo relativamente frecuente en las generaciones jóvenes actuales es que ni siquiera lleguen a aprenderlo o que lo hagan de manera incompleta.

Para comprender en qué estado lingüístico se encuentra el castellano en este país, parece ineludible la realización de algún tipo de prueba o test que establezca qué significa ser competente en español. Es decir, convendría estipular unos descriptores similares a los que recoge el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (v. Consejo de Europa, 2001: 23 y ss.; cf. 2018: 29 y ss.), en el que se definen distintos niveles de competencia (A, B, C) y qué es capaz de hacer un hablante en cada uno de ellos respecto a las distintas destrezas comunicativas (comprensión, expresión e interacción, tanto orales como escritas, y mediación). Por otra parte, aludiremos a qué mecanismos sí se utilizan para medir la competencia oral y escrita en esta lengua y qué carencias afectan a estos medidores.

Y es que nos fijaremos sobre todo en los hablantes que han llegado de niños al país o que han nacido allí, y no tanto en la migración que ya había adquirido plenamente el

español como lengua materna en sus países de origen. De esta forma, podremos comprobar qué características propias tiene la variante estadounidense, irremediablemente influenciada por la originaria de cada territorio hispánico que escuchen en una comunidad. Aunque, dado que el español es una lengua minoritaria en Estados Unidos, lo que encontraremos serán estados más o menos avanzados de bilingüismo.

Para discernir la consolidación o no de una variante del castellano propia de los hispanohablantes de Estados Unidos, nos referiremos, por una parte, a *hablantes de herencia*, cuando su adquisición de español se haya visto truncada u opacada por el inglés, y a *bilingües simultáneos*, en tanto que ambos idiomas hayan seguido patrones equilibrados en el proceso cognitivo de fijación lingüística desde la infancia. Por último, indicaremos algunas de las propiedades que rodean al fenómeno del *Spanglish* y qué papel desempeña en este complejo escenario de lenguas en contacto.

3.1. ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

El análisis de las peculiaridades idiosincráticas de este tipo de hablantes de español, tal y como lo entendemos hoy en día, tiene su origen en Estados Unidos a finales de los 70, como consecuencia del aumento de la tasa de hablantes de origen hispano en las aulas estadounidenses. Esta disciplina específica de la enseñanza del español ha recibido nombres como «*Spanish for native speakers*» o «*Spanish for bilinguals*» (Carreira, 2012: 765-766), denominaciones que se han venido revisando en los últimos años, así como las etiquetas asociadas a los propios hablantes, que han pasado de denominarse «nativos» a una forma, en nuestra opinión, más acorde con unas características singulares que difieren de la adquisición de L1 en los monolingües: hablantes de herencia.

Este fenómeno presenta unas circunstancias y unas motivaciones específicas que lo diferencian notablemente del aprendizaje de primeras (L1) y segundas lenguas (L2) como lo entendemos siguiendo los patrones tradicionales. Un estudio elaborado por el National Heritage Language Resource Center en 2010 (v. Carreira, 2012: 771-772) indicó, respecto a los hablantes de herencia, que un 46,3 % solo hablaba español en casa, un 95 % veía televisión en español y un 93,7 % escuchaba música en este idioma. Además, hasta un 62 % visitaba su país de origen anualmente o había vuelto entre tres y cinco veces

durante su infancia. En cuanto a motivaciones personales, alrededor del 71 % se refería a las salidas laborales como principal objetivo de recuperar o completar su aprendizaje de español, aunque también eran recurrente la voluntad de comunicarse mejor con sus familiares y recobrar sus raíces culturales y lingüísticas. Como vemos, nos encontramos a hablantes principalmente de inglés, pero expuestos al castellano desde una gran cantidad de fuentes.

A la hora de abarcar el tratamiento del español como lengua de herencia (LH), hemos decido decantarnos, sobre todo, por la terminología de lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE), en lugar de la distinción de L1 y L2 que indicamos arriba. Hacemos esto porque creemos que las primeras etiquetas ilustran mejor el contraste entre LM, LE y LH, que quizá se diluye usando L1 y L2 cuando hablamos de aspectos cercanos al bilingüismo, por entrar en planteamientos como si es el hablante bilingüe el que tienen la facultad de determinar cuál es su L1 o si un tema tan personal e identitario puede etiquetarse externamente.

Y es que, en cierta forma, el español puede haberse empezado a adquirir como L1, pero sin terminar de fijarse y sin que el hablante sea capaz de comunicarse usando esta lengua. Por otra parte, también puede darse el caso de comenzar a aprenderse como L2 y acabar mostrando cualidades propias del nativo monolingüe. A esto hay que añadir que, como veremos, la enseñanza enfocada a aprendientes de L2 presenta retos diferentes si los alumnos tienen algún vínculo lingüístico previo con el español (hablantes de herencia) o no (hablantes extranjeros, es decir, de fuera del dominio hispánico). Por lo tanto, nuestra argumentación de qué es el ELH y cuáles son sus características se formulará a continuación mediante un formato contrastivo con el español como Lengua Materna (ELM) y el español como Lengua Extranjera (ELE).

3.1.1. Contraste entre ELH y ELM o L1

Se consideran hablantes de ELH a aquellos que han sido expuestos a su lengua materna de manera prolongada —normalmente en el ámbito familiar—, pero que carecen de las competencias comunicativas propias que sí manifiesta un hablante nativo. A los hablantes con estas características también se les ha llamado «semi-hablantes» o «bilingües secuenciales» (Acosta Corte, 2013: 1-2), puesto que se produce un desajuste temporal en

la adquisición de ambos idiomas que, como veremos, tendrá gran relevancia en el proceso de fijación de cada uno de ellos. En este aspecto, influye notablemente la no escolarización en esta lengua familiar —o una escolarización interrumpida—, sino en un segundo idioma, el cual es vehicular en el país donde residen.

De ahí que el grupo social que con más frecuencia se adscribe a este fenómeno son los hablantes de segunda generación, definidos por Silva-Corvalán (1994, en Said-Mohand, 2013: 6) como aquellos que han nacido en el nuevo país o han llegado a este antes de los seis años. A partir de la tercera generación —descendientes de al menos un hablante de segunda generación— ya empiezan a considerarse monolingües en inglés (Carreira, 2012: 767; Silva-Corvalán, 2014: 2).

En tanto que parece ser imprescindible el aprendizaje de un idioma en la infancia para llegar a alcanzar una competencia nativa (Sanz, 2012: 722), la voluntad de los padres de hablar castellano en el hogar durante este periodo resulta decisivo para el futuro desempeño en español de sus hijos. Cuanto menor sea la exposición a la lengua minoritaria y menos oportunidades tenga el niño de utilizarla, mayores serán las diferencias de estas segundas o terceras generaciones con las de la generación anterior (Silva-Corvalán, 2018: 498).

Un aspecto de gran relevancia para la conservación del español en los hablantes de herencia es lo que se ha denominado el «factor abuela» (Potowski, 2019). La presencia de algún familiar en el hogar distinto a los padres, normalmente los abuelos que continúen relacionándose en español con sus nietos en todo tipo de actividades, tiene una notable importancia dentro del proceso de adquisición de la lengua por parte del niño. Al mismo tiempo, el grado de cohesión social dentro de una comunidad hispana puede permitir el mantenimiento del idioma aun en la cuarta y quinta generación, algo que puede encontrarse especialmente en zonas fronterizas con México (Silva-Corvalán, 2014: 3).

Uno de los puntos de fricción más importantes entre el español como LM y como LH se encuentra, precisamente, en la concepción que tienen sus hablantes respecto al dominio que creen disponer sobre esta lengua. La catalogación tradicional de estos individuos como «nativos» ha supuesto un perjuicio inmenso a su motivación, pues, a pesar de ser descendientes de hispanos, no llegaban a encontrar una correlación entre su representación de lo que sería un hablante ideal —que se supone a los nativos— con el conocimiento interiorizado real del que disponían. Es decir, a muchos de los estudiantes

a los que hoy se dirigirían los cursos de ELH se les ofrecían unas clases de español para hispanohablantes para las que no se sentían con el nivel suficiente con el que seguir las explicaciones.

Las inseguridades y falta de autoestima lingüísticas se ven acentuadas cuando los hablantes de herencia reciben críticas por el español que conocen por parte de hablantes hispanos monolingües —consideran que hablan «mal» español—, así como la percepción de una buena parte de la población anglosajona de que hablar castellano supone una barrera lingüística, una muestra de incapacidad y falta de voluntad de integración (Potowski, 2005: 30-31; Carreira, 2012: 768-769). En consecuencia, su deseo de estudiar y usar su lengua de herencia decrece hasta tal punto que consideran el inglés como su primera lengua (Said-Mohand, 2013: 1-3) y rechazan hablar español.

Esta última afirmación nos resulta particularmente interesante, puesto que varios autores han optado por distinguir como primera y segunda lengua en virtud de un factor cronológico. Para Johnson y Newport (1989: 61), la segunda lengua (L2) es aquella que se presenta con posterioridad a que la lengua nativa haya sido adquirida (L1). Esto nos deja en una posición incómoda, en la que cabría preguntarse si es posible una permuta *a posteriori* de L1 a L2 en hablantes de segunda generación, en función de cuál de las dos se termina fijando de manera más completa y es además elegida por el hablante para comunicarse de manera general. O si, por el contrario, sería más conveniente emplear la etiqueta de «segunda lengua primera» (2L1)², facultando al hablante para escoger su propio orden de preferencia idiomática.

Otros autores han tratado de explicar esta aparente contradicción entendiendo la LH como un «proceso» (Montrul 2012, en Reznicek-Parrado, 2013: 164). Durante este, la dimensión funcional de la L1 del hablante —el español— se invertiría, convirtiéndose en una lengua de uso minoritario y cediendo su preponderancia a la L2, en este caso, la lengua mayoritaria en el contexto social en el que se desenvuelve. El proceso de adquisición lingüística y pragmática del individuo respecto al español como LM/L1 no solo se detiene en la niñez, sino que tiende a entrar en retroceso a medida que se adentra en etapas más adultas. Varios investigadores como Acosta Corte (2013: 3) o Silva-Corvalán (2018: 498) distinguen, a propósito de estas dos partes diferenciadas del

² Silva-Corvalán (2014: 4) emplea el término 2L1 para los «bilingües simultáneos», es decir, aquellos que se exponen a ambas lenguas desde niños de manera igualitaria. Este tipo de hablantes serán abordados en el apartado 3.2.

desarrollo cognitivo, los fenómenos de «adquisición incompleta» y «desgaste» (*attrition*), respectivamente.

La adquisición incompleta ocurre cuando la adquisición infantil de una lengua se detiene ante la incursión de otra lengua dominante. El resultado en la etapa adulta será la de una variedad reducida de la lengua débil (Silva-Corvalán, 2006). Es decir, el grado de fijación de los contenidos lingüísticos que estaba desarrollando en español se ve interrumpido o se «aparca» ante la preponderancia del uso del inglés.

El desgaste lingüístico, por el contrario, supone un proceso de simplificación durante la vida adulta del individuo que desemboca en una progresiva pérdida de categorías gramaticales y del repertorio léxico (Silva-Corvalán, 2006). La falta de frecuencia en el uso motivará un retroceso del idioma que sí había sido adquirido por el hablante.

Su condición de proceso cognitivo y las distintas edades en las que nos podemos encontrar la adquisición incompleta y el desgaste explican otro de los grandes atributos que caracterizan a la LH: el perfil de los hablantes que se pueden englobar dentro de esta categoría es altamente heterogéneo, puesto que el curso de maduración del lenguaje puede verse comprometido por cuestiones sociales de muy diversa índole. Por ende, la competencia comunicativa de los miembros de este grupo puede ir desde unos conocimientos básicos del idioma hasta disponer de un nivel casi nativo (Reznicek-Parrado, 2013: 166).

Carreira (2012: 773) recoge cuatro factores que han explicado la multiplicidad de resultados en los hablantes de herencia respecto al dominio de la lengua: la edad en la que el hablante de herencia adquiere el inglés, el orden de adquisición de cada lengua, qué idioma es el que usan en casa y la cantidad de *input* escolar que hayan recibido. La autora se basa en los estudios de Montrul (2008, en Carreira, 2012) para establecer algunas normas generales, como que cuanto antes irrumpa el inglés y empiece a ser predominante en el uso diario del hablante, su conocimiento de español sufre mayor riesgo de verse comprometido. Asimismo, cuanto mayor edad tenga el niño al comenzar a aprender un idioma, menos competencia tendrá en este.

En definitiva, dado que el inglés se fijaría dentro del «periodo crítico» (Lenneberg 1967, en Johnson y Newport, 1989: 60) de adquisición del lenguaje —antes de la etapa prepuberal— y es natural de la sociedad en la que se encuentra el individuo, cabe

etiquetarla en estos casos como L1 o, al menos, 2L1. El español también emerge en mayor o menor medida durante los primeros años de vida del hablante, pero, al contrario que el inglés, ni termina de fijarse en esta etapa ni es estrictamente vehicular en el país de acogida. Por consiguiente, consideramos que los límites entre las clasificaciones propuestas son difusos, y situaríamos el ELH en algún punto entre 2L1 y L2, con muchas de las propiedades de la LE, como veremos a continuación.

3.1.2. Contraste entre ELH y ELE o L2

El decálogo propuesto por Bley-Vroman (v. 1990: 6 y ss.), aplicado a aquellas diez características que distinguen la LM de la LE, parece encontrar cierta correlación también con la LH, fundamentalmente en los aspectos referidos a la diversidad de pautas de progresión y a la indeterminación de las intuiciones lingüísticas. Quizá estas similitudes, tan difíciles de disociar, hayan empujado originalmente a los docentes a situar a los hablantes de ELH con un bajo nivel lingüístico junto a otros extranjeros en los cursos de ELE. No obstante, las diferencias entre unos y otros se manifiestan cuando, en el transcurso de estas clases, los estudiantes de procedencia hispana muestran un nivel muy superior al de sus compañeros, especialmente en fluidez oral, y llegan a encontrar tediosas y poco útiles las explicaciones (Acosta Corte, 2013: 2).

Y es que este dominio relativamente aventajado —recordemos que los hablantes de ELH presentan, aun así, una elevada heterogeneidad en cuanto a sus conocimientos de español— no podía verse reflejado en los exámenes de ELE, puesto que estos miden su nivel de competencia de acuerdo con una variedad culta dictaminada como normativa por las autoridades pertinentes; en el caso de EE. UU., el American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)³. Por lo tanto, las variedades dialectales que conocían los estudiantes de ELH no eran captadas por el «radar» de las guías evaluadoras que, en consecuencia, minusvaloraban sus aptitudes reales. Para paliar este defecto, Said-Mohand (2013: 4-5) propone el diseño de unas pruebas diagnósticas, las cuales clasifiquen qué estudiantes se pueden situar en el aula de ELE o ELH, y en qué niveles para cada caso.

³ Para un contraste detallado entre algunas de las equivalencias y puntos divergentes entre los descriptores del ACTFL y del MCER, véase Martínez Baztán (2008).

Es decir, son las aulas las que deben adaptarse al alumno y no al contrario (Carreira 2004, en Potowski, 2005: 35).

Montrul (2008, en Carreira, 2012: 775) ha advertido que las dificultades del aprendizaje entre los distintos alumnos se focalizan en el lenguaje oral, en el caso de los estudiantes de ELE, mientras que sería en la competencia escrita en donde tendrían más problemas los aprendientes de ELH. Fairclough (2005, en Carreira, 2012: 775), por su parte, señala que los estudiantes de ELH están tratando de dominar no una L2, sino un «segundo dialecto» del castellano, y que la cercanía estructural entre estos dos sistemas lingüísticos aumentaría su complejidad al dificultar el establecimiento de unos límites entre ambos. Ejemplos de estos hándicaps que afectan a los hablantes de herencia se han podido documentar en clases mixtas (Potowski, 2005: 66-67) en las que los estudiantes de ascendencia hispana con poca instrucción formal se sentían frustrados al comprobar cómo sus compañeros de ELE tenían un dominio mayor de la terminología gramatical e incluso sacaban mejores notas en los exámenes.

Y es que, en cierto modo, el hecho de conocer una variante dialectal del español que es parcialmente ignorada por la norma acerca a estos hablantes de ELH a los estudiantes de ELE. Por otra parte, compartir unas características comunes y sistemáticas en cuanto a los «errores» que cometen, como veremos en el siguiente subapartado, podría situar al ELH como un estado de *interlengua* (Corder, 1971: 17), en el que entran en superposición tres realidades lingüísticas diferentes: la variedad de inglés que conocen, la «variedad de contacto» (Acosta Corte, 2013: 3) o sociolecto del español —más o menos adquirido—, y la lengua meta que es, en este caso, el español normativo. De hecho, varios lingüistas (cf. Silva-Corvalán, 2018: 509-510) cuestionan que el ELH sea una variante «incompleta» del castellano, sino una variedad en sí misma, una adquisición completa que es menos restringida en las cuestiones gramaticales de tiempo, modo y aspecto.

La existencia de una norma culta no deja de ser una cuestión muy controvertida aun dentro del dominio hispánico. La antigua concepción del español del centro-norte peninsular como la variedad más correcta por antonomasia parece haber sido desterrada hace tiempo en pos de una voluntad panhispánica que dé cabida a las distintas variedades del español en su extenso territorio. Resulta, sin embargo, que para los hablantes de herencia que participan en cursos universitarios puede resultar de gran utilidad aprender una norma no ya culta, sino académica o profesional, que les ayude en sus etapas

estudiantiles y laborales. Respecto a la comunicación intralingüística, algunos autores (Lope Blanch 1977, Lipski 1983, en Potowski 2005: 38) han comparado las normas cultas en varias capitales de países hispánicos para comprobar que sí existen similitudes entre ellas a pesar de sus diferencias léxicas y fonéticas, lo que ayudaría a mantener una correcta comunicabilidad entre países.

Un aspecto que parece diferenciar a los hablantes de herencia que va más allá del contacto con el idioma es una «motivación de herencia» (Van Deusen Scholl 2003, en Potowski, 2005: 17). Esta les empuja a aprender la lengua como una forma de reconectarse con sus raíces genealógicas. En sentido contrario, también se ha considerado como causa frecuente que los hablantes de procedencia hispana decidan apuntarse a clases de ELE en la universidad asumiendo que se trata de una forma de «obtener créditos fáciles» (v. Reznicek-Parrado, 2013: 172 y ss.) y así completar una serie de requisitos académicos exigidos más allá de su campo de especialización o *major*.

En definitiva, la gran diferencia entre los estudiantes de ELH y ELE es que los primeros suelen tener unos vínculos previos con la lengua y la cultura a través de la influencia de su familia o comunidad. Este hecho podría parecer una ventaja a la hora de aprender plenamente el idioma, pero, como hemos visto, viene aparejado también de algunos impedimentos, como que la variante que hayan adquirido de sus familiares sea más o menos estigmatizada, así como la necesidad de «desaprender» parte de esta para poder adecuarse a una norma del castellano más estándar. Por otra parte, los aprendices de ELH muestran unas carencias concretas dentro del español como L2 que deben ser tratadas específicamente si se pretende que aprovechen de manera completa las clases de lengua española.

3.1.3. Carencias específicas de los hablantes de herencia (léxico y morfosintaxis)

Potowski (2005, 2008; en Reznicek-Parrado, 2013: 166-167) indica tres factores fundamentales que delatan el perfil de un hablante de ELH: en primer lugar, la inexactitud en el uso entre las palabras estándar y las estigmatizadas; en segundo, el *code-switching* o cambio de código durante el discurso; y, finalmente, la influencia del inglés en el habla creativa en español, especialmente referido a préstamos léxicos y extensiones semánticas.

En estos dos últimos aspectos es donde cobra particular relevancia el popular término *Spanglish*.

Al respecto de las palabras estigmatizadas, resulta interesante la conservación de algunos arcaísmos como *asina*, *haiga* o *naiden*, incorporados del léxico de los colonos del siglo XVI y que hoy resultan formas desprestigiadas utilizadas por poblaciones rurales (Potowski, 2005: 21-22). Como hemos visto en el apartado anterior y como recalcaremos más adelante, el conocimiento previo en español del que disponen los hablantes de herencia puede resultar una desventaja que les dificulte el aprendizaje de la lengua considerada como normativa. Por ese motivo, consideramos que, si bien es conveniente que los estudiantes aprendan una fórmula estándar que les permita entenderse con una amplia cantidad de hablantes, estas variedades menos cultas deberían respetarse durante las clases.

El cambio de código, por su parte, es un fenómeno lingüístico común en situaciones de confluencia simultánea de dos idiomas. Se trata de una alternancia, en principio, involuntaria en los hablantes de herencia; una mezcla entre el español y el inglés ocurrida entre dos oraciones o dentro de un mismo enunciado (Potowski, 2005: 23). En los casos observados por Zentella (1997, en Potowski, 2005: 24), los cambios de código no serían un recurso destinado a salvaguardar el desconocimiento del léxico, puesto que, en el 75 % de las situaciones que analiza en su estudio, los hablantes conocían el vocabulario en ambas lenguas. Esto obedecería a una serie de necesidades pragmáticas y discursivas como enfatizar, adecuarse al idioma del interlocutor o citar textualmente lo expresado por una tercera persona. De hecho, los hablantes bilingües o parcialmente bilingües tendrían mecanismos de selección léxica notablemente desarrollados, que les permiten evitar la interferencia entre las dos lenguas con mayor eficacia que los estudiantes de una LE (Costa *et al.*, 2012: 855 y ss.).

Los préstamos, por otro lado, son incorporaciones de elementos léxicos de un idioma a otro. Normalmente, estos se adaptan a las reglas fonológicas y morfológicas de la segunda lengua, mientras que, en el cambio de código, estos aspectos se conservan como en el original (Potowski, 2005: 25). Muchos de estos nuevos términos se trasladan a la variante del español de la comunidad por parte de los adultos a sus hijos, o incluso son estos quienes los desarrollan creativamente. Algunos ejemplos bastante habituales de este fenómeno pueden ser los de *push* ('empujar') > *puchar*, *speaker* ('altavoz') > *espiker* o

lip ('labio') > *lipo* (Silva-Corvalán, 2006). Cabe destacar que el respeto a las normas morfológicas del español que vemos en estas realizaciones muestra un elevado grado de conocimiento implícito de la lengua presente en los niños desde una edad temprana (Silva-Corvalán, 2014: 12).

Otheguy (1993, en Potowski 2005: 26; Otheguy, 2008: 226) observa que los préstamos serían utilizados para hacer referencia a conceptos nuevos para el hablante inmigrante que no encuentra un referente preciso en el idioma español. El autor pone como ejemplo la distinción entre el *edificio* de muchos de sus países de origen, es decir, estructuras de dos o tres plantas habitadas por dos o tres familias, y el *bildin* (del inglés, *building*), un edificio alto y descuidado común en el área metropolitana de Nueva York que normalmente es habitado por multitud de inmigrantes. Aun así, cabe resaltar que la asociación y uso de estos préstamos puede variar dependiendo de la zona geográfica en la que se encuentren los hablantes.

La incorporación de préstamos es frecuente también dentro del español culto o normativo. Si bien los ejemplos propuestos hasta ahora destacan por ser de uso restringido en comunidades hispanas de EE. UU., vocablos como *fútbol* o *boxear* fueron también préstamos o extranjerismos en sus orígenes, y su amplia aceptación permitió su incorporación a la lengua culta y a los diccionarios (v. Potowski, 2005: 36-37). Por lo tanto, en la medida que un préstamo se generaliza en un idioma, deja de ser estigmatizado y se reconoce como «estándar».

Los calcos léxicos y sintácticos se diferencian de los préstamos en que son traducciones literales no solo de palabras (p. ej., *balompié*), sino también de colocaciones o frases, que se importan directamente de las estructuras inglesas. Ejemplos de este tipo los encontramos en expresiones como *correr para presidente* < *to run for president* ('postularse para presidente') (Potowski, 2005: 25), *¿a qué tiempo vas a venir a mi casa?* < *At what time will you come to my house* (Silva-Corvalán, 2006) o *hacer contento* < *to make happy* (Silva-Corvalán, 2014: 13). Igualmente, ha sido frecuente la aparición de calcos en español a lo largo de la historia, especialmente procedentes del árabe y del francés (Lipski, 2015a: 367).

Las extensiones semánticas, por último, se producen cuando una palabra en español adquiere significados nuevos que importa de otro idioma (Potowski, 2005: 25). Es común, por lo tanto, que los hablantes de herencia utilicen palabras castellanas con acepciones

que solo tienen en inglés, como *aplicar* (*apply*) con el sentido de ‘solicitar’ o *carpeta* (*carpet*) como ‘alfombra’.

Debido a la presencia de todos estos fenómenos lingüísticos, parece que las actividades de vocabulario cobran vital importancia en clase de ELH, sobre todo en aquellos casos en los que la alfabetización se haya realizado íntegramente en inglés y, por tanto, el estudiante no ha podido desarrollar en castellano un repertorio léxico especializado. Por otra parte, las distintas variedades sociolingüísticas de las que proceden los estudiantes suponen una dificultad añadida tanto para el docente, incapaz de manejar inventarios de palabras tan amplios, como para el resto de los compañeros del aula, que pueden proceder de dialectos muy dispares. En esta coyuntura, el profesorado debe conciliar la enseñanza de unos registros formales, tanto académicos como profesionales, que les sean de utilidad a sus alumnos, así como respetar y permitir el uso de estos vocablos considerados menos prestigiosos (Said-Mohand, 2013: 6-7).

En cuanto a la morfosintaxis, Lipski (2003: 246 y ss.) ha observado una clara simplificación morfológica en relación con los paradigmas verbales, debido tanto a la neutralización de tiempos y modos de los verbos empleados como a la falta de precisión a la hora de flexionar el número y persona. La concordancia en género y número entre artículo (definido e indefinido) y sustantivo también se ve comprometida: la dificultad de los aprendientes a la hora de atribuir el género correcto a los segundos ha conllevado la consiguiente supresión de los primeros. Por último, los hablantes tienden a realizar una simplificación sintáctica tratando de evitar, de manera gramaticalmente incorrecta, las oraciones subordinadas y la conjugación de verbos en infinitivo.

Varias de estas afirmaciones han podido ser comprobadas mediante un estudio de caso realizado con una estudiante estadounidense que participó en el curso de Herencia Hispana ofrecido por La Casa de las Lenguas de Oviedo.⁴ Con esta alumna, Acosta Corte (v. 2013: 4 y ss.) encontró realizaciones morfosintácticas interesantes que serían prototípicas de los hablantes de herencia. La aprendiz mostró dificultades para establecer la concordancia de género con el sujeto, sobre todo, en la flexión de los adjetivos que lo

⁴ El centro, perteneciente a la Universidad de Oviedo, es una de las instituciones españolas que cuentan con un curso de verano específico para este perfil de hablantes. El programa de Herencia Hispana (*Hispanic Heritage*) fue inaugurado en 2001 en colaboración con el Borough of Manhattan Community College de Nueva York. Su programación trata de adaptarse a las necesidades concretas de los estudiantes, quienes suelen expresarse oralmente en castellano con fluidez, pero muestran carencias en cuanto a léxico especializado y a competencia escrita.

acompañan y, en menor medida, con los determinantes. Esto se debería a que los hablantes de ELH tienden a establecer la concordancia arbitrariamente cuando las terminaciones de los sustantivos no se adecuan a la norma de *-o* para masculino y *-a* para femenino. Sí serían más precisos a la hora de emplear el género no marcado (masculino). En suma, los errores más frecuentes que relata en su estudio se refieren a la concordancia de género, la distinción entre indefinido e imperfecto, el uso del subjuntivo y, en general, el abuso de transferencias de las estructuras sintácticas del inglés.

Respecto a esto último, Silva-Corvalán (2014: 19; 2018: 499-500) destaca que la producción de sujetos pronominales en posición preverbal es ampliamente superior en los hablantes de herencia que los que emplean los hablantes monolingües en español, denotando ya no solo una fuerte interferencia sintáctica del inglés —sujeto (no omisible) más verbo—, sino una falta de competencia de carácter pragmático-discursivo. Por otra parte, también se ha registrado un aumento en la explicitación del pronombre *ellos* «genérico» en enunciados del tipo «[Ellos] Dicen que no hay clases mañana» (v. Otheguy, 2008: 235).

Para Potowski (2005: 27), no obstante, la mayoría de estas alteraciones que se dan en territorio estadounidense serían debidas a la propia variabilidad interna de la morfosintaxis castellana y no necesariamente al contacto directo con el inglés, que lo único que haría es acelerar unos procesos lingüísticos ya existentes. Por ejemplo, la inversión sujeto-verbo en interrogativas (Lipski, 2012: 13), tanto absolutas como parciales, como en «¿Qué busca Manuel? Manuel busca su pelota», no se realiza en las variantes dialectales del Caribe, en algunas partes de Venezuela y Colombia, ni incluso ocasionalmente en las Islas Canarias, cuya ordenación sintáctica se asemeja a la inglesa sin necesidad de estar en contacto con este idioma: «¿Dónde tú conseguiste eso?».

La influencia del inglés sí que puede estar presente en la aparición de determinantes posesivos en situaciones sintácticas en las que es procedente el artículo, como en los casos de enunciados del tipo «Me gusta el sol en mi cara, en mis ojos» [el subrayado es nuestro] (Silva-Corvalán, 2014: 27-28). Bajo esta circunstancia, debería ser el pronombre personal, bien sea en enclisis o en proclisis, el que indica ya sobre quién recae la acción en castellano.

También podría ser decisivo el inglés en la sobreutilización del gerundio en lugar del infinitivo, muchas veces con valor de sujeto oracional (Potowski, 2019). Esta forma

verbal pierde la condición de simultaneidad que tiene en la gramática castellana para aparecer con valor nominal en enunciados del tipo «No ha sido fácil, porque cocinando y lavando platos es la profesión más dura» [el subrayado es nuestro] (Otheguy, 2008: 237).

La reducción o eliminación preposicional, así como la neutralización de sus valores semánticos, es también propio del habla vestigial, principalmente en los casos de *a*, *de* y *en* (Lipski, 2003: 246). Más en concreto, la preposición *a* suele omitirse cuando forma parte de un complemento indirecto o en los complementos directos que se refieren a personas (Acosta Corte, 2013: 4). Tanto este aspecto preposicional como el anterior caso del gerundio, por su frecuencia, podrían ser indicios de una efectiva hibridación entre los sistemas castellano e inglés (Otheguy, 2008: 237).

La distinción entre *ser* y *estar*, desdoblamiento del verbo *to be* en inglés, experimenta varias realizaciones interesantes advertidas especialmente en niños (v. Silva-Corvalán, 2014: 15 y ss.). En primer lugar, el verbo *ser* tiende a sustituir a *tener* para indicar la edad del individuo; p. ej., «yo soy nueve». También se puede encontrar aplicado a las expresiones de altura y peso. En segundo lugar, entre los dos verbos copulativos es *estar* el que está experimentando una mayor extensión de su uso en reemplazo de *ser*, algo detectado también en adultos de segunda y tercera generación, incluso sin que exista previamente un *input* específico que les permita asimilar externamente esta peculiaridad.

La dificultad de comprender el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto es algo común en los territorios monolingües (Lipski, 2012: 14), cuyos hablantes se decantan por utilizar de manera constante uno de los dos tiempos verbales sin importar si la acción se presenta como concluida en el pasado o si todavía alcanza el presente. En este sentido, entendemos que la correlación con el *past simple* y el *present perfect* puede ayudar a los hablantes de herencia a discernir mejor la diferencia entre ambos.

Por el contrario, los hablantes de ELH sí que se pueden encontrar con unas dificultades parecidas a los estudiantes de ELE en cuanto a la distinción entre el aspecto perfectivo e imperfectivo; es decir, a la hora de establecer los límites del marco temporal desde un punto de vista externo a los hechos —principio y fin— en el que se sitúa un evento determinado (indefinido) o si este marco no se presenta (imperfecto). Por otra parte, el aspecto léxico, esto es, las características propias de algunos verbos que indican puntualidad o duración, puede ayudar a escoger entre las dos formas verbales (Zagona, 2012: 355-356).

La producción del condicional también presenta problemas para los hablantes de ELH. En las construcciones de segundo tipo, en las que la prótasis va en subjuntivo e indican una acción posible en el futuro, los estudiantes tienden a recurrir al uso del imperfecto en la apódosis, algo que es frecuente también en varios dialectos del español (Potowski, 2007: 203), como en «Si no tuviera tanto trabajo, iba a verte» (en vez de «iría»).

En cuanto al modo, existen activadores del subjuntivo en la oración que pueden ser nombres, adjetivos, preposiciones, adverbios y conjunciones subordinantes (Bosque, 2012: 374), por lo que sería una buena actividad tratar de especificar cuáles de estos exigen una construcción en este modo verbal y trabajar con ellos. Algunos estudios (Blake 1983, en Potowski, 2007: 190) apuntan que el subjuntivo no es dominado por los hablantes monolingües hasta los doce años, lo que nos da una idea de los efectos adversos de la adquisición interrumpida en los hablantes de herencia, cuando esta suele producirse muchos años antes. De hecho, se ha reportado que la competencia con el uso del subjuntivo, así como con el condicional, decrece según se transmite de generación en generación (Silva-Corvalán 1996, en Potowski, 2007: 191).

Por último, no queríamos finalizar el desglose de las carencias específicas de los hablantes de herencia sin, al menos, hacer una breve referencia al aspecto fonético y prosódico. La realidad es que la exploración en este ámbito se encuentra en una fase superficial e incipiente, aunque los investigadores (v. Rao y Kuder, 2016) apuntan a que la adquisición de los sonidos vocálicos y consonánticos atienden a grandes variaciones individuales, acentuadas en mayor o menor medida por la influencia constante del inglés y de sus propios dialectos. Por su parte, las carencias que se han registrado en cuanto a la prosodia podrían servir como una explicación de las dificultades habituales que tienen los estudiantes a la hora de situar la tilde ortográfica en las palabras españolas.

Silva-Corvalán (2014: 28-29) ha concluido que una gran parte de los rasgos que caracterizan al ELH se deben, por una parte, al proceso de adquisición incompleta, especialmente entre los 3 y 5 años del individuo, en los que la irrupción del inglés supone una minimización de la exposición al castellano y su consecuente descenso en el uso. Pero, por otra, estas carencias también se producen de manera natural durante la adquisición sin importar la calidad del *input* recibido (el ya mencionado desgaste lingüístico). En consecuencia, parece evidente que una escolarización adecuada es imprescindible para que los hablantes de herencia puedan desarrollarse efectivamente

como hablantes bilingües, para lo que sería conveniente seguir unas pautas docentes como las que veremos a continuación.

3.1.4. Aproximaciones pedagógicas

Varios son los autores (Potowski, 2005: 42; Sanz, 2012: 711) que urgen a diferenciar la enseñanza de ELH y ELE por dirigirse a individuos con características y necesidades diferentes. Acosta Corte (2013: 3 y ss.) advierte de la conveniencia de instruir a los aprendientes especialmente en el aspecto gramatical dado que, debido al truncamiento temprano de la adquisición del español, podrían no haber llegado a interiorizar patrones lingüísticos que se fijarían en estadios más avanzados de este proceso, como el ya mencionado caso del subjuntivo.

Para abordar estas inadecuaciones, sobre todo, en el desenvolvimiento gramatical, varios investigadores (Reznicek-Parrado 2013: 177; Said-Mohand, 2013: 9) concluyen que los profesores encargados de instruir a este perfil de alumnos de español, primordialmente en el ámbito universitario, deben recibir formación especializada en cuestiones como lingüística, psicolingüística o sociolingüística, además de los conocimientos en la enseñanza de español que se les presuponen. Para Potowski (2005: 43 y ss.), la equiparación entre la enseñanza de ELE y de ELH es negativa y equívoca, y aconseja, por lo tanto, que los docentes en este segundo campo adquieran una formación pedagógica específica fuertemente vinculada con la sociolingüística. Se sugiere, además, averiguar las carencias concretas de los estudiantes, así como sus procedencias, mediante encuestas o pruebas de evaluación formativa que contribuyan a optimizar las necesidades particulares de los aprendientes.

Por otra parte, varios autores (Potowski, 2005: 71-72; Carreira, 2012: 767) señalan la necesidad de mantener una actitud inclusiva respecto a las variantes y culturas particulares de esta comunidad de hablantes. Respetar y promover la autoestima respecto a las variedades lingüísticas individuales, aunque estas se desvíen de la norma o incluso adopten anglicismos, resulta fundamental para el éxito de este tipo de enseñanza. De igual manera que no desprestigiamos la LM de los estudiantes de ELE, tampoco se debería criticar la variedad estigmatizada que han aprendido muchos aprendientes de ELH.

Valdés (1995, 1997, en Carreira, 2012: 768), señala cuatro objetivos fundamentales en la instrucción de ELH para lograr atender a la gran heterogeneidad de hablantes: el mantenimiento del español —sobre todo para aquellos individuos que ven interrumpida la educación en castellano iniciada en sus países de origen—, la adquisición de una variedad de español de prestigio, la transferencia de habilidades desde el inglés al español —especialmente útil para aquellos que ya hayan alcanzado un alto nivel de escolarización en inglés— y la expansión del alcance bilingüe.

Las pruebas de nivel son convenientes en este proceso de determinación de la competencia y las necesidades de cada estudiante. Estas pueden constar de secciones de escritura, traducción, respuestas de opción múltiple o pequeñas entrevistas orales. También son útiles para conocer el país de procedencia de los estudiantes, el lugar de nacimiento de los padres —esto puede ayudar a establecer si los aprendientes son de segunda o tercera generación— o cuál ha sido su educación formal en español, si es que la han tenido (Potowski, 2005: 65-66).

A continuación, sería pertinente apartarse de la evaluación sumativa tradicional, esto es, ir midiendo mediante exámenes el estado de conocimiento que presentan los estudiantes en etapas puntuales del aprendizaje, lo que suele generarles cierta ansiedad. En contraposición, Carreira (2012, en Said-Mohand, 2013: 4-5) aconseja seguir un sistema de evaluación formativa, en el que el estudiante se evalúa de manera progresiva y comunicativa en el aula, recibiendo retroalimentación constante por parte del docente, lo que le permite involucrarse más en el proceso de aprendizaje y reflexionar con mayor profundidad sobre su conocimiento del idioma.

A grandes rasgos, Potowski (2005: 45 y ss.) divide las posibles aproximaciones pedagógicas en cuatro tipos de destrezas: desarrollo de la escritura, desarrollo de la lectura, desarrollo de las destrezas orales y auditivas, y desarrollo de la gramática.

En el primer caso, propone afrontar las actividades de escritura como procesos, en los que no se solicite a los alumnos escribir una redacción o ensayo de la nada, sino tras unas etapas previas, como realizar una lluvia de ideas entre todo el grupo, selección de tópicos y elaboración de borradores que el docente corrige y devuelve para que se utilicen de guía en la tarea de escritura final. Por otra parte, también menciona la posibilidad de practicar la escritura informal mediante la elaboración de un diario.

La lectura resulta fundamental tanto para la adquisición de léxico como para conocer y distinguir convecciones ortográficas —como las tildes diacríticas— y tipográficas. Cabe ampliar también el catálogo de actividades de comprensión lectora, tradicionalmente limitado a una serie de preguntas sobre datos específicos para las que realmente no había que comprender el texto. La autora propone actividades tanto de prelectura —introducir el tema a tratar— como de postlectura, en las que los alumnos comparen sus conocimientos previos con la información que acaban de leer. En este sentido, las pautas que se siguen son las mismas que las que defienden los nuevos enfoques pedagógicos para la enseñanza de ELE.

Las habilidades orales suelen encontrarse más desarrolladas que las demás entre los hablantes de herencia. Sin embargo, cabe destacar que los alumnos están más familiarizados con los discursos informales y que rara vez han escuchado o producido un discurso formal. Para Nichols y Colon (2000, en Potowski, 2005: 51), no resulta imprescindible que los profesores obliguen a sus alumnos a expresarse siempre en español en el aula, ni siquiera que ellos mismos lo utilicen constantemente en las lecciones. Esto encuentra su justificación en que, por una parte, los alumnos son capaces de entender explicaciones más complejas al ser tratadas en inglés y, por otra, en que evita la frustración de tener que comunicarse en español y no saber, y, como consecuencia, preferir no participar en las actividades.

En cuanto a la ejercitación gramatical, la investigadora llama a reflexionar al docente sobre si le interesa enseñar la terminología metalingüística que el estudiante de ELH ya sabe utilizar implícitamente —p. ej., «presente», «pretérito», «perífrasis»...—, como se hace en el caso de los hablantes monolingües nativos; o si lo que hay que reforzar son aquellas estructuras que no domina todavía, como el uso del subjuntivo, algo más similar a lo que ocurre con los estudiantes de ELE. Sea como fuere, los libros de texto de ELH deberían centrarse idealmente en trabajar los componentes morfosintácticos de los que este tipo de estudiantes suele adolecer, como el uso del gerundio, concordancia de género, subordinadas que exigen subjuntivo o las formas compuestas. La práctica de todos estos elementos debería realizarse, en su opinión, desde un enfoque lo más comunicativo posible, mientras que los ejercicios mecánicos de huecos podrían ser aprovechables fuera del aula mediante aplicaciones de ordenador que tengan integradas la función de autocorrección.

El tratamiento del «error», polémico en la enseñanza de cualquier L2, debe contemplarse desde un punto de vista aún más delicado en las explicaciones en el aula de ELH, puesto que, como ya hemos visto, la frustración a la que se puede exponer al alumno que utiliza una forma estigmatizada de su variedad dialectal puede llegar a tener unos efectos muy negativos en el aprendizaje. Potowski (2005) avisa de que una crítica a su forma de hablar español puede resultar ofensiva no solo contra el estudiante personalmente, sino también contra su familia y comunidad de procedencia. Es por ello por lo que el profesor debería mostrar qué español es el que quiere que sus alumnos interioricen mediante métodos como correcciones sobre la marcha —p. ej., a la producción agramatical «yo llamo Juan» podría corresponder una réplica indirecta del profesor como «ah, yo tengo varios amigos que también se llaman Juan»— o el tratamiento colectivo en el aula de un enunciado anónimo que no señale a ningún alumno en particular.

Por todo lo visto hasta ahora, la enseñanza del español como lengua de herencia debe atender a una serie de actitudes de carácter afectivo y de autoestima lingüística. Algunas de las maneras propuestas para alcanzar este enfoque (Potowski, 2005: 32) han sido promover un estudio formal de cuáles son las propiedades de este tipo de español estadounidense y de cómo los cambios se aceleran entre lenguas en contacto. También aconseja invitar a los estudiantes a realizar sus propios exámenes críticos sobre su situación de confluencia lingüística mediante pequeños ensayos que describan sus experiencias, los cuales resultan muy reveladores acerca de cómo aceptan o no su competencia en ambos idiomas.

3.1.5. Algunas conclusiones

El ELH se trataría, finalmente, de un proceso en el que participan patrones singulares tanto de la adquisición de LM como del aprendizaje de LE. El principal impedimento para incluir al español como L1 en estos casos es, precisamente, que su adquisición del idioma durante la niñez ha quedado incompleta y ha sido otra la que ha ocupado su lugar. Por otra parte, la exposición a variedades dialectales del español que han aprendido en el seno familiar o dentro de su comunidad los sitúa en un punto de partida muy distinto al de los estudiantes de L2 no hispánicos. Una competencia lingüística no tan beneficiosa en tanto que el hecho de referirse a dialectos alejados de la norma culta o estándar

infravalora el nivel real que puedan tener, forzándolos a una revisión de su propio conocimiento del idioma.

Esta coyuntura abre un espectro de posibilidades tan disperso que puede albergar a completos desconocedores de la lengua —a los que se les podría asignar a las aulas de ELE— como a aquellos que llegaron a un punto tan avanzado que podrían aprovechar incluso las clases para nativos. Entre medias, un amplísimo conjunto de hablantes con procedencias y necesidades dispares, cuya educación personalizada es muy difícil de acotar. Por el momento, la única alternativa que se baraja recae no sobre el alumno, sino sobre el profesorado, que debe ser capaz de desarrollar la flexibilidad docente necesaria con la que adaptarse a unos escenarios tan indeterminados. Y es aquí donde las pruebas de nivel juegan un papel clave con el que potenciar las posibilidades de aprendizaje en el aula.

La legitimación de una variedad estadounidense del español *per se* es avalada por varios investigadores (Villa 1996, Hidalgo 1997, Silva-Corvalán 2000, en Potowski, 2005: 40), puesto que esta beneficiaría el sentimiento de pertenencia social y de identidad personal de los hablantes de herencia. En nuestra opinión, lo ideal sería instruir en un español normativo autóctono adecuado a una serie de registros, normalmente formales, que les sea de utilidad para comunicarse con otras zonas del dominio hispánico diferentes a la suya y, sobre todo, que les abra las puertas al mundo universitario y laboral. A fin de cuentas, los hablantes nativos también debemos aprender a manejar una «variedad» de registro culto que no concuerda con nuestra forma de habla habitual.

Sin embargo, esto no debe pretender censurar o eliminar el español que ya conocen debido a sus raíces familiares y que expresan frecuentemente de manera oral. Nuestro objetivo debería ser, por el contrario, el de mostrarles en qué contextos sociolingüísticos (diatópico, diafásico, diastrático) es más apropiado su uso.

La cantidad de estudiantes de español que hablan una variante de herencia no deja de crecer en Estados Unidos en el nivel universitario (Reznicek-Parrado, 2013: 178) a medida que el poder adquisitivo de esta población mejora (Jiménez, 2019: 141) y les permite acceder a los niveles educativos superiores. Pero también empiezan a ser frecuentes en instituciones españolas que acogen a estudiantes de intercambio procedentes de EE. UU. (Acosta Corte, 2013: 2). Esta es la razón por la que el interés por el ELH se está intensificando —como prueba se encuentra la publicación *online Heritage*

Language Journal, fundada en 2002 por la University of California Los Angeles (UCLA) (Carreira, 2012: 771), entre otras— y existe una demanda cada vez mayor de la investigación y la docencia en este campo.⁵

3.2. HABLANTES BILINGÜES: LA CONFLUENCIA DE DOS LENGUAS MATERNAS

Siguiendo con la terminología que hemos venido empleando hasta ahora, ubicaríamos a los hablantes propiamente bilingües como aquellos que tienen dos LM, es decir, aquellos que se inician en la adquisición de los dos idiomas desde la infancia de la misma manera que lo hace un hablante monolingüe. Para Silva-Corvalán (2012a: 783-784), en los casos de bilingüismo simultáneo (2L1), el niño empieza a adquirir los dos idiomas desde el nacimiento o, al menos, antes de los seis meses. Una situación que no es extraña en el mundo, en el que más de la mitad de la población del planeta es bilingüe o plurilingüe (Potowski, 2013), ni mucho menos en los territorios hispánicos, en los que el español coexiste con otras lenguas como el quechua, el guaraní, el vasco...

A pesar de que somos conscientes de que una situación perfecta de bilingüismo es imposible de encontrar en la práctica, puesto que siempre tenderemos a encontrar una lengua dominante y una lengua débil, consideramos importante distinguir a este tipo de individuos de los estudiados en el apartado anterior. En los hablantes de ELH, el déficit idiomático, ya sea tanto por adquisición interrumpida como por desgaste, es evidente y profundo. Por el contrario, en el caso de los bilingües, si bien se repetirán algunas de las carencias enumeradas previamente —especialmente en niños—, estas serán contempladas como errores subsanables propios de un curso de aprendizaje normal, similar al monolingüe.

Las posturas principales que encontramos en la actualidad respecto a la adquisición de lenguas suelen dividirse entre innatismo y empirismo (Montrul, 2012: 747 y ss.). Desde un punto de vista innatista, los seres humanos nacen genéticamente predispuestos con una gramática universal. El comportamiento lingüístico es, por lo tanto, exclusivo de la biología humana, y vendría dirigido desde el nacimiento por un conjunto de reglas

⁵ El estudio de las distintas variedades dialectales que manejan los hablantes de herencia resulta relevante también en otras disciplinas profesionales, como es el ámbito de la salud. Bennink (2018) ofrece a este respecto un minucioso trabajo de investigación en el que recopila términos médicos en inglés y los correspondientes en diferentes dialectos del español, con el propósito de ayudar a los profesionales anglosajones a realizar un tratamiento más eficaz con sus pacientes hispanos.

abstractas intrínsecas —generalmente relacionadas con las categorías gramaticales y cómo combinarlas— que son activadas cuando se exponen al *input*. Por el contrario, los empiristas, si bien no niegan cierto componente cognitivo innato, enfatizan la influencia del entorno en el aprendizaje de las lenguas, es decir, de la experiencia; y, una vez que se alcanza una masa crítica de conocimientos en el idioma, el hablante puede generalizar y producir combinaciones no recibidas explícitamente con anterioridad.

El *input* lingüístico parece ser, en cualquier caso, absolutamente necesario en el proceso de adquisición de un idioma, si bien es más difícil establecer de qué tipo y en qué cantidad (Sanz, 2012: 719-720). El concepto antes mencionado de «masa crítica» alude a la cantidad de *input* que el niño requiere para pasar de la mera memorización e imitación de estructuras lingüísticas a elaborar sus propias generalizaciones originales en el idioma, algo que se observa tanto en casos de monolingüismo como de bilingüismo (Silva-Corvalán, 2014: 5). Curiosamente, aquellos hablantes de herencia o bilingües secuenciales que en casa solo hablan español pueden llegar a desarrollar más rápidamente una competencia gramatical mayor que los bilingües completos, puesto que estos últimos recibirían *input* en ambos idiomas, pero de manera más equilibrada (Carreira, 2012: 774).

Silva-Corvalán (2012a: 787 y ss.) enumera distintas aproximaciones posibles en un contexto bilingüe, normalmente polarizadas en que ambos padres sean bilingües y se comuniquen con sus hijos en ambos idiomas tanto dentro del hogar como en el exterior, o en que solo uno de los padres sea bilingüe y, por lo tanto, que cada progenitor le hable con un idioma distinto. Otras circunstancias que juegan un papel determinante en la adquisición bilingüe son el prestigio social de las lenguas, su oficialidad, el número de hablantes de esa lengua en el entorno, o las actitudes familiares y de la comunidad respecto a cada lengua y al propio fenómeno del bilingüismo.⁶

Según la autora, todos estos factores desembocan en un «*continuum* de bilingüismo», es decir, un espectro de posibilidades que abarca desde la competencia completa en ambas lenguas o «bilingüismo balanceado», hasta una competencia reducida en el idioma minoritario o «bilingüismo desbalanceado». Un ejemplo de este último que da la investigadora es que los niños bilingües en comunidades hispanas de EE. UU. tardan más en aprender algunos tiempos verbales, como el pretérito perfecto o el pluscuamperfecto,

⁶ La voluntad de los padres de educar a sus hijos en un entorno académico bilingüe no siempre es la circunstancia más común, pues la mayoría busca, ante todo, que aprendan inglés. Lo retomamos en el capítulo 4.

o el propio modo subjuntivo, de lo que tardaría un monolingüe en español; pero, por el contrario, sí desarrollan las formas verbales compuestas del inglés al mismo ritmo que un niño anglosajón monolingüe.

Como hemos visto, el modelo «un padre, un idioma» (Silva-Corvalán, 2014: 4) se basa en que cada progenitor hable a su hijo desde el momento de su nacimiento en un idioma distinto. Este acercamiento pedagógico cuenta con una extensa literatura que se remonta hasta principios del siglo XX (v. Barron-Hauwaert, 2004), y se viene fundamentando en que una distinción clara en el uso de ambas lenguas por parte del padre y la madre beneficiará la adquisición de cada una de ellas de una manera más sencilla y disminuyendo la confusión y mezcla entre los códigos.

Al igual que los niños monolingües, los bilingües experimentan un desarrollo de la actividad lingüística desde segmentos simples hasta construcciones más complejas. Silva-Corvalán (2012b: 807-808) establece un orden de complejidad lingüística que los hablantes bilingües van superando conforme avanzan en su periodo de niñez. El primer paso es el balbuceo, seguido de la enunciación de «palabras» sueltas y, después, combinaciones de estas primeras «palabras». La complejidad morfológica y sintáctica se va desarrollando desde entonces, hasta que, a la edad de dos años y medio, el niño ya es capaz de mantener una conversación sobre alguna temática de su interés en sus dos lenguas. Al final de este segundo año de vida, el párvulo es capaz de combinar entre dos y tres cláusulas dentro del mismo enunciado, considerándose más complejas las oraciones subordinadas, y siendo las de relativo en el interior de oración las que presentan una complejidad mayor que las que aparecen en la periferia.

Un aspecto interesante de analizar en este contexto bilingüe lo encontramos en la flexibilidad sintáctica que ofrece el castellano en comparación con la rigidez de la gramática inglesa (S + Vb + O) en las oraciones declarativas, y si se pueden dar casos de influencia interlingüística entre ambas. A partir del año de vida, el niño bilingüe es capaz de percibir que el sujeto nulo es agramatical en inglés pero gramatical en castellano (Silva-Corvalán, 2018: 500). Tanto la posibilidad de omisión del sujeto como la facultad de trasladarlo fuera de la posición inicial de la oración obedecen a unas restricciones semánticas y pragmático-discursivas del propio idioma español.

Silva-Corvalán (2012b: 809 y ss.) arrojó luz a este aspecto comunicativo en su estudio con niños bilingües en Los Ángeles. Los sujetos focales, los contrastivos o los que sirven

para esclarecer el referente cuando la forma verbal es ambigua se consideran obligatorios en castellano, mientras que los topicalizados o correferenciales son omisibles. Aun así, cuanto menor haya sido el *input* en español, con más frecuencia suelen explicitar los niños bilingües los sujetos omisibles cuando son pronominales. Por el contrario, la utilización de sujetos nominales —p. ej., sustantivos comunes, nombres propios...— no presenta diferencias respecto a la de los monolingües ni antes ni después del verbo; es decir, los expresan normalmente y son capaces de ordenarlos siguiendo las reglas de más activado a menos activado, esto es, de menor a mayor peso informativo.

Cabe concluir de estos datos que, si bien la excesiva producción de sujetos pronominales en posición preverbal podría deberse a la influencia del inglés, esto no se sostendría en el hecho de que la utilización de sujetos nominales en posición postverbal —algo inexistente en la gramática inglesa para las oraciones declarativas— sigue los patrones normales de los monolingües.

Más complicaciones conlleva la utilización de los pronombres clíticos, proceso cuya adquisición, tanto en bilingües como monolingües, no se produce hasta después de los tres años (Silva-Corvalán, 2018: 504). Como ya hemos visto en los hablantes de herencia, la tendencia a emplear el posesivo mediante determinantes de este tipo, a la manera inglesa (p. ej., «Me duele mi cara»), disminuye la frecuencia de estos pronombres personales átonos, así como de algunos artículos (Silva-Corvalán, 2014: 27).

Por otra parte, los niños bilingües a partir de los seis años ya dan muestras de haber aprendido a manejar el presente, el indefinido y el futuro perifrástico. Sin embargo, aún experimentan dificultades a la hora de expresar el imperfecto y los tiempos compuestos, así como desarrollar enunciados que traten sobre situaciones hipotéticas o no experimentadas, como las que expresamos a través del modo subjuntivo (Silva-Corvalán, 2014: 21-22). La consolidación de estas carencias desencadena una consecuente simplificación gramatical tanto en tiempo, modo y aspecto (Silva-Corvalán, 2018: 509) en la forma de hablar de los adultos.

Por influencia del inglés, las construcciones pasivas impersonales con *se* son menos comunes que la voz pasiva con el auxiliar *ser* (Silva-Corvalán 1994, en Lipski, 2003: 249). Esto vendría a confirmar que los bilingües, si bien son capaces de manejar ambos códigos sin cometer errores morfosintácticos, sí tienden a evitar el uso de estructuras en español que no encuentran una equivalencia gramatical en inglés.

La selección de léxico o las características intrínsecas del lexicón mental en hablantes bilingües es un asunto complejo de analizar. De acuerdo con Costa *et al.* (2012: 849), este tipo de hablantes tendría un inventario de nociones conceptuales unificado, pero dos inventarios léxicos diferentes, uno para cada idioma, que se relacionan con el primero. Es decir, para cada concepto mental existen dos ítems léxicos asociados: para conceptos concretos como «perro», se activarían las unidades léxicas *dog* y *perro*. Para estos autores, ambos lexicones se están relacionando incluso cuando se está hablando solo en una de las dos lenguas. Esto sería especialmente útil en el caso de cognados, en los que se dan similitudes ortográficas y fonológicas entre dos términos equivalentes, que se activan de manera más rápida al solaparse en el plano léxico y fonológico que las palabras no cognados.

Como contraparte negativa, sin embargo, encontramos estudios (v. Costa *et al.*, 2012: 850 y ss.) que indican la existencia de una «desventaja bilingüe» referida a la amplitud del repertorio léxico de los hablantes bilingües en cada uno de sus idiomas, el cual sería menor que el que alcanzan por separado los hablantes monolingües, sin importar cuál sea su lengua dominante. Es decir, un hablante bilingüe en español-inglés tiende a desarrollar un vocabulario menos variado en español que un hablante monolingüe en español, y un vocabulario menos variado en inglés que un hablante monolingüe en inglés. Asimismo, existiría un coste de procesamiento que haría que el acceso al léxico fuese más lento, es decir, una mayor latencia y duración articulatoria en la producción de las palabras que la de los monolingües. Algo que, tal como apuntan los autores, es un rasgo difícil de apreciar y que no debe tomarse como un motivo para evitar el bilingüismo, el cual cuenta con muchos más beneficios que desventajas.

También en lo referente al vocabulario, aunque ligado al aspecto sintáctico y fonético, resulta imprescindible destacar rasgos dialectales que obedecen a las variantes de origen de cada comunidad. Lipski (2015a: 368 y ss.) divide *grosso modo* las características particulares de las siguientes zonas: de la comunidad mexicana destaca el uso de términos de origen náhuatl como *cacahuate* ('cacahuete' o 'maní'), o mexicanismos como *chamaco* ('muchacho') o *camión* (referido al 'autobús'); de la variante antillana encontramos *chévere* ('excelente'), *guagua* ('autobús') o *máquina* (para 'automóvil'), así como la pronunciación de la *-r* final como *-l* (*por favor* > *pol favol*) y la ya mencionada inversión sujeto-verbo en interrogativas; de la región centroamericana son propias las palabras *pisto* ('dinero') o *guaro* ('aguardiente'), así como una forma particular del voseo;

y de Venezuela, Ecuador o Colombia son propias *bacano* ('excelente'), *regalar* (como simplemente 'dar'), *gafo* ('tonto') o *chumar* ('emborracharse'), así como los diminutivos en *-ico*.

Al igual que lo que ocurre con los hablantes de herencia, los bilingües simultáneos tanto niños como adultos tienden a la innovación léxica, es decir, a adaptar palabras del inglés a la morfología propia del español, de tal suerte que encontramos construcciones como *lip* ('labio') > *lipo*; algo que también acontece al respecto de la imitación de combinaciones idiomáticas inglesas (Silva-Corvalán, 2018: 508). La utilización de estos anglicismos no integrados en el español sería, de hecho, el indicio de un avanzado bilingüismo y una gran destreza lingüística en ambos idiomas (Lipski, 2003: 238).

El recurso del cambio de código en bilingües es un fenómeno que varía en la producción idiomática dependiendo de varios factores. Si bien inicialmente se llegó a considerar como una confusión entre idiomas por parte del hablante, parece que se debería más bien a casos como la existencia de algunas lagunas léxicas —solo en el caso de los niños, no en adultos—, dificultades para la pronunciación de una palabra determinada (Barron-Hauwaert, 2004: 11) o a la necesidad de adaptarse al interlocutor y al tema (Lipski, 2003: 243; Silva-Corvalán, 2014: 8).

Uno de los desencadenantes habituales de este tipo de conductas sería la aparición anticipada de un nombre propio en la otra lengua: «Not only *en el estado de Texas* pero *en todo Atztlán*» [cursiva del autor] (Jacobson 1978, en Lipski, 2003: 242). No obstante, Lipski (2015b: 669) argumenta que un hablante bilingüe ya adulto que haya recibido instrucción formal en español es capaz de mantener una conversación con un monolingüe sin recurrir a los cambios de código. Estos quedarían relegados al discurso oral y a situaciones del habla cotidiana y coloquial.

De hecho, se ha comprobado que, a pesar de alternancias tan abruptas como pueden ser la aparición de dos códigos en un mismo enunciado, la integridad sintáctica, morfológica y fonética de ambas lenguas se conserva (Lipski, 2015a: 367), respetando la unidad estructural de estas y evitando el desarrollo de una lengua gramaticalmente híbrida. Es decir, encontraríamos enunciados como «Mucha gente no sabe where Manchester is», en los que una conjunción divide ambos idiomas, pero nunca una mezcla que implique la ruptura entre el sujeto pronominal y el predicado (*«Él is coming

tomorrow»), entre el auxiliar y el verbo o entre el pronombre enclítico y el verbo (v. Lipski, 2003: 240-241; 2015b: 664).

Tanto si los padres tienden a producir enunciados en los que mezclan ambos códigos, como si aceptan este comportamiento lingüístico en sus hijos, hará que estos a su vez lo consideren permisible y se sientan con la facultad de realizarlo libremente, estableciendo así un tipo particular de estilo de habla coloquial. En el caso contrario, el niño evitará hablar de determinados temas o usará frases explicativas que sorteen la carencia léxica en el idioma que está empleando (Silva-Corvalán, 2012a: 791).

Parece evidente que el hecho de que en un contexto anglófono en el que los niños comprueben cómo usar el inglés o mezclarlo con el español no afecta a la comprensión de sus enunciados por parte de los adultos perjudica la adquisición completa de la lengua minoritaria. Es por ello por lo que la educación formal supone una condición imprescindible para que los niños puedan terminar de fijar los patrones lingüísticos propios de los hablantes monolingües y no deriven al desarrollo de una gramática simplificada como la que ha estudiado Silva-Corvalán (2006) en los adultos bilingües de Los Ángeles.

En definitiva, distinguiríamos a los hablantes bilingües (bilingües simultáneos) de los hablantes de herencia (bilingües secuenciales) en que los primeros han sido expuestos a ambas lenguas desde su nacimiento o, al menos, desde los pocos meses de edad; han participado en una etapa de escolarización o aprendizaje formal en ambos idiomas desde la infancia —para lo que es especialmente eficaz la inmersión bilingüe, que analizaremos en el último capítulo—; y ha existido la voluntad por parte de los padres de que sus hijos se desarrollen lingüísticamente en dos idiomas, sin estigmatizaciones ni rechazos frontales al uso de la lengua minoritaria.

En el Cuadro 1 (adaptado de Lipski, 2003: 249) reflejamos, a modo de compendio, los rasgos estructurales que diferencian al ELH del español como 2L1 en hablantes adultos:

Cuadro 1: Rasgos estructurales en los que divergen hablantes de ELH y 2L1

Rasgo	Hablantes de herencia	Bilingües simultáneos (adultos)
Concordancia sujeto-adjetivo inestable	Siempre	Nunca
Concordancia sujeto-verbo inestable (persona)	Siempre	Nunca
Uso excesivo de pronombres omisibles	Frecuente	Nunca
Errores/elisión de preposiciones	Frecuente	Nunca
Errores/elisión de artículos	Frecuente	Nunca

El resultado es que los hablantes bilingües adultos sí son capaces de comunicarse en español con una competencia nativa o cuasi-nativa, sin producir enunciados agramaticales (Silva-Corvalán 1994, en Lipski, 2003: 249). Sin embargo, la fijación de algunas estructuras puede llevar más tiempo que en los hablantes monolingües —influye el hecho de que su exposición a la lengua y las posibilidades de usarla son menores en los bilingües (Silva-Corvalán, 2014: 6)—, y presentar rasgos visibles de contacto con el inglés, lo que, por otra parte, se podría aceptar como característico de una variedad dialectal del español propiamente estadounidense.

3.3. EL CASO DEL *SPANGLISH*

El español de Estados Unidos ofrece una realidad sociolingüística singular que va más allá del concepto tradicional de *diglosia* (v. Ferguson, 1959); se trataría más bien de un *complejo diglósico* en cuatro partes en el que el inglés (el culto y el coloquial-regional) impacta con fuerza en la relación entre las variedades altas y bajas del español (Moreno Fernández, 2016: 11 y ss.). De acuerdo con esto, existiría un castellano más elevado y general, relacionado con los medios y la comunicación internacional (el que hemos analizado para tratar los casos de bilingüismo simultáneo en adultos), y una subvariedad

coloquial a la que comúnmente se conoce como *Spanglish* (que suele vincularse a los hablantes de herencia, aunque, como veremos, también aparece en todo tipo de bilingües).

En esta línea se pronuncia Otheguy (2008: 222) cuando afirma que por *Spanglish* no nos referimos al español que se enseña en las universidades estadounidenses, el que se escucha en las cadenas de televisión ni el que usan distintos profesionales hispanohablantes como periodistas, políticos o directores institucionales. Se trata de un tipo de habla coloquial o popular: el habla del hogar, el de la calle o el de registros conversacionales en general. Normalmente, se asocia con aquellos individuos que tienen fluidez oral en este idioma, pero que raramente acceden a él de manera escrita.

Para Lipski (2015a: 366 y ss.), no hay evidencia de una convergencia gramatical entre el inglés estadounidense y el español más allá de los hablantes de herencia que presenten algún tipo de adquisición incompleta. El castellano producido por estos hablantes habría sido el que ha dado lugar al fenómeno del *Spanglish*, algo que, en su opinión, se ha malentendido como la existencia de una «tercera lengua» entre ambos idiomas de origen. Esto es así en tanto que, en hablantes bilingües simultáneos, los fenómenos de alternancia de código, préstamos y calcos léxicos no alteran la integridad fundamental de las lenguas, en la medida que se siguen respetando las estructuras sintácticas, morfológicas y fonéticas separadas. Es decir, en términos saussurianos, este tipo de habla no vulnera el sistema propio del castellano (Otheguy, 2008: 231-232). Se trataría, por consiguiente, de una forma discursiva perteneciente al español que, si bien obedece a unas reglas pragmáticas propias, produce creaciones espontáneas y que ni siquiera cuenta con un núcleo lingüístico común aplicable en todos los territorios en los que se hablaría (Lipski, 2015b: 669-670).

En cuanto al léxico, como hemos visto, la variedad de este español es amplia, ya que depende de una multiplicidad de países de procedencia. Lo interesante es que parece producirse un fenómeno «superposición de dialectos» (Moreno Fernández, 2008: 216 y ss.) seguida de una «nivelación dialectal» (Lipski, 2015a: 370-371), cuando estas comunidades coexisten en puntos de gran masa poblacional. En casos como estos, los hispanohablantes tienden a neutralizar algunos de sus rasgos divergentes en favor de una variedad más común. Este hecho resulta más evidente en grandes ciudades como Nueva York, Los Ángeles, Boston o Chicago, en los que la propia publicidad se encarga de escoger y reflejar términos neutros de amplia difusión.

Este vocabulario local, claramente influido por el léxico inglés, nos lleva a la cuestión de la falta de entendimiento por parte de nativos hispanohablantes de otras regiones. Cuando estos llegan a Estados Unidos, muchas veces se muestran incapaces de comprender un enunciado cargado de vocablos propios del país norteamericano. Sin embargo, Otheguy (2008: 227) justifica que este es un fenómeno habitual que se repite a lo largo del territorio de la hispanofonía y que afecta a todo tipo de habla popular. A un hablante peninsular también le costará entender un mensaje coloquial en una visita al Cono Sur americano, y viceversa.

Con todo, Lipski (2015b: 671-672) rechaza la existencia de un español de Estados Unidos homogéneo y consistente que se extienda más allá de los límites de cada una de sus grandes ciudades. El investigador entiende el *Spanglish* como un concepto universalista que reúne todas las discrepancias que se dan en este tipo de español cargado de anglicismos hablado por los hispanos estadounidenses. Desde un punto de vista sociolingüístico, este autor (2003: 236 y ss.) defiende que ninguno de los elementos que se le atribuyen a esta forma de habla (cambios de código, calcos, uso de términos con pronunciación inglesa, etc.) constituyen amenaza alguna a la integridad del castellano, en tanto que es habitual que aparezcan en el contacto del español con cualquier otra lengua en cualquier otro contexto de bilingüismo.

El término *Spanglish* por sí mismo ha originado un acalorado debate entre los expertos. González-Echeverría (1997, en Lipski, 2015b: 660) resalta el lado negativo de la denominación, al darse a entender como un producto híbrido surgido de las clases sociales latinas más pobres y con poca formación educativa en ambas lenguas, por lo que sería más un reflejo de marginación social que de liberación. Otheguy (2008: 222-223, 243) también rechaza la utilización de este término, ya que opina que está cargado de una connotación ideológica xenófoba y que impide que se conozca la verdadera situación lingüística del español en Estados Unidos, distante de presentar un idioma híbrido entre dos lenguas como el cruce léxico *Spanglish* parece sugerir.

Por el contrario, otros autores argumentan los aspectos positivos que pueden derivarse del uso de esta palabra. Zentella (1997, en Lipski, 2015b: 661) pone el ejemplo de que la comunidad puertorriqueña de Nueva York acoge con orgullo el término para referirse al cambio de código, como una forma creativa de habla coloquial en la comunicación bilingüe. Fenómeno que, por otra parte, constituye ya una característica literaria genuina

de la «hispanidad estadounidense» (Lipski, 2003: 240). Asimismo, Morales (2002, en Lipski, 2015b: 661) defiende que la nomenclatura *Spanglish* alude no solo a la lengua, sino también a la identificación social de sus hablantes como latinos.

Por su parte, Moreno Fernández (2008: 221) opina que, en cualquiera de los casos, el *Spanglish* constituye un fenómeno que debe ser incluido dentro de la gran abstracción de la lengua española, aunque se encuentre en sus límites periféricos. Asimismo, coincide en el sentido unificador de la admisión de esta manifestación sociolingüística, como un punto de enlace entre los hablantes estadounidenses y el resto de las distintas procedencias dentro del dominio hispánico en su totalidad. En esta línea, Potowski (2019) anima a los investigadores a recuperar la expresión *Spanglish* tratando de dotarla de un significado positivo, de igual manera que el colectivo LGBT consiguió revertir las connotaciones negativas del adjetivo *queer*.

Según nuestra perspectiva, a la luz de lo recopilado anteriormente, el *Spanglish* es una forma discursiva propia del registro coloquial estadounidense y, por ello, encontramos beneficiosa su utilización, en tanto que su sentido positivo de pertenencia a un colectivo social se generalice. Aunque, por este mismo motivo, consideramos incoherente que se trate de enseñar el *Spanglish* de manera académica como una entidad glotológica, dado que ni se trata de una lengua ni tiene una homogeneidad suficiente como para establecer cualquier tipo de sistematización. Su estudio y divulgación deberían pertenecer a un campo más cercano a la pragmática que a la lingüística propiamente dicha.

Es decir, en el plano comunicativo, lo consideraríamos como el conjunto de variantes dialectales del español en Estados Unidos en su registro coloquial —y, por ende, bastante difuso—, pero no una integración gramatical entre dos idiomas que pase a conformar una tercera lengua. En el plano pragmlingüístico, parecería corresponder con un hábito voluntario que consiste en la producción idiomática desde unidades léxicas hasta enunciados más complejos siguiendo dos lenguas independientes, y cuyas motivaciones discursivas hemos explicado a lo largo de todo este capítulo. Por ello, más que como una lengua, debemos entenderlo como una manifestación de la identidad cultural y social de los miembros de una comunidad, y defenderlo como una expresión de su propia libertad individual.

En suma, concluiríamos este capítulo defendiendo que el dialecto estadounidense del español (el «español de Estados Unidos») se refleja en el idioma que fijan eficazmente los hablantes bilingües simultáneos en la edad adulta. Este se caracteriza principalmente por la incorporación creativa de vocabulario del inglés —así como palabras patrimoniales de los distintos países de procedencia de cada comunidad— en forma de préstamos y calcos, en cualquier caso, lexicalizados en español, de manera similar a lo que ocurre en el resto de los territorios hispánicos con contacto entre lenguas. Como todo dialecto que se aplica de manera general a un dominio geográfico tan amplio, presenta diferencias internas, al igual que ocurriría si abstrajésemos «el español de España» como una totalidad.

Por su parte, entendemos que el español de los hablantes de herencia es solo una forma de este dialecto adquirida de manera incompleta y comúnmente confundida externamente con la versión completa. Tanto en uno como en otro perfil de hablantes, el *Spanglish* sería una variedad diafásica y, hasta cierto punto, diastrática, de este dialecto —en la que destaca de manera llamativa el cambio de código—, manejada con mayor o menor soltura dependiendo del grado de adquisición y de la destreza con la lengua de la que dispongan sus hablantes.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES DE TIPO SOCIAL, POLÍTICO Y EDUCATIVO

4.1. IDENTIDAD, RACISMO Y *BULLYING* LINGÜÍSTICO

Como hemos visto en el subapartado anterior, el *Spanglish* supone un punto de enlace entre el elemento lingüístico abstracto del español que se maneja en Estados Unidos y su proyección empírica en la realidad social del territorio. Y es que, tal como apunta Moreno Fernández (2016: 15), es preciso señalar un doble plano en el concepto de identidad individual de los hablantes de español: una identidad relativa a las raíces con su país de origen y otra, más general, como latinos o hispanos en Estados Unidos, la cual se forja durante su estancia en este mismo país.

La concepción de la lengua como puerta de entrada a una cultura determinada es algo completamente intuitivo para cualquiera que se haya acercado al estudio de lenguas extranjeras de manera más o menos reflexiva. Nos parece interesante recuperar, a este respecto, la distinción que hace Álvarez Menéndez (2016: 10) entre los conceptos de *lengua e idioma*. El primero tendría que ver con el sistema lingüístico que manejamos como herramienta de comunicación tanto en sus manifestaciones orales como escritas. La idea de idioma, por el contrario, excede el componente glotológico para «vertebrar» la identidad cultural, social e histórica de una comunidad de hablantes, ligada a las posibilidades económicas y comerciales que ofrece compartir su conocimiento.

En este sentido, consideramos que el español se conserva *de facto* como un idioma en Estados Unidos. Su situación de vulnerabilidad, al contrario de lo que ocurre, por ejemplo, con las lenguas minoritarias de los países europeos, se debe a la supremacía cultural, económica y social del inglés —la lengua mayoritaria en este caso— y no a que el español carezca de un reconocimiento que no sea sustentado, al menos, por su prestigio internacional. Por ello, más que el ámbito glotológico, lo que nos preocupa es el estigma social que se viene asociando en este país a las minorías lingüísticas.

Potowski (2005: 31) alude a la ironía que supone que, mientras que el español es la lengua extranjera más estudiada en EE. UU. —ocho millones de personas en 2019 (Instituto Cervantes, 2019: 13)—, sus hablantes nativos son represaliados por utilizarlo

en algunos contextos públicos. Se han registrado casos de sentencias judiciales que han condenado a madres por hablar a sus hijos en español entendiéndolo como una especie de abuso infantil, agresiones corporales por parte de maestras a alumnos que hablaban español en clase o trabajadores despedidos por usar este idioma durante los descansos. Por otra parte, algunos grupos como U. S. English o English Only han tratado de promover el uso exclusivo del inglés y la prohibición en varios estados de las traducciones oficiales, electorales, médicas y otros servicios gubernamentales en segundos idiomas. En el sentido opuesto, algunos territorios han aprobado el estatus de cooficialidad de dos lenguas, como en Nuevo México (español) o Hawái (hawaiano), mientras que el estado de Oregón ha promovido el concepto de «English Plus», aludiendo a la relevancia del inglés como lengua vehicular, pero respetando y cultivando el resto de las lenguas.

Este es, de hecho, el modelo por el que abogan varios autores para tratar de salvaguardar las lenguas minoritarias en Estados Unidos (Potowski, 2013), las cuales son utilizadas en el hogar en el 20 % de las familias del país, un porcentaje que se ve acrecentado notablemente en grandes ciudades como Nueva York, Los Ángeles o Chicago. El enfoque que proponen los partidarios del English Plus es el de considerar el plurilingüismo como un recurso que debe promoverse en la ciudadanía en general y no solo entre las minorías. De esta forma, se conseguiría reducir la intolerancia y la tensión frente a la inmigración y a las comunidades lingüísticas no angloparlantes, así como mejorar las posibilidades educativas y económicas de las personas bilingües (Bonilla Moreno, 2012: 200). Se trataría de una manera de contrarrestar las políticas adoptadas por los seguidores del English Only, que originan una atmósfera de presión en los entornos profesionales y escolares especialmente respecto al colectivo hispano —el cual es percibido, a veces, como una amenaza laboral y social—, pero sin dejar de promover el uso del inglés como vía unificada para la comprensión entre todos los habitantes del país.

Hasta entonces, la realidad es que, en una sociedad en la que el 80 % de la población habla inglés, los casos de rechazo y hasta violencia física hacia personas que hablan español en público son frecuentes. Potowski recoge en el portal web <http://potowski.org/resources/repression> escenas de represión lingüística que va actualizando periódicamente con el propósito de concienciar a la población. También son habituales los casos de racialización y fenotipo, en los que algunos hablantes anglosajones

encasillan a quienes oyen hablar en castellano como españoles o argentinos si son de piel blanca, o mexicanos o centroamericanos si son de tez oscura (Potowski, 2019).

Esta animadversión general conlleva que las lenguas minoritarias se retraigan al ámbito privado y familiar, con el consecuente mensaje de devaluación de la diversidad lingüística que transmite esta circunstancia (Bonilla Moreno, 2012: 205 y ss.) y ahondando en la constante pérdida idiomática que hemos estudiado a lo largo del trabajo. El inglés es considerado la lengua de acceso a la corriente mayoritaria y, por ende, su conocimiento abre las puertas a la participación social, política y económica. El progresivo distanciamiento entre una primera generación monolingüe en castellano y una tercera monolingüe en inglés abre una brecha cada vez más amplia dentro de sus propias comunidades y familias.

Por otra parte, los propios monolingües en español llegan a discriminar a aquellos hablantes herencia que no conocen las variedades cultas del castellano y que acuden con frecuencia a anglicismos. Martínez Mira (2019: 5 y ss.) habla de una «cuestión de autenticidad», referida a que las dificultades de algunos individuos a la hora de hablar en español les sitúa como menos «hispanos» ante otros que sí lo manejan con fluencia, mostrando de este modo una perspectiva «lengua-céntrica» de su comunidad. No obstante, en su estudio realizado entre estudiantes universitarios —nótese la concreción en términos de edad—, obtuvo que, si bien tener una mayor competencia en su lengua de herencia es un marcador importante a la hora de señalar su propia identidad como hispanos, otros elementos no lingüísticos como el origen étnico y la cultura son factores cada vez más decisivos.

En el célebre ensayo *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, publicado originalmente en 1987, la autora chicana Gloria Anzaldúa realiza un agudo alegato en el que se refleja esta situación particular de ataques bilaterales que sufren los bilingües por parte de monolingües en ambas lenguas:

[P]ara que una lengua siga viva debe ser usada [...]. La identidad étnica es como una segunda piel de la identidad lingüística —yo soy mi lengua—. Hasta que pueda enorgullecerme de mi idioma, no puedo enorgullecerme de mí misma [...]. Hasta que sea libre de escribir en bilingüe y hasta que pueda saltar y cambiar de código sin tener que traducir todo el tiempo, mientras tenga que hablar *English or Spanish* cuando preferiría hablar *Spanglish*, y mientras tenga que adaptarme a los hablantes de inglés en vez de que se acomoden ellos a mí, mi lengua seguirá siendo ilegítima (Anzaldúa, 2016: 111).

El fragmento refleja el vínculo ya mencionado entre la identidad, tanto individual como cultural, y la lengua. Moreno Fernández (2008: 220) indica que las raíces sociohistóricas del *Spanglish* ahondan precisamente en aquella resistencia de un grupo étnico a asimilarse dentro de la cultura dominante (la anglosajona).

Tanto es así que la publicidad dirigida en español a los latinos estadounidenses se ha probado como más efectiva que la realizada en inglés, dado que los consumidores latinos reportan sentir más confianza cuando los mensajes se realizan en su idioma de herencia (Carreira, 2007: 538). Sin embargo, el español presente en carteles, letreros o documentos, tanto públicos como privados, corresponde muchas veces a traducciones precipitadas realizadas por anglosajones con conocimientos básicos de la lengua, que no otorgan importancia a la corrección idiomática. Esta circunstancia ha contribuido indirectamente al desprestigio del *Spanglish* por parte del resto de hispanohablantes, quienes atribuyen erróneamente estas producciones textuales a hablantes hispanoestadounidenses (Lipski, 2003: 251-252).

Por último, en cuanto a la dimensión socioeconómica, parece necesario tratar de promover un cambio de paradigma por el que los hablantes de español no ligen el abandono del idioma como un índice de progreso dentro del sistema educativo y productivo de Estados Unidos (Lipski, 2003: 233-234). Al contrario de lo que podría parecer, la población latina residente en el país supone la tercera fuerza económica del mundo hispano en términos de poder adquisitivo, solo superada por México y España (Carreira, 2007: 537). Este hecho convierte a esta comunidad en un mercado potencial de gran valor económico para inversores del resto del país y del mundo en general.

La percepción del español como lengua «valiosa» por parte de sus propios hablantes resulta fundamental para su fortalecimiento y conservación, factores que repercutirán positivamente en que su valor económico y político como idioma global siga creciendo, lo cual beneficiará en última instancia a su propia subsistencia (Jiménez, 2019: 154). Que los hablantes en general y los jóvenes en particular dejen de asociar el uso del español con la pobreza económica y la marginación social supone un requisito para el desarrollo del idioma en Estados Unidos. Una lengua, la castellana, que resulta imprescindible para mantener la cohesión social de millones de habitantes de este país (López Morales, 2008: 1031), al suponer el principal punto de articulación para la inmensa variedad de culturas hispanas que alberga el *totum revolutum* estadounidense.

Por este motivo, pasaremos a analizar en el último apartado qué políticas lingüísticas y académicas se han puesto en marcha en este país para tratar de paliar los efectos adversos de la conflictividad social causada por la heterogeneidad idiomática.

4.2. PROGRAMAS DE INMERSIÓN DUAL

La pedagogía del lenguaje recibió un impulso decisivo en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial con la obligación de asistir a educación secundaria e incorporarse en esta el estudio de lenguas extranjeras (Sanz, 2012: 712). Sin embargo, los programas bilingües tradicionales no perseguían la formación y el desempeño en ambos idiomas, sino una transición rápida hacia el inglés descuidando el mantenimiento de la lengua nativa.

El acta No Child Left Behind, adoptada por el presidente George W. Bush en 2002, supuso la cancelación del Bilingual Education Act y el abandono de la pretensión de bilingüismo como parte de los objetivos docentes en el país. Esto se debió a la estipulación de unas metas pedagógicas, entre las que no se encontraba el aprendizaje de lenguas extranjeras, cuya vulneración traería negativas consecuencias académicas para estudiantes y económicas para maestros e instituciones. En consecuencia, se empezaron a promocionar las asignaturas que formaban parte del programa en detrimento de las no incluidas (Carreira, 2007: 540). Esto concuerda con el hecho de que la política lingüística estadounidense ha tratado históricamente de presentar los idiomas foráneos al inglés como barreras de comunicación y, en consecuencia, ha buscado la asimilación de los extranjeros a una lengua y cultura unitarias (Potowski, 2005: 22).

Un ejemplo de esta circunstancia fue la aparición de programas transicionales con el objetivo de apoyar a los niños que no sabían inglés a partir de las clases de ESL (*English Second Language*). Estos consistían en dar un 75 % de las clases en inglés e ir aumentando este porcentaje al 100 % durante los tres años siguientes. La imagen que percibían los menores era, por lo tanto, la de que su LM suponía un impedimento que debía ser subsanado si querían tener éxito en la integración en su nuevo país (Potowski, 2019). Sin embargo, estudios recientes (v. Bonilla Moreno, 2012: 218) parecen contradecir por completo esta perspectiva: los hijos de inmigrantes aprenden más rápido inglés si se les permite sacar partido de su lengua de herencia, lo que también les ayuda

a seguir el ritmo de sus compañeros en el resto de las asignaturas mientras aún están aprendiendo la lengua vehicular.

Como alternativa, los programas de «inmersión dual» (Potowski, 2007: 187-188) sí son un verdadero acercamiento al desarrollo efectivo del bilingüismo desde la infancia. Estos no se centran en introducir el español como una asignatura de idiomas, sino integrarlo dentro del programa educativo general como lengua utilizada en todo tipo de asignaturas en la escuela primaria. En este modelo, el español es utilizado un 90 % de la jornada escolar frente al 10 % en inglés durante los primeros cursos escolares, hasta alcanzar el 50 % para cada idioma en cursos posteriores. Se trata de una oportunidad de incentivar la comunicación real dentro del propio horario lectivo, pues los estudiantes reciben el *input* no solo de sus profesores —de quienes aprender un registro formal en español, no tan fácil de encontrar de otro modo en Estados Unidos—, sino también de sus compañeros nativos tanto en la lengua mayoritaria como en la minoritaria, lo que potencia la inmersión en ambas.

Esta política educativa ha sido adoptada en muchos centros estadounidenses gracias a informes estatales y diversas investigaciones que indican un mayor éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras cuanto menor sea la edad de los estudiantes. Por otra parte, también resulta beneficioso a la hora de desarrollar una perspectiva positiva respecto a la diversidad, puesto que tratan de constituirse las aulas atendiendo a un porcentaje del 50 % de hablantes nativos de cada una de las lenguas estudiadas (Domínguez, 2008: 432).

Treinta de estos programas se desarrollaban en la enseñanza estadounidense a finales de la década de los 80, para pasar a experimentar un crecimiento exponencial en los años posteriores. En 2005 se reportó un total de 315 programas de inmersión dual esparcidos por 28 estados, en los que se incluían diez lenguas minoritarias distintas. El español era escogido el 95 % de los casos. Cabe destacar, además, que este modelo es ofrecido por las escuelas públicas estatales, por lo que no ocasionan un gasto adicional para las familias que lo soliciten (Potowski, 2013).

Son precisamente estas instituciones las que se encargan de definir en sus planes de estudios en qué medida se inserta el español en el aula. En muchos casos, todas las asignaturas son impartidas en ambos idiomas, por lo que se distribuyen diaria o semanalmente —p. ej., por las mañanas en español y por las tardes en inglés; o lunes en el primero y martes en el segundo, etc.—, para lo que los niños disponen de libros de

texto en cada una de las lenguas. Esto beneficia el componente afectivo en tanto que los niños bilingües perciben ambas lenguas como exitosas y valoradas tanto en casa como en la escuela (Potowski, 2019).

Potowski (2005: 73) aconseja a los padres hispanos que matriculen a sus hijos en este tipo de cursos, ya que no solo no perjudica la adquisición del inglés, sino que la beneficia —la competencia lectora en inglés medida en niños que participan en la inmersión dual es ampliamente superior a la de los niños que se quedan en la educación tradicional (Thomas y Collier 2009, en Potowski, 2013)—; abre puertas académicas y laborales⁷, promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la madurez intelectual, y, quizá lo más importante, reconecta a estos individuos con su cultura de herencia y les enseña a valorar sus orígenes. De hecho, la ausencia de contacto con el español crea situaciones cada vez más comunes de casos de hijos de migrantes mexicanos que vuelven a su país de origen y experimentan dificultades a la hora de integrarse lingüísticamente en una sociedad hispanohablante (Potowski, 2013).

Los estudios sobre el bilingüismo que se han realizado hasta la fecha coinciden en desmentir algunos de los mitos compartidos acerca de la adquisición simultánea de dos idiomas, como que causa confusión respecto a la lengua de acogida —en este caso, el inglés— o problemas lingüísticos y cognitivos en los niños (Silva-Corvalán, 2012a: 785). Al contrario, los beneficios han resultado ser cuantiosos, como una ligera mejora en asignaturas que se imparten en dos idiomas, como las matemáticas, además de, por supuesto, desarrollar una competencia oral y escrita en español de la que carecen los estudiantes de educación exclusivamente en inglés (Potowski, 2013). Otros autores (v. Bonilla Moreno, 2012: 209-210) van más allá y ofrecen estudios que probarían un desempeño cognitivo general mayor en los bilingües, quienes cuentan con más recursos a la hora reflexionar sobre un mismo concepto o resolver un problema, sumado a un acceso más amplio a fuentes de información.

La escolarización en español a una edad temprana ayuda a evitar que la lengua dominante eclipse su utilización y propicie una adquisición incompleta (Silva-Corvalán, 2014: 29). Por este motivo, resulta imperioso que los hablantes de herencia participen en

⁷ Varios estudios de mercado realizados al respecto del poder económico que supone aprender una L2 indicaban que, al contrario que los anglosajones, los latinos no se veían beneficiados por su bilingüismo, el cual, de hecho, llegaba a ser contraproducente. Trabajos más recientes refutan estos resultados y extraen virtudes económicas del bilingüismo en hispanohablantes (v. Jiménez, 2019: 151 y ss.).

esta clase de planes formativos para poder desarrollarse plenamente como bilingües simultáneos.

Este programa parece tratarse de una de las soluciones más favorables para evitar la pérdida del español en la tercera generación. Un fenómeno que no debe menospreciarse, puesto que ya ha ocurrido a lo largo del siglo pasado con lenguas de inmigración como el italiano, el alemán o el polaco (Potowski, 2013). La herencia lingüística de estos idiomas se ha terminado malogrando al abrazar sus hablantes el inglés como única lengua presente en el hogar.

Lo expuesto hasta ahora demuestra, por lo tanto, que las actitudes políticas respecto a la lengua, muy ligadas al grado de prestigio que alcancen, son un factor determinante en la elaboración de proyectos educativos a escala gubernamental (Silva-Corvalán, 2014: 5). La situación de constante contacto entre lenguas en el mundo globalizado actual convierte en muchas ocasiones al bilingüismo en una necesidad y, por lo tanto, también lo son los estudios lingüísticos y cognitivos al respecto (Costa *et al.*, 2012: 847). De ahí que la enseñanza del español en Estados Unidos haya aumentado considerablemente a través de organismos educativos como el Instituto Cervantes (v. Domínguez, 2008) y, en consecuencia, la necesidad de formar a profesores cualificados.

Y es que la realidad indica que la mayor parte del crecimiento que sigue manteniendo el castellano en este país se debe no a la transmisión intergeneracional ni tampoco a la enseñanza cada vez más popular de ELE a los hablantes anglosajones. Es el éxodo procedente de los países latinoamericanos el que trae consigo el idioma y engrosa las estadísticas del número de hablantes. Como hemos visto con la pérdida del idioma en terceras generaciones, esto no potencia la consolidación de una variante autóctona del castellano en tierra estadounidense y, por lo tanto, la preexistencia del español queda completamente supeditada a que continúen los movimientos migratorios.

Por este motivo, cualquier tipo de fijación estable de la lengua castellana en EE. UU. pasa por la conservación de esta en los descendientes de quienes ya la hablan, siendo la inmersión dual uno de los mecanismos más poderosos para su consecución. Por otra parte, el respeto a la lengua de sus respectivas comunidades, junto con la consideración de las realidades culturales de cada país de origen, son la vertiente social indispensable para luchar contra el racismo lingüístico y promover la motivación y reconocimiento personal de sus hablantes.

5. CONCLUSIÓN

Nuestra intención a lo largo de las páginas de este trabajo ha sido, ante todo, la de transmitir al lector la compleja coyuntura sociolingüística que atraviesa nuestro idioma en EE. UU. Una tesitura que merece ser monitoreada debido a su gran relevancia para el mundo hispánico y las inmensas repercusiones para los millones de hablantes que lo componen. Creemos haber demostrado que, en contra de las convicciones populares, alentadas por el júbilo imprudente con el que gestionan este aspecto los medios de comunicación de nuestros países, la defensa del castellano en el imperio estadounidense constituye una batalla que estamos perdiendo.

En términos generales, cabe concluir que el panorama lingüístico del español en Estados Unidos verifica que no es la transmisión intergeneracional de la lengua la que mantiene su uso, sino el flujo constante de nuevos inmigrantes, algo que, de detenerse, arrojaría un futuro incierto al desarrollo del idioma en este país (Potowski, 2005: 16; Carreira, 2007: 539). Como comentamos en el segundo capítulo, el número de estadounidenses clasificados étnicamente como «latinos» aumenta y continuará creciendo en las próximas décadas, pero su competencia comunicativa en castellano disminuirá si se mantienen los patrones de transferencia lingüística vigentes. El Instituto Cervantes (2019: 17), sin embargo, se muestra más optimista al recoger en su informe de 2019 que la disminución progresiva del número de hispanos hablantes de español es, pese a todo, bastante lenta.

Para detener este proceso degenerativo, es necesario reparar en las singularidades específicas que muestran los hablantes de herencia y que hemos desarrollado ampliamente en el tercer capítulo de nuestro trabajo. De ahí que la confección de unas guías pedagógicas especializadas en este tipo de aprendientes resulte una de las mejores bazas que debemos tener en cuenta para fijar y promover sus conocimientos en castellano y que terminen de alcanzar un bilingüismo equilibrado. En este proceso, se deben respetar las variantes dialectales de origen y no estigmatizarlas, del mismo modo que no debemos desprestigiar la LM de un estudiante de ELE.

Todo esto debe desembocar en la consolidación de un modelo de español estadounidense general o estándar (Moreno Fernández, 2016: 15), con sus propias

características sociolingüísticas, equiparable al resto de variedades del castellano de prestigio. Esto trae consigo un doble beneficio: por una parte, permitiría a los hablantes de este territorio identificarse con una variedad propia o autóctona y, por otra, abriría las puertas a una comunicación internacional con la que garantizar unas fluidas relaciones culturales, políticas y comerciales con el resto del mundo hispánico. Asimismo, el *Spanglish*, entendido como el registro coloquial de este dialecto en contacto con el inglés, no debe ser censurado en la medida que representa la identidad bicultural de sus hablantes.

Algunas de las propuestas específicas defendidas por los investigadores (v. Potowski, 2019) y que nosotros secundamos para mantener e incentivar la existencia de este español de Estados Unidos son las siguientes: promocionar los programas de inmersión dual, invertir en instituciones de otros países hispanohablantes a la vez que se promueven las estancias en el extranjero, ofrecer clases de lengua y literatura a bajo coste, y aumentar el material disponible en las bibliotecas. Igualmente, se debe incrementar la presencia de hispanohablantes en televisión, con programación tanto en español como en bilingüe. Todo ello supone, en definitiva, fortalecer las conexiones de los latinos estadounidenses con el resto del mundo hispánico.

Para esto, resulta necesario implementar una política lingüística que defienda no solo el bilingüismo, sino también el plurilingüismo, tanto por sus beneficios cognitivos en los aprendientes como para la protección de la riqueza cultural de los habitantes de una comunidad y evitar las conductas xenófobas. En el caso concreto estadounidense, encontramos que el enfoque del English Plus, que definimos en nuestro capítulo 4, es la fórmula más integradora de las propuestas hasta ahora, dado que en ningún caso pretendemos que el español aspire a suplantarse al inglés como la lengua vehicular nacional, ni adquirir beneficios para nuestro idioma de los que no puedan disfrutar el resto de segundas lenguas del país. En cualquiera de los casos, el inglés seguirá siendo inevitablemente la lengua mayoritaria tanto en Estados Unidos como en el conjunto global.

Como líneas de investigación futuras, proponemos, por una parte, desarrollar el campo de la sociolingüística y de la docencia del español en Estados Unidos, para comprender mejor las carencias que afectan a los hablantes de herencia y poder ofrecerles unas clases de español que se adapten a sus necesidades y les permitan progresar plenamente como

bilingües. Para ello, debemos formar a los profesores de acuerdo con esta metodología específica que no es plenamente coincidente con la enseñanza de ELM ni ELE. A nuestro juicio, esta resulta la manera más eficaz de paliar la observada pérdida intergeneracional del español, tendencia que, de revertirse, aseguraría la prosperidad del castellano tanto en Norteamérica como en el resto del planeta.

Por otra parte, consideramos necesario incentivar los avances en estudios psicolingüísticos que prueben los beneficios cognitivos de la enseñanza bilingüe. Descubrimientos en este ámbito científico aconsejarían la elaboración de modelos didácticos duales —independientemente de si el español es escogido o no— y servirían como una razón de peso para que las autoridades implantasen políticas educativas bilingües y plurilingües. Consecuentemente, estos hallazgos potenciarían la formación académica e intelectual de las futuras generaciones, a la vez de suponer un alivio enorme para la conservación y divulgación de segundas y terceras lenguas en Estados Unidos.

Por último, creemos que los artífices o, al menos, los encargados de liderar esta batalla en favor de la pluralidad lingüística desde las filas del hispanismo han de ser conjuntamente tanto el Instituto Cervantes como la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE). Los esfuerzos dedicados hasta ahora son satisfactorios, pero en ningún caso deben atenuarse animados por las engañosas cifras en aumento de población hispana de Estados Unidos. Estas instituciones son las encargadas de velar por la conservación del español como lengua materna en este país, lo que supone tanto una responsabilidad lingüística para con el resto de los integrantes de la hispanofonía, como un compromiso social para mejorar la calidad de vida de los millones de hispanohablantes que habitan en el gigante norteamericano.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA CORTE, Álvaro (2013): «La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, págs. 1-16.
- ÁLVAREZ MENÉNDEZ, Alfredo (2016): «El idioma, construcción social e ideológica de la lengua», en Frances FELIU y Josep Maria NADAL (eds.), *Constructing languages. Norms, myths and emotions*, Girona: John Benjamins Publishing Company, págs. 9-22.
- ANZALDÚA, Gloria (2016): *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*, (trad. Carmen Valle), Madrid: Capitán Swing.
- BARRON-HAUWAERT, Suzanne (2004): *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach*, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- BENNINK, Ashley (2018): *La variación léxica en el español de Estados Unidos en el ámbito de la salud y la enfermedad* (Tesis doctoral inédita). Programa de Doctorado en Investigaciones Humanísticas. Universidad de Oviedo.
- BLEY-VROMAN, Robert (1990): «The Logical Problem of Foreign Language Learning», *Linguistics Analysis*, vol. 20, 1-2, págs. 3-49.
- BONILLA MORENO, Jennifer (2012): «Only English? How Bilingual Education Can Mitigate the Damage of English-Only», *Duke Journal of Gender Law & Policy*, vol. 20(1), págs. 197-220.
- BOSQUE, Ignacio (2012): «Mood: Indicative vs. Subjunctive», en José Ignacio HUALDE y otros (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, págs. 373-394.
- CARREIRA, María M. (2007): «El español a la venta: la lengua en el mercado global», en Manuel LACORTE, *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco Libros.
- (2012): «Spanish as a Heritage Language», en José Ignacio HUALDE y otros (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, págs. 765-782.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. Instituto Cervantes), Madrid: MEC/ANAYA, 2002.
- (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*, recurso online disponible en <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [4-6-2020].

- CORDER, S.P. (1971): «Idiosyncratic dialects and error analysis», *IRAL IX*, págs. 147-160.
- COSTA, Albert, Iva IVANOVA, Cristina BAUS y Nuria SEBASTIÁN-GALLÉS (2012): «Lexical Access in Spanish as a First and Second Language», en José Ignacio HUALDE y otros (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, págs. 845-863.
- DOMÍNGUEZ, Carlos (2008): «La enseñanza del español en cifras», en Humberto LÓPEZ MORALES (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes / Santillana.
- ENNIS, Sharon R., Merarys RÍOS-VARGAS y Nora G. ALBERT (2011, mayo): «The Hispanic Population: 2010», *2010 Census Briefs*, disponible online en <https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf> [4-6-2020].
- FERGUSON, Charles A. (1959): «Diglossia», *Word*, vol. 15(2), págs. 325-340.
- INSTITUTO CERVANTES (2019): *El español: una lengua viva. Informe 2019*, edición digital disponible en https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf [4-6-2020].
- JIMÉNEZ, Juan Carlos (2019, marzo): «El valor económico del español en Estados Unidos», *Boletín Económico del ICE*, 3110, págs. 141-156. Recurso online disponible en <https://doi.org/10.32796/bice.2019.3110.6794> [4-6-2020].
- JOHNSON, J. S. y E. L. NEWPORT (1989): «Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language», *Cognitive Psychology*, 21, págs. 60-99.
- LIPSKI, John M. (2003): «La lengua española en los Estados Unidos: Avanza a la vez que retrocede», *Revista Española de Lingüística*, 33 (2), págs. 231-260.
- (2012): «Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview», en José Ignacio HUALDE y otros (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, págs. 1-26.
- (2015a): «Dialectos del español de América: los Estados Unidos», en Javier GUTIÉRREZ REXACH (coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*, Londres: Routledge, vol. 2, págs. 363-374.
- (2015b): «Is “Spanglish” the Third Language of the South? Truth and Fantasy about US Spanish», en Michael D. PICONE y Catherine Evans DAVIES (eds.), *New Perspectives on Language Variety in the South: Historical and Contemporary Approaches*, Tuscaloosa: The University of Alabama Press, págs. 657-677.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (2008): «Hoy... ¿y mañana?» en Humberto LÓPEZ MORALES (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes / Santillana.
- MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso (2008): *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*, Granada: Universidad de Granada.

- MARTÍNEZ MIRA, María Isabel (2019, enero): «Etnicidad, nivel de español e identidad de hablantes de herencia en el aula: un estudio en Albuquerque, Nuevo México», *Tonos Digital*, 36, págs. 1-27.
- MONTRUL, Silvina (2012): «Theoretical Perspectives on the L2 Acquisition of Spanish», en José Ignacio HUALDE y otros (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, págs. 747-764.
- MORALES, Manuel y Sandro POZZI (2019, 12 octubre): «El español, cuarto idioma más poderoso del mundo», *El País*, disponible en https://elpais.com/cultura/2019/10/11/actualidad/1570806580_487492.html [4-6-2020].
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2008): «Dialectología hispánica en los Estados Unidos», en Humberto LÓPEZ MORALES (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes / Santillana.
- (2016, marzo): «Español estadounidense: perfiles lingüísticos y sociales», *Glosas*, vol. 9, 2, págs. 10-23.
- OTHEGUY, Ricardo (2008): «El llamado *espanglish*», en Humberto LÓPEZ MORALES (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes / Santillana.
- POTOWSKI, Kim (2005): *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.*, Madrid: Arco Libros.
- (2007): «Characteristics of the Spanish grammar and sociolinguistic proficiency of dual immersion graduates», *Spanish in Context*, 4 (2), págs. 187–216.
- (2008): «Los hispanos de etnicidad mixta», en Humberto LÓPEZ MORALES (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes / Santillana.
- (2013, 3 de mayo): *No child left monolingual: Kim Potowski at TEDx UofIChigago*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=pSs1uCnLbaQ> [4-6-2020]
- (2019, 1 de agosto): «El futuro de la lengua española en Estados Unidos», II Cursos de Verano del Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=Jdp_KEDIC4Y [4-6-2020]
- RAO, Rajiv y Emily KUDER (2016, julio): «Investigaciones sobre la fonética y la fonología del español como lengua de herencia: implicaciones pedagógicas y curriculares», *New Approaches in Educational Research*, vol. 5, 2, págs. 105-113.
- REZNICEK-PARRADO, Lina María (2013): «Habla de herencia del español en Estados Unidos: implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario», *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 3, págs. 161-181.
- SAID-MOHAND, Aixa (2013): «El español como lengua de herencia en los EE. UU.: retos para su didáctica», *MarcoELE, revista didáctica*, 16, recurso *online* disponible en

https://marcoele.com/descargas/16/said-mohand-lengua_de_herencia.pdf [4-6-2020]

- SANZ, Cristina (2012): «Spanish as a Second Language and Teaching Methodologies», en José Ignacio HUALDE y otros (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, págs. 711-727.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen (2006): «El español de Los Ángeles: ¿Adquisición incompleta o desgaste lingüístico?», recurso *online* disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_eeuu/bilingue/csilva.htm [4-6-2020]
- (2012a): «Acquisition of Spanish in Bilingual Contexts», en José Ignacio HUALDE y otros (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, págs. 783-801.
- (2012b): «Complejidad lingüística y adquisición bilingüe español-inglés», en Tomás Eduardo JIMÉNEZ JULIÁ y otros (coord.), *Cum corde et in nova grammatica, estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, págs. 807-817.
- (2014): «La adquisición del español en niños de tercera generación», *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*, recurso *online* disponible en http://www.fiile.org.ar/uploadsarchivos/005_informes_csc_adquisicion_espanol_tercera_generacion_ws.pdf [4-6-2020]
- (2018): «Simultaneous bilingualism: Early developments, incomplete later outcomes?», *International Journal of Bilingualism*, 22 (5), págs. 497-512.
- U. S. CENSUS BUREAU (2020, abril): «Table 2. Population by Sex, Age, and Hispanic Origin Type: 2019», *The Hispanic Population in the United States: 2019*, recurso *online* disponible en <https://www.census.gov/data/tables/2019/demo/hispanic-origin/2019-cps.html> [4-6-2020]
- ZAGONA, Karen (2012): «Tense and Aspect», en José Ignacio HUALDE y otros (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, págs. 355-372.