

Los hablantes de herencia y la norma lingüística del español estadounidense

Heritage speakers and the linguistic norm of US Spanish

Lauren Miller

Wake Forest University

César Gutiérrez

Wake Forest University

Resumen

Ante la falta actual de obras de referencia que describan la norma lingüística del español estadounidense, las dos preguntas de las que arranca este artículo son: 1. ¿cómo pueden los profesores de español en EE.UU. corregir de manera adecuada las producciones lingüísticas de los hablantes de herencia (HH) en sus clases?, y 2. ¿cómo pueden los HH contribuir a la estandarización del español de los EE.UU.? Para ayudar a responder a estas cuestiones, se examinaron 143 composiciones escritas por HH en un curso universitario de español. A partir de estas composiciones se estableció una tipología de fenómenos lingüísticos analizables: solecismos presentes en otras variedades del español (p. ej. *dequeísmo*, *baiga, tú hablastes*), y calcos y préstamos del inglés (p. ej. *tomar ventaja*, *experimentar*). A su vez, estos fenómenos se clasificaron en tres categorías pedagógicas: los que deben ser corregidos, los que pueden ser corregidos y los que no deben ser corregidos. En este trabajo se propone que los solecismos deben ser corregidos en el aula de español para HH, los calcos y préstamos de baja frecuencia pueden ser corregidos, y los calcos y préstamos de alta frecuencia no deben ser corregidos. En línea con las pedagogías críticas, esta metodología pretende contribuir a que los HH (y sus profesores) adquieran un papel más activo tanto dentro como fuera de la clase de español en la discusión sobre la estandarización del español estadounidense, la discriminación lingüística y la identidad de los hispanos en EE.UU.

Palabras clave

Español, Estados Unidos, estandarización lingüística, hablantes de herencia

Abstract

Considering the current lack of reference works describing a standard US Spanish, this study aims to answer two questions: 1. How can Spanish professors in the US appropriately and validly correct their heritage speaker students' language? and 2. How can these heritage speakers contribute to the standardization of US Spanish? In order to do so, this study analyzes 143 writing samples produced by university-level heritage language learners. Based on these data, we categorized the linguistic phenomena found into two groups: solecisms present in other native dialects of Spanish (e.g. *dequeísmo*, *baiga, tú hablastes*) and calques or Anglicisms (e.g. *tomar ventaja*, *experimentar*). Our study goes on to divide these productions into three pedagogical groups: those that should be corrected, those that instructors may want to correct, and those that should not be corrected. Specifically, this study suggests that instructors correct solecisms present in other dialects of Spanish as well as infrequent calques and Anglicisms (individual innovations). On the other hand, frequent community-level calques and Anglicisms should not necessarily be corrected, and, in line with critical pedagogies, these frequent innovations should serve as a discussion point in class of language change, linguistic discrimination and US Hispanic identity.

Keywords

Heritage speakers, linguistic standardization, Spanish, United States

Lauren Miller

Bachelor of Science en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Concentración en Lengua Española por la University of Oklahoma, máster y doctora en Lingüística Española por la Purdue University. Es también profesora licenciada de español de niveles primario y secundario en los estados de Arkansas y de Carolina del Norte. En la actualidad es profesora visitante de español en la Wake Forest University. C.e.: millerle@wfu.edu

César Gutiérrez

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Fonética y Fonología por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, y doctor en Lingüística Española por la Purdue University. En la actualidad es profesor asistente de español en la Wake Forest University. C.e.: gutiermc@wfu.edu

1. Introducción

El análisis del Pew Research Center (2017) sobre los datos aportados por el censo de EE.UU. del año 2010 revela que el aumento de la población hispana en este país entre los años 2000 y 2010 procede más de nacimientos (7,2 millones) que de inmigrantes nuevos (4,2 millones); paralelamente, se observa que el 65,6% de los hispanos de este país ha nacido aquí. Estos datos indican con claridad que la mayoría de hispanohablantes en EE.UU. es de 2.^a generación (Dumitrescu 2013), por lo que, ahora más que nunca, se hace evidente que los hablantes de herencia son una parte fundamental de los hispanohablantes en los Estados Unidos.

El término *hablante de herencia* (en adelante HH), utilizado en la bibliografía en lingüística hispánica para denominar a los hablantes de español oriundos de Estados Unidos y a los hijos de inmigrantes hispanos, se refiere genéricamente a aquel hablante que se ha criado aprendiendo una lengua en casa que no es la lengua mayoritaria de la sociedad en la que vive (en este caso, el español en Estados Unidos), y que es bilingüe hasta cierto punto en ambas lenguas, la mayoritaria y la minoritaria (en este caso, el inglés y el español, respectivamente). Estos hablantes forman un grupo bastante heterogéneo con respecto a sus destrezas lingüísticas, su exposición a cada una de las lenguas, sus dialectos de procedencia (p. ej., mexicano frente a dominicano) y sus actitudes hacia el uso de cada lengua en determinadas situaciones comunicativas. No obstante, en general sobresalen en la comunicación oral, la pronunciación y su dominio del registro informal; por el contrario, muestran dificultades con la escritura, la lectura y el registro formal. Además, su habla se caracteriza por una marcada influencia del inglés, no sólo

en el léxico (p. ej. *yarda* del inglés *yard*), sino también en la pronunciación (uso de la *schwa*: p. ej. *plátano* ['platəno] –véase Ronquest 2013), en la morfología (*De pequeño, siempre caminé a la escuela* –véase Silva-Corvalán 1994) y en la sintaxis (*La chica que trabajo con* –véase Pascual y Cabo y Gómez Soler 2015). Algunos investigadores (Rothman 2007) han planteado que esta influencia del inglés entre los HH no surge necesariamente de un fallo en el proceso de adquisición o de innovación por parte de estos hablantes, sino que proviene de la adquisición completa de un dialecto ya influido por el inglés como es el español de los Estados Unidos, que es el que pueden hablar los padres de estos hablantes o los miembros de su comunidad. El español de los HH ha sido tradicionalmente subestimado y marginado por las academias de la lengua de los países en los que el español es lengua oficial¹. Sin embargo, los HH son hablantes nativos de español y conforman la mayoría de los hispanohablantes en EE.UU., por lo que sus producciones lingüísticas deberían servir como punto de partida esencial para la elaboración de diccionarios, gramáticas y demás obras de referencia en el proceso de estandarización del español estadounidense.

En este contexto sociolingüístico, en el presente estudio se analizan los escritos de un grupo de HH a lo largo de un semestre de instrucción universitaria. El objetivo es buscar patrones léxicos y gramaticales seguidos por estos hablantes y, basándose en estos patrones, diseñar una metodología que pueda ayudar, por un lado, a los docentes de cursos para HH a corregir con más confianza y menos prejuicio a este tipo de alumnos, y por otro, a los lingüistas a notar innovaciones difundidas entre estos hablantes y cuya incorporación en futuros diccionarios o gramáticas del español estadounidense deba considerarse necesaria.

Finalmente, como aclaración terminológica, a lo largo de este trabajo *estándar* y *norma* se

1 Recuérdese la controversia en torno a la definición de la voz *espanGLISH* aparecida en el avance de 2012 de la 23.^a edición del *Diccionario de la lengua española* (DLE): “Modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos, en la que se mezclan, deformándolos, elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés” (Betti 2015). Felizmente, gracias a la mediación de la Academia Norteamericana, ese “deformándolos” fue suprimido en la versión final de la 23.^a edición (2014).

usarán como sinónimos. Ambos se entienden aquí como el conjunto de reglas codificadas y asumidas por un grupo de hablantes que delimitan los usos correctos de la variedad dialectal empleada por esos hablantes. Consecuentemente, *estandarización* y *normativización* se utilizarán también indistintamente para denominar el proceso por el cual se lleva a cabo la creación de un *estándar* o *norma*. Esta concepción de *estándar* y *norma* se alinea con la política panhispánica promovida en la actualidad por las Academias del español, en la que la estandarización del idioma es construida sobre la norma culta de cada dialecto (norma culta policéntrica) (Moreno-Fernández 2006).

2. Estado de la cuestión

Es innegable que los HH exigen ser reconocidos como hablantes de español tanto en los círculos académicos como en los socio-políticos y económicos. Sin embargo, la inclusión de estos hablantes dentro del mundo hispanohablante ha generado algunos problemas ya desde el principio en el aula. Los objetivos de Guadalupe Valdés (1997) para la enseñanza de las lenguas de herencia que han servido como base para la mayoría de los libros de texto ahora disponibles son los siguientes:

- i. Mantener la lengua de herencia
- ii. Adquirir una variedad de prestigio
- iii. Ampliar los contextos de uso
- iv. Transferir las habilidades de alfabetización

El objetivo de esta lista que más polémica ha suscitado es el segundo: la adquisición de una variedad de prestigio. Esta polémica surge a raíz del menosprecio percibido por muchos del español estadounidense. Por ejemplo, Leeman (2005) escribe que “the construction of Spanish as a ‘foreign language’, the privileging of non-U.S. varieties in academia, and the underrepresentation of native bilinguals among teaching faculty, have

all contributed to the notion that ‘real’ or ‘correct’ Spanish is something other than what U.S. speakers speak” (pág. 39). En su trabajo, Leeman destaca una constante duda entre los profesores de español para HH: si en el aula hay que adquirir una variedad de prestigio, ¿cuál enseño? A modo de respuesta a este interrogante, si se acepta que el español de Estados Unidos es, como el de cualquier otro país hispanohablante, digno de tener una variedad de prestigio, lo que hace falta entonces es estandarizar y codificar esa variedad por medio de diccionarios, gramáticas y manuales de referencia.

Esta tarea es de gran urgencia en la actualidad, ya que el florecimiento por todo el país de programas y cursos para HH en educación secundaria y universitaria durante los últimos años² no ha venido acompañado ni de la disponibilidad de las obras de referencia que los profesores necesitan para el desempeño de su trabajo ni de un cambio en la metodología de la enseñanza en estas clases, ya que éstas siguen concibiéndose y enseñándose casi exclusivamente como clases de español como segunda lengua (Potowski y Carreira 2004, Russel y Kuriscak 2015, Scalera 2000). Esta generalizada falta de apoyo y formación de los profesores de español para interactuar con los HH puede repercutir negativamente en su labor, como se pone de manifiesto en la inseguridad que estos profesionales pueden experimentar al enfrentarse a la revisión de producciones como las siguientes³:

- (1) tener un tiempo relajante
- (2) Lo que es más seguro, nunca vas a experienciar algo nuevo y hacer una persona mejor.
- (3) Cada vez que voy al parque me recuerdo de mis tiempos allí.
- (4) Lo interesante es de que las dos creencias pueden coexistir.

Por diversas razones, para un profesor, ya sea nativo de cualquier dialecto, incluido el

2 Se estima que en el año 2012 el número de cursos de español para HH se había duplicado a escala nacional con respecto al año 2002 (Beaudrie 2011, 2012, Ingold, Rivers, Tesser y Ashby 2002).

3 Estos ejemplos están sacados de nuestro corpus y se reproducen, al igual que el resto de ejemplos presentados a lo largo del artículo, tal y como fueron escritos por los alumnos en sus redacciones.

estadounidense, o no nativo de español, estas frases plantean diversas dificultades: ¿debería corregirse *tener un tiempo relajante* por *pasar un rato relajante* o *experimentar* por *experimentar*? En este sentido, Russel y Kuriscak (2015) encuentran que existe cierto prejuicio entre los docentes, pues, incluso cuando estos afirman respetar todas las variedades del español en el aula, tienden a describir el español de los HH como “descuidado” o “chapucero”, resistiéndose con frecuencia a aceptar cualquier producción de estos hablantes nativos que se diferencie de lo que se dice en el libro de texto. Para aliviar esta tensión y formar a un profesorado más consciente del español de los EE.UU., se requieren obras que difundan las características estándares de esta variedad.

Algunos de los esfuerzos llevados a cabo en esta dirección corresponden a la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y al Observatorio del Instituto Cervantes en Harvard. A cargo de la primera de estas instituciones están dos libros con un marcado fin divulgativo: *Hablando bien se entiende la gente* (Piña-Rosales, Covarrubias, Segura y Fernández 2010) y *Hablando bien se entiende la gente 2* (Piña-Rosales, Covarrubias y Dumitrescu 2014). Estos trabajos, sin embargo, han recibido algunas críticas importantes (Potowski y Lynch 2014), entre ellas, el hecho de que sus recomendaciones se fundan más en opiniones que en datos empíricos, el rechazo de los anglicismos más comunes en el español estadounidense (algunos de ellos presentes, incluso, en el *DLE*), y, en general, una actitud desdeñosa hacia el español de los EE.UU., la cual se expresa abiertamente en la misma contraportada del libro cuando se asevera que “cuando vives en Estados Unidos, hablar español correctamente se vuelve una misión casi imposible” (Piña-Rosales, Covarrubias y Dumitrescu 2014).

Un cambio de aproximación a esta cuestión de la estandarización del español de los EE.UU. es el que se viene proponiendo desde el Observatorio del Instituto Cervantes en Harvard, donde se desarrolla el *Diccionario de anglicismos del español estadounidense*

(*DAEE*) (Moreno-Fernández 2015, 2017, 2018). Este complejo proyecto, cuyos primeros resultados han sido publicados a principios de 2018 (Moreno-Fernández 2018), está llamado a ser la primera obra de referencia del español estadounidense elaborada a partir de una metodología lexicográfica científica y de una base de datos empírica. Sin embargo, debido precisamente a su carácter lexicográfico, la cobertura que este diccionario puede dar a fenómenos sintáctico-semánticos es limitada.

En cualquier caso, ya sea por su inadecuación o por encontrarse en un estadio muy inicial de su desarrollo, de nuevo queda patente la carencia en el momento presente de manuales efectivos para la enseñanza del español como lengua de herencia que, primero, puedan diferenciar entre errores particulares de un hablante y patrones de uso extendidos en una región o en todo Estados Unidos y, segundo, que sean válidos para los HH al tener en cuenta su variedad y la de sus pares.

Otro de los problemas a los que puede contribuir esta falta de un estándar para el español estadounidense es a facilitar el desplazamiento, ya de por sí rápido, del español por parte del inglés entre los HH. Puesto que la ANLE tiene por misión “preservar el uso de la lengua española estableciendo, difundiendo y promoviendo entre los hispanounidenses los criterios de propiedad y corrección mediante normas que justifiquen y clarifiquen ese uso”⁴, el abandono del español en favor del inglés entre los HH debe ser una de las principales fuentes de preocupación para esta corporación. Como demuestran los datos demográficos expuestos más arriba, el grueso de los hablantes de español en EE.UU. son HH, por lo que, si estos hablantes dejan de utilizar el español, la pervivencia de esta lengua en la mayor parte de este país estará seriamente amenazada.

Sobre este particular, la situación de la lengua española en los EE.UU. suscita bastante inquietud: frente al patrón tradicional de desaparición de idiomas minoritarios (Fishman 1964, Veltman 1983), según el cual la primera

4 <http://www.anle.us/87/Nuestra-mision.html>.

generación es dominante en la lengua minoritaria (el español), la segunda es bilingüe (español-inglés) y la tercera es dominante en la lengua mayoritaria (el inglés), en algunas comunidades de Estados Unidos el español se está viendo sustituido por el inglés ya en la segunda generación, acelerando así su pérdida (Bills, Hudson y Hernández-Chávez 2000, Hakuta y D'Andrea 1992). Este fenómeno de inversión de la dominancia lingüística (del español al inglés) comienza a manifestarse habitualmente a una temprana edad en los hablantes (alrededor de los 8 años), lo que lleva a estos individuos a experimentar un bilingüismo sustractivo que desemboca muchas veces en un conocimiento pasivo del español cuando llegan a adultos (Bylund 2009, Miller y Cuza 2013, Montrul 2004, 2008).

Considerando que los HH suelen abandonar el español o lo utilizan con menos asiduidad que los hablantes monolingües debido al *síndrome de la vergüenza*, es decir, a la percepción de que su español es “pocho” o “Spanglish” (Beaudrie y Ducar 2005, Carreira y Kagan 2011, Leeman 2012, Lynch 2003), corresponde a los educadores y lingüistas hacer un esfuerzo para no alienar a estos hablantes y que puedan así mantener su español. Esta sensación se afianza entre los HH cuando se corrigen sus producciones sin pautas ni razones objetivas. Por ejemplo, si un grupo de alumnos produce con frecuencia *tomar ventaja* en vez de *aprovechar*, corregir con obstinación este fenómeno en el aula hace que el profesor, el manual del curso y el español como lengua pierdan autoridad y validez para estos alumnos.

Precisamente esta idea de brindar autoridad al HH de español se basa en las teorías contemporáneas para la enseñanza de las lenguas de herencia. Estas pedagogías críticas proponen que la existencia de una variedad prestigiosa no es natural ni necesaria en la sociedad, sino que se trata de un constructo social en el que todos participamos. Esta oposición a la noción de variedad prestigiosa abre la posibilidad a discutir en la clase de español la aceptación de ciertos usos. Mediante esta discusión, los alumnos pueden reconocer y apreciar conscientemente las implicaciones del uso

de la lengua y tomar decisiones informadas sobre la aceptabilidad del español de los Estados Unidos. Con esta práctica, se les otorga autoridad sobre su propio idioma, sembrando en ellos confianza y voluntad propia (Correa 2011, Parra 2016). Paralelamente a su aceptación dentro del aula, estas ideas deben incorporarse de manera más explícita en el trabajo de descripción y estandarización del español estadounidense para prevenir los problemas arriba mencionados (frustración de profesores y alumnos a la hora de saber si un uso concreto es parte o no del estándar, abandono del español, vergüenza al hablarlo).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, las preguntas de investigación de las que se parte en este estudio son las siguientes:

PI 1: Mientras se estandariza el español estadounidense, ¿cómo puede un profesor de español dar comentarios relevantes a un HH sin denigrar la variedad de éste, especialmente cuando el profesor es hablante no nativo o nativo de otra variedad?

PI 2: ¿Cómo pueden los HH contribuir a la estandarización del español estadounidense?

PI 3: ¿Qué características más allá de los calcos y préstamos léxicos se deben incluir en una gramática del español estadounidense?

3. Metodología

Los datos analizados en esta investigación proceden de 143 muestras de escritura. Estas muestras consisten en actividades de escritura realizadas en un curso universitario de gramática y composición avanzadas para HH en Estados Unidos (SPAN 308). Cada una de las muestras tiene una extensión de entre cinco y diez oraciones completas en español y fue realizada al principio de cada clase, durante los primeros 10 minutos, aproximadamente. Los temas fueron muy variados y abarcaron desde gramática, vocabulario y ortografía a aspectos de la cultura y de las lecturas discutidos a lo largo del semestre. Ejemplos de algunos de estos temas se ofrecen en (5) a continuación.

(5) Ejemplos de temas dados a los alumnos para sus composiciones diarias:

- Describe tu lugar feliz. ¿Por qué es importante para ti ese lugar? Describe cómo te hace sentir con ejemplos, no con nombres de sentimientos.
- Una compañía de té quiere hacer publicidad subliminal. Te han contratado para escribir un cuento con la mayor cantidad posible de usos de la sílaba *te*. (*teléfono, antena, kárate*, etc.) El cuento puede tener cualquier tema. La persona que más veces use la sílaba *te* ganará.
- ¿Qué sabes de Colombia? ¿Qué te gustaría saber? Escribe entre cinco y diez oraciones completas.
- Describe una cita romántica usando por lo menos cinco onomatopeyas diferentes.

Los alumnos siempre recibieron comentarios sobre estos escritos, pero no tuvieron que revisarlos en función de esos comentarios ni recibieron una calificación según la precisión con la que escribieron. Este sistema sirvió para darles la oportunidad de practicar y experimentar con su español sin la ansiedad de preocuparse por su nota. Los alumnos eran en su mayoría de origen mexicano (13/15, 86%), aunque también había representación de Argentina (1/15, 7%) y de España (1/15, 7%).

Los fenómenos lingüísticos extraídos de los textos para su análisis fueron de tres tipos: solecismos, calcos (semánticos y sintácticos) y préstamos léxicos del inglés. La elección de estos fenómenos se debe, como se pudo comprobar en los ejemplos de (1-4), a que estos son los que potencialmente pueden ocasionar más problemas a los profesores y, a su vez, representar los rasgos más idiosincráticos del español estadounidense.

Los solecismos incluyeron aquellos rasgos lingüísticos, presentes entre hablantes nativos de otras partes del mundo hispano, que son considerados gramaticalmente erróneos o vulgares en la norma de cualquier variedad dialectal: p. ej. *baiga* por *baya*, *andé* por *anduve*, *traducí* por *traduje*, *es*

de que por *es que* (dequeísmo), el uso del condicional o del imperfecto de subjuntivo tanto en la prótasis como en la apódosis de oraciones condicionales (*Si tendría dinero, compraría una casa* o *Si tuviera dinero, compraría una casa*) (NGLE 2009: §23.15 y §24.2m). Los calcos engloban tanto los semánticos (palabras del español cuyo campo semántico se ha modificado de algún modo por el contacto con el inglés –*registrar*, alt.⁵ *matricular*, *suburbio*, alt. *las afueras*–) como los sintácticos (traducciones directas del inglés a nivel de la frase, como *tener un buen tiempo* –alt. *pasarlo bien*–, *estar en un accidente* –alt. *sufrir un accidente*–, y *cuando tengo tiempo, lo leeré* –alt. *cuando tenga tiempo, lo leeré*–). Finalmente, en los préstamos se encuadran aquellas palabras que se han tomado del inglés (*taxes* –alt. *impuestos*–, *frisar* –alt. *congelar*–, *watchbear* –alt. *mirar, ver*–). Los dos autores de este estudio leyeron todos los textos para identificar y clasificar las ocurrencias de estos fenómenos. Ambos autores tienen experiencia enseñando cursos de español para HH, son bilingües y residen en los Estados Unidos.

Teniendo en cuenta los objetivos para la enseñanza del español como lengua de herencia enunciados por Valdés (1997), se decidió dividir los tres tipos de fenómenos arriba especificados en tres categorías: los que deben ser corregidos, los que pueden ser corregidos y los que no deben ser corregidos. El engarce entre los fenómenos lingüísticos analizados y las categorías pedagógicas establecidas se puede esquematizar como sigue:

- deben ser corregidos: solecismos;
- pueden ser corregidos: calcos y préstamos de baja frecuencia no registrados en obras de referencia;
- no deben ser corregidos: calcos y préstamos registrados en obras de referencia, y calcos y préstamos de alta frecuencia no registrados en obras de referencia.

5 Se utiliza *alt.* como abreviatura de *alternativa* para marcar la existencia de más de una expresión en otros dialectos del español equivalente a una determinada producción de un HH. Por ejemplo, otra alternativa a *pasarlo bien* podría ser *pasarla bien*, ya que en algunos dialectos del español el pronombre enclítico de esta expresión es normalmente femenino.

El motivo detrás de que se sugiera la corrección de los solecismos es que, aunque formen parte del español de los HH, como del de cualquier otro hablante nativo de esta lengua, no contribuyen a que el HH adquiera dominio sobre la gramática normativa de su variedad dialectal. La finalidad de las clases de lengua para hablantes nativos es enseñar tanto qué es sociopragmáticamente aceptable en los diferentes registros diafásicos de su lengua como qué es prescriptivamente correcto en esos registros según la norma gramatical vigente. Por ello, del mismo modo que fenómenos como el laísmo (*la dije a mi amiga que viniera*), la adición de -s en la segunda persona del singular del pretérito perfecto simple (*corristes, hicistes*), la concordancia del *haber* impersonal con su objeto directo (*habían muchos papeles en la mesa*) o las faltas de ortografía son censurados en las clases de lengua de todos los países hispanohablantes por considerarse incorrectos en sus respectivos dialectos, igualmente deben serlo en las clases de lengua española para nativos en EE.UU.

En este punto puede ser útil señalar cómo interactúan los registros formal e informal con los solecismos. Tal como explica Briz (1996), las etiquetas de *formal* e *informal* se pueden visualizar como los dos extremos imaginarios del continuo de habla en el que se sitúan los registros intermedios. En general, el registro formal se caracteriza por su planificación, mientras que el registro informal lo hace por su coloquialidad y espontaneidad. No obstante, aunque el registro informal está más expuesto a la presencia de solecismos (es decir, errores gramaticales), estos también pueden estar presentes, según el nivel sociocultural del hablante, en el registro formal. Así pues, cuando se habla de corregir los solecismos en los HH no nos referimos a corregir su registro informal en español, sino a corregir aquellas producciones que supongan desviaciones con respecto a la gramática normativa. Por ejemplo, si un alumno utiliza *mijo* o *nomás* en una composición, se le deberá notar que no son incorrectos, pero que pertenecen al ámbito del registro informal, por lo que probablemente no son recomendables en una situación comunicativa

formal. Sin embargo, si el alumno utiliza *que su* en lugar de *cuyo* (*El chico que su padre es médico vive en mi edificio*) se le deberá corregir, alegando que *que su* es gramaticalmente incorrecto en la norma del español actual. Estos últimos usos son los que hemos incluido en nuestro estudio.

En lo concerniente a los calcos y a los préstamos, los dos criterios para clasificarlos fueron su aparición o no en obras de referencia y, en caso negativo, su frecuencia en el corpus. Primero se localizaron y etiquetaron todas las ocurrencias de calcos y préstamos en el corpus de 143 textos; después se catalogaron por tipo y se contabilizó cuántos alumnos las produjeron y en cuántos enunciados diferentes aparecían; por último, se consultó el *Diccionario de la lengua española (DLE)* (RAE 2014), el *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* (RAE/ASALE 2005), el *Diccionario de americanismos (DA)* (ASALE 2010) y el *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)* (RAE 2013-). La consulta a estas obras de referencia publicadas por la RAE y la ASALE permitió separar los calcos y préstamos computables de los no computables para determinar la frecuencia. Se entendió como no computables aquellos calcos y préstamos de nuestro corpus que estaban registrados y reconocidos como parte del estándar de alguno de los dialectos hispánicos por el *DLE*, el *DPD*, el *DA* o el *CORPES XXI*. Por ejemplo, el término *celebridades* con el significado de ‘persona famosa’ es un anglicismo en español (< ingl. *celebrities*), pero, aunque fue utilizado por uno de nuestros alumnos, se prescindió de él en el cómputo porque según *CORPES XXI* este anglicismo es de uso corriente en varios países de habla hispana (Perú, Argentina, España, Puerto Rico, etc.) y, consecuentemente, no sirve para caracterizar el español estadounidense frente a otros dialectos. Asimismo, al estar recogidos en alguna de las obras de referencia como parte del estándar de uno o más dialectos del español, se justifica que no se corrijan en una clase de HH y que se acepten en el estándar del español estadounidense.

Con respecto a los calcos y préstamos no hallados en ninguna de las cuatro obras de

referencia citadas, se determinó, teniendo en cuenta el tamaño del corpus manejado, que el uso de un calco o préstamo por un único alumno una o más veces representa una frecuencia baja y que el uso de un calco o préstamo más de una vez por dos o más alumnos representa una frecuencia alta. Desde el punto de vista docente, por este medio se discriminó entre los calcos y préstamos que pueden ser corregidos (los de baja frecuencia), si el profesor lo considera oportuno, y los que no deben ser corregidos (los de alta frecuencia).

4. Resultados

Los calcos y préstamos del corpus hallados en obras de referencia se tratan en §4.1., y los no hallados en obras de referencia, en §4.2. Dentro de esta última categoría se distinguieron los calcos que implicaron una ampliación semántica en una palabra española (§4.2.1.), los que conllevaron la creación de nuevas formas perifrásticas (§4.2.2.) y los préstamos que produjeron la incorporación de neologismos léxicos (§4.2.3.). Finalmente, se examinó la frecuencia de estos tres tipos de anglicismos en el corpus (§4.3.).

4.1. Calcos y préstamos encontrados en obras de referencia

En la tabla 1 se enumeran los calcos y préstamos hallados en nuestro corpus sobre los que el *DLE*, el *DPD*, el *DA* o el *CORPES XXI* dan alguna información. Su presencia en estas fuentes quiere decir que se usan en otras variedades hispánicas fuera de EE.UU., por lo que se recomienda aceptarlos si aparecieran entre los HH en una clase de español.

Ítem	Fuente
<i>Afectar (a) + objeto directo</i>	<i>DPD</i>
<i>Terrífico (alt. excelente)</i>	<i>DA</i>
<i>Recordarse de</i>	<i>DA</i>
<i>Carpeta (alt. alfombra, moqueta)</i>	<i>DA</i>
<i>Gas (alt. petróleo)</i>	<i>DA</i>

Tabla 1: Calcos y préstamos del corpus encontrados en obras de referencia.

4.1.1. *Afectar + objeto directo*

Este uso del verbo *afectar* sin la preposición *a* se localizó en dos ocasiones, en sendas muestras producidas por dos alumnos diferentes.

(6) “La guerra de drogas especialmente entre la cultura latina se está poniendo mas grave y eso afecta el país y los humanos igual con sus propias vidas.”

(7) “Tambien habla sobre como la guerra afecta los derechos humanos.”

Afectar puede regir la preposición *a*, pero ésta “es opcional ante nombres de cosa cuando funcionan como complemento directo de algunos verbos que significan daño o provecho y que se construyen normalmente con un complemento directo de persona: *El tabaco perjudica (a) la salud; La humedad afectó (a) los cimientos del edificio*” (*DPD*, s. v. *a*?).

4.1.2. *Recordarse de*

Este verbo, con el sentido de ‘acordarse de algo’, es el resultado del cruce entre *recordar* y *acordarse de*. Este uso de *recordar* como reflexivo rigiendo la preposición *de* se encontró una vez en nuestros datos.

(8) “Cada vez que voy al parque me recuerdo de mis tiempos allí”

Según el *DA*, *recordarse de* es utilizado con esta acepción en México, la mayoría de Centroamérica y del Caribe, así como en Colombia, Chile, Paraguay y Uruguay; por ello no hay motivo para proscribirlo entre los HH en EE.UU.

4.1.3. *Terrífico*

Aunque *terrífico* está presente en varios países hispanos para significar ‘terrorífico’ (*DLE*, s. v. *terrífico*), en nuestro corpus fue empleado por un alumno para expresar la idea de ‘excelente’.

(9) “En resumen, creo que Olive Garden es terrífico y se lo recomiendo a todos”

Es evidente que se trata de un anglicismo (< ingl. *terrific*), pero, puesto que aparece en otros lugares del mundo hispanohablante como Puerto Rico (‘estupendo, magnífico’ –*DA*–), podría contemplarse su aceptación en el español estadounidense y, por ende, en las clases de HH.

4.1.4. *Carpeta*

La atribución a la palabra *carpeta* de los significados ‘alfombra, moqueta’ (< ingl. *carpet*) en EE.UU. se ha discutido mucho (Chavez 1987, Montrul 2013, Moreno-Fernández 2018, Ramos 2000). En nuestros datos la encontramos una vez.

(10) “Un día el chico que estaba fingiendo de que era un príncipe fue a la puerta de la princesa en una carpeta volando. La carpeta sonaba bzzzzzz cuando volaba”

La reputación popular de esta voz entre los hispanohablantes como una de las peculiaridades más señeras del español de este país debería bastar para aceptarla y no corregirla. Además de esto, el *DA* indica que también se usa en Chile (‘alfombra con que se cubre el piso de una habitación’) con un significado semejante que en EE.UU.

4.1.5. *Gas*

El término *gas* para referirse a algún tipo de combustible derivado del petróleo (querosén, petróleo o gasolina) es usado en Guatemala, Nicaragua, República Dominicana, Colombia, Costa Rica, Bolivia y Paraguay (*DA*, s. v. *gas*). En nuestro corpus lo hemos documentado una vez, pero dada su amplitud geográfica en Hispanoamérica, aconsejamos que no se corrija.

(11) “La nave espacial estaba por caer, y

no sabíamos en qué galaxia estábamos en. La navegación no estaba funcionando. De repente, podíamos ver una planeta que estaba mas o menos cerca. No tenemos mucho gas, entonces esa planeta era la única opción”

4.2. Calcos y préstamos no encontrados en obras de referencia

Como se apuntó anteriormente, los calcos y préstamos que no fueron encontrados en las obras de referencia se distribuyeron en tres categorías: calcos semánticos, calcos sintácticos y préstamos léxicos.

4.2.1. Calcos semánticos

En esta categoría están encuadrados los calcos que provocaron alguna modificación (normalmente, ampliación) en el significado de palabras (tanto léxicas como gramaticales) previamente existentes en español.

4.2.1.1. *Tiempo*

Según se comprueba al leer los ejemplos de (12) a (18), todos ellos extraídos de nuestro corpus, el sustantivo *tiempo* ha adquirido una serie de nuevos valores semánticos no contemplados en las obras de referencia consultadas. Específicamente, en (12) *tiempo* denota la idea de ‘vez’ o ‘rato’, mientras que en (13, 14, 16, 18) denota la de ‘hora’, ‘momento’ o ‘época’. En (15) “tener un tiempo relajante” es un calco de la expresión inglesa *to have a(n) X time*, que está en lugar de *pasar un rato X*, más habitual en otros dialectos del español.

(12) “Por ejemplo, antes corría allí entonces recuerdo esos tiempos de cansancio”

(13) “Mi lugar feliz para mi será mi casa, pero para ser mas específica será el tiempo cuando tenemos que comer.

(14) “Siempre los di algo de comer cada los días pero cada día cuando era tiempo para darle algo de comer vi menos patos de el día anterior.”

(15) “La atmósfera es tranquila y te permite tener un tiempo relajante con tus amigos”

(16) “Me debes dar los cinco dolares porque llamero es el tiempo del almuerzo”

(17) “En ese tiempo no amaba a Jose como esposo, pero le dije que sí me casaría con el”

(18) “Comimos tan agosto y todo estaba llendo muy bien pero ya era tiempo”

Salta la vista que, a causa de la influencia del inglés, el sustantivo *tiempo* ha incrementado su nómina de significados en español hasta alcanzar contextos de uso muy similares a los de *time* en esa lengua. De este modo, para los HH que produjeron las muestras escritas que integran el corpus, *tiempo* en español es sinónimo de palabras como *hora*, *momento*, *vez* o *rato*, y, en consecuencia, puede estar en variación libre con ellas.

4.2.1.2. Porque

(19) “Mi novio ideal porque es un romantico, hace cositas chiquitas para mí solo para serme reir y para serme sentir especial como llamarme solo porque escuchar mi voz.”

(20) “Porque mis papas estaban enojados querían que yo pagé todo sola.”

En estos ejemplos, *porque* ha desarrollado los valores de la conjunción causal *como*, cuya función principal es la de introducir cláusulas causales externas al predicado (NGLE 2009: §46.3). Ello es debido al contacto con el inglés, en donde *because* posee estos mismos valores.

4.2.1.3. Tan/tanto

(21) “Cada momento pasa tan lento, Luis solo podía escuchar el tic toc tic toc del reloj.”

(22) “¡Aún así nos enseñas con tanta entusiasmo!”

En (21) y (22) el adverbio *tan* y el adjetivo *tanto* no están introduciendo cláusulas consecutivas suspendidas (NGLE 2009: §45.14o), sino que se están utilizando con el valor enfático que en

otras variedades del español podría expresarse respectivamente con *muy* o *mucho*. Este uso se asemeja al de *so* o *so much* en inglés como intensificador: p. ej. *so slow* ‘muy lento’, *so much enthusiasm* ‘mucho entusiasmo’.

4.2.1.4. Pero

(23) “No importa donde esta, pero que estoy con ellos.”

(24) “eso no quiere decir que otras culturas no valean a sus mayores, pero que cuidan y ponen mas atención a los niños pequeños.”

En estas ocurrencias se pone de manifiesto que algunos de los HH utilizan *pero* en contextos en los que se esperaría *sino* por influencia de la conjunción inglesa *but*, la cual engloba en esta lengua los valores de ambas conjunciones españolas⁶.

4.2.1.5. Alarma

(25) “Por ejemplo, hay dias que no suena su alarma y llega tarde a la oficina”

Éste podría ser un caso de una ampliación semántica por vía del inglés *alarm* en la que *alarma* recibe el significado que en otros dialectos tiene *despertador*. No obstante, también podríamos estar ante una ampliación semántica por metonimia (la parte *-alarma-* por el todo *-despertador-*). Se necesitarían más datos de otras variedades del español para confirmar cualquiera de estas dos posibilidades.

4.2.2. Calcos sintácticos

Aparte de los calcos semánticos, en nuestro corpus también se registraron calcos sintácticos. En concreto, fueron casos de nuevas formas perifrásticas no comunes en otras variedades hispánicas y causadas previsiblemente por la influencia del inglés.

⁶ Es sabido (NGLE 2009: §31.10s) que en el español puertorriqueño *pero* y *sino* pueden ser equivalentes, lo cual se ha achacado a la influencia del inglés. Entre los alumnos del curso analizado no había ninguno de Puerto Rico.

4.2.2.1. Tomar

(26) “Parece que siempre tienen empleados alegres tomando tu orden y preparando tu comida”

(27) “Hay situaciones donde es bueno tomar riesgos, pero también se debe considerar lo que se puede perder”

(28) “Tengo que tomar más tiempo para la clase así no tengo tanto para estudiar”

(29) “Tomé mucho tiempo para escoger una carrera”

(30) “Mis padres siempre me enseñaron que no puede ganar nada en la vida si no toma arriesgos”

En estos ejemplos se observa que algunos alumnos utilizan determinadas construcciones perifrásticas formadas por *tomar* + SN en vez del verbo simple correspondiente más frecuente en otros dialectos: p. ej. *tomar riesgos* (*to take risks*) por *arriesgarse*, *tomar la orden* (*to take the order*) por *atender*, *tomar tiempo* (*to take time*) por *tardar* o *demorarse*. Esta preferencia por las formas perifrásticas representa una clara transferencia del inglés, en donde este recurso es en general más productivo que en español (p. ej. *take down*/*bajar*, *take away*/*llevar*).

4.2.2.2. Hacer

(31) “Tú podrías hacer la diferencia con tan solo \$5, aunque sea por solo un día”

(32) “Cuando hago algo siempre estoy buscando la aprobación de todos y trato de hacerlos orgullosos de mí”

(33) “Un día, el hermano mayor le hizo una broma de muy mal gusto”

Aunque en menor medida que *tomar*, *hacer* fue usado asimismo por algunos HH en formas perifrásticas con SN o SAdj (*hacer orgulloso* por *enorgullecer*). Además de en estas construcciones, *hacer* se utilizó para calcar las expresiones *to make a difference* (*hacer la diferencia*) y *to make a joke* (*hacer una broma*), que en otros dialectos se realizan con *marcar* y *gastar*, respectivamente. Todos estos ejemplos permiten vislumbrar lo que parece una tendencia por el uso de las expresiones con verbos genéricos o *de facto* entre los HH.

4.2.3. Préstamos léxicos

La última categoría de producciones no recogidas en las obras de referencia es la de los préstamos léxicos. Aquí se encuentran los siguientes neologismos:

(34) *Pagamiento* (alt. *pago*)

“Él ha sido un ejemplo para mí porque él hace mucho por lo de más y nunca pide pagamiento”

(35) *Corregir* (alt. *corregir*)

“La idea central es que quieren corregir las palabras que se han cambiado”

(36) *Experienciar* (alt. *experimentar*)

“Si siempre hagas lo que es más seguro, nunca vas a experienciar algo nuevo y hacer una persona mejor”

(37) *Calculaciones* (alt. *cálculos*)

“Durante mi primer semestre me di cuenta que me gusta hacer calculaciones pero no me gusta el estudio tan abstracto”

Todas estas nuevas palabras representan ejemplos de préstamos léxicos, ya que sólo se ha acomodado al español la forma de cada término inglés original: *corregir* de *to correct*, *experienciar* de *to experience* y *calculaciones* de *calculations*. *Pagamiento* parece haber resultado del cruce entre el verbo español *pagar* y el sustantivo inglés *payment*.

4.3. Frecuencia de los calcos y préstamos no encontrados en obras de referencia

La frecuencia de los calcos y préstamos no hallados en las obras de referencia se consideró baja si fueron producidos una o más veces por un alumno y alta si fueron producidos por dos o más alumnos. De acuerdo con estos criterios, estas producciones quedan clasificadas de la manera siguiente:

Frecuencia	Producción	N.º de ocurrencias
Frecuente	<i>tiempo</i> (12-18)	7
	<i>tan/tanto</i> (21-22)	3
	construcciones perifrásticas con <i>tomar</i> (26-30)	5
	construcciones perifrásticas con <i>hacer</i> (31-33)	3
No frecuente	<i>porque</i> (19-20), <i>pero</i> (23-24), <i>alarma</i> (25), préstamos léxicos (34-37)	Todos se dan en un alumno una o más veces

Tabla 2: Clasificación por frecuencia de los calcos y préstamos del corpus no encontrados en obras de referencia.

De las siete estructuras estudiadas, las más frecuentes son los calcos semánticos que conllevaron la ampliación de los significados de *tiempo* y *tan/tanto*, y los dos calcos sintácticos de las construcciones perifrásticas con *tomar* y *hacer*. Por el contrario, los usos causales de *porque*, la expansión de *pero* a los contextos de *sino* y *sino que*, *alarma* con el significado de ‘despertador’ y todos los préstamos léxicos tuvieron una frecuencia baja. Con respecto a *porque* y a *pero*, aun repitiéndose en dos ocasiones, su catalogación en las producciones con baja frecuencia se debe a que cada una de ellas fue realizada por el mismo alumno: las dos producciones de *porque* fueron halladas en dos muestras escritas del mismo alumno y las dos de *pero*, en otras dos muestras escritas de otro alumno.

A pesar de su baja frecuencia en este estudio, todas las producciones de esta categoría (*porque*, *pero*, *alarma* y los préstamos léxicos) poseen gran importancia, ya que pueden estar vaticinando usos similares de otros alumnos en el futuro. Esta posibilidad nos lleva a contemplar dos tipos de frecuencia: la intrasemestral, la cual examina las producciones de los alumnos de una misma clase durante un semestre, y la intersemestral, la cual examina las producciones de todos los alumnos a lo largo de varios semestres. Dado que en este estudio sólo se han tenido en cuenta datos de un semestre, los resultados recabados son intrasemestrales. No obstante, su comparación con los de próximos cursos para HH llevará a obtener frecuencias intersemestrales, las cuales permitirán comprobar si producciones poco frecuentes ahora

mismo en nuestro corpus son una tendencia incipiente o consolidada entre otros HH.

Ciertamente, este doble conteo de frecuencias otorgará en el futuro una visión más global de las producciones posibles realizadas por los HH, lo que contribuirá a alcanzar una descripción más precisa de su gramática. En este sentido, hay que subrayar que, si bien estos usos innovadores (tanto frecuentes como no frecuentes) de las palabras y estructuras gramaticales observados en nuestro corpus son consecuencia del intenso contacto entre el español y el inglés en los EE.UU., el hecho de que no sucedan en otros dialectos del español obliga a pensar en ellos como potenciales rasgos característicos del español estadounidense general. Sólo su descubrimiento en más HH de otras zonas de EE.UU. puede hacer que esa potencialidad se convierta en una realidad estandarizable.

Este doble conteo también puede servir para discriminar entre lo pedagógicamente aceptable en el aula y lo incorporable a la norma. Para explicarlo con un ejemplo, si en una clase de español para HH coincide una mayoría de alumnos con un bagaje lingüístico del español del Cono Sur, zona en principio menos representada lingüísticamente en EE.UU. que otras como México, el Caribe o Centroamérica, ¿quiere decir esto que los rasgos típicos de los dialectos del Cono Sur que estos HH pueden exhibir en su habla deben ser incorporados en la norma del español estadounidense? Es evidente que el profesor de esa clase tendrá que ser consciente

de estos rasgos y estar preparado dentro del aula para distinguir los que pertenezcan a los registros formales de los que pertenezcan a los registros informales, así como para corregir aquellos que sean incorrectos. No obstante, la entrada de estos rasgos en el español estadounidense estándar dependerá de que se manifiesten en más clases de español para HH y de que su frecuencia intersemestral alcance valores altos.

En la siguiente sección, volveremos a las preguntas de investigación para discutir las implicaciones de esta metodología y cómo se puede aplicar tanto al aula como a los trabajos de investigación.

5. Discusión y conclusiones

Retomemos las preguntas de investigación de las que partíamos al comienzo:

PI 1: Mientras se estandariza el español estadounidense, ¿cómo puede un profesor de español dar comentarios relevantes a un HH sin denigrar la variedad de éste, especialmente cuando el profesor es hablante no nativo o nativo de otra variedad?

PI 2: ¿Cómo pueden los HH contribuir a la estandarización del español estadounidense?

PI 3: ¿Qué características más allá de los calcos y préstamos léxicos se deben incluir en una gramática del español estadounidense?

Con respecto a la PI 1, se ha aconsejado que el profesor corrija sistemáticamente todos los solecismos que encuentre entre los HH, aclarando siempre al alumno que, aunque estos usos puedan ser comunes entre hablantes nativos de español en determinados ámbitos sociolingüísticos y pragmáticos, no son considerados estándares. Por este medio, el profesor puede explicar con objetividad por qué algo que se corrige en la clase de español se puede escuchar fuera de ella.

Asimismo, se ha señalado que el profesor puede corregir los calcos y préstamos del inglés que no se hallan en ninguna obra de referencia y que tengan una baja frecuencia de aparición entre sus alumnos. En relación a esto, reconocemos que estar familiarizado con todas las características de todos los dialectos que pueden hablar los HH en un aula es casi imposible para cualquier profesor de español. Por ello, sugerimos que cuando un profesor encuentre un aparente anglicismo consulte las siguientes obras de referencia generales para confirmar si el calco o préstamo en cuestión existe y es aceptado en otras variedades del español:

- Diccionarios y corpus

Diccionario panhispánico de dudas (RAE/ ASALE 2005)

Diccionario de americanismos (ASALE 2010)

Diccionario de la lengua española (RAE 2014)

Corpus del español del siglo XXI (RAE 2013-)

- Gramáticas

Nueva gramática de la lengua española (RAE/ ASALE 2009)

Fundación del español urgente (Fundéu)

Tras la consulta de estas fuentes, todas ellas disponibles gratuitamente en internet, el profesor no sólo estará preparado para tomar una decisión informada sobre si el calco o préstamo en cuestión debe ser corregido, sino que también podrá proveer al alumno con detalles lingüísticos concretos sobre el uso de ese calco o préstamo.

Un aspecto adicional a tener en cuenta es el de cómo actuar cuando se cuenta en el aula con un grupo nutrido de HH que procede de una misma variedad de español. En ese caso sería de gran utilidad servirse de obras más específicas que describan esa variedad. Por ejemplo, en una clase donde exista una mayoría de alumnos de origen mexicano, se podría añadir a la lista de fuentes el *Diccionario de mexicanismos* (DM, AML 2016)⁷ de la Academia Mexicana de la Lengua⁸.

7 Ninguno de los calcos semánticos ni de los préstamos léxicos examinados en este artículo aparece en el DM. Sin embargo, una muestra de la utilidad de esta obra está, por ejemplo, en el mexicanismo *botdog*: efectivamente se trata de un anglicismo para designar al panecillo alargado con una salchicha cocida dentro, pero en México es el término general. El DA, empero, solo nota su uso en EE.UU., República Dominicana, Puerto Rico y Chile.

8 La primera edición, publicada en papel, es de 2010. La segunda edición ha ido saliendo a la luz periódicamente desde 2016 en la página

Para los calcos y préstamos que no están contemplados en las obras de referencia pero cuya frecuencia entre los HH es alta, se recomienda que el profesor mantenga un registro de los más comunes y que, cuando alguno comience a manifestarse en el habla de más de un alumno, se deje de corregir. Este proceder debe ir acompañado de una discusión hacia el final del semestre en la que el profesor exponga a la clase los calcos y préstamos que hayan supuesto mayor dificultad para él, así como la información (o ausencia de ella) que contengan las obras de referencia. Por su parte, los alumnos colaborarán dando sus impresiones sobre el significado, uso y connotaciones de esos anglicismos. De esta manera se crea una comunidad de habla en el aula en la que, por un lado, el profesor cumple su papel de facilitador de la información académica disponible a los alumnos y, por otro, los alumnos trabajan conjuntamente dentro de unos márgenes, decidiendo qué rasgos son los que caracterizan su español como hablantes nativos de la variedad estadounidense. Basadas en las pedagogías críticas propugnadas por varios autores (Correa 2011, Leeman 2015, Lowther Pereira 2015, Martínez y Schwartz 2012, Parra 2016), colaboraciones de este tipo entre profesor y alumnos se antojan muy necesarias en el contexto del español de los EE.UU., ya que ante la falta generalizada de herramientas para distinguir entre lo que es estándar y lo que no en el español de este país, el profesor no posee ni el apoyo ni la autorización suficiente de investigaciones previas para determinar por sí solo si algunos de los usos lingüísticos de sus alumnos forman parte de ese estándar o no y, por tanto, si deben ser censurados o no. De igual forma, los HH pueden contribuir constructivamente por medio de estas interacciones con su profesor a la estandarización de su lengua, generando en ellos mismos una sensación de propiedad intelectual y de inclusión dentro de la comunidad hispanohablante.

Este proceso se puede resumir en los siguientes pasos:

1. identificar aparentes producciones no estándares (véase §3);
2. corregir solecismos que se corrigen en todo el mundo hispanohablante (véase §3);
3. consultar obras de referencia para determinar qué calcos y préstamos son usados y aceptados en otras variedades del español con las que el profesor está menos familiarizado (véanse §§4.1. y 4.2.);
4. no corregir los calcos y préstamos aceptados en alguna variedad del español (véase §4.1.);
5. analizar los calcos y préstamos que no se mencionan en las obras de referencia del español (véanse §§4.2. y 4.3.);
6. no corregir los frecuentes o, por lo menos, discutirlos en clase (véase §4.3.); y,
7. corregir los no frecuentes (véase §4.3.)

Con todo, más allá de los beneficios locales dentro del aula para profesores y alumnos, estos vacíos normativos donde las producciones lingüísticas de la comunidad hispanohablante no encuentran criterio (ni para aprobarlas ni para desapropiarlas) entre los interesados en la obtención de un estándar para el español estadounidense marcan el camino de por dónde urge que discurran los esfuerzos, precisamente, de estos interesados en dotar al español de los EE.UU. de un estándar. La reflexión sobre este punto está estrechamente conectada con la PI 2, ya que si bien la PI 1 se centra en la comunicación desde arriba (las instituciones encargadas de la estandarización lingüística) hacia abajo (el profesor y el alumno), la PI 2 se interesa por cómo puede fluir la información desde abajo hacia arriba, es decir, por cómo pueden los HH contribuir a la estandarización del español estadounidense.

Los HH producen innovaciones léxicas y gramaticales en su español tan legítimas como las de cualquier otro hablante nativo de esta lengua, y

web de la Academia Mexicana de la Lengua a medida que han ido avanzando los trabajos de la Comisión de Lexicografía de esta institución. En la actualidad llega hasta el final de la letra Ñ.

estas innovaciones, particularmente y en muchas ocasiones, son fruto del intenso contacto con el inglés. El gran interrogante radica en cómo recolectar esas producciones novedosas para que se conviertan en datos analizables que ayuden a los lingüistas en la confección de obras de referencia. Este punto ha empezado a ser solventado por iniciativas como las del *DAEE*, para el que se han utilizado materiales extraídos, entre otros, de la prensa digital, de mensajes de *Twitter* y de una encuesta léxica difundida por internet.

En este estudio se ha propuesto una metodología de actuación en las clases de HH para lidiar con la carencia de fuentes que describen la norma estándar del español estadounidense. No obstante, esta metodología también podría aplicarse a la inversa en la creación de un cuestionario con preguntas y categorías uniformes sobre léxico y gramática específicamente dirigido a los docentes universitarios y preuniversitarios que tienen a su cargo clases de español para HH. Este cuestionario se podría poner al alcance de los usuarios a través de internet, lo que facilitaría la recogida de un gran volumen de datos con la colaboración de quienes conocen de primera mano los hábitos lingüísticos de los HH, esto es, sus profesores de español. Una colaboración como ésta no sería sólo provechosa para los investigadores, en tanto que les daría acceso a informes estandarizados a escala nacional sobre la lengua de los HH, sino también para los propios HH, porque les permitiría verse mejor representados como comunidad de hablantes, aspecto especialmente sensible para un grupo tan temeroso y tradicionalmente marginado como el de los HH.

La PI 3 continúa esta línea de pensamiento, preguntándose por qué características más allá de

los calcos y préstamos léxicos deben incluirse en una gramática del español estadounidense. A la espera de un estudio más amplio, los resultados de este artículo sugieren que en el español de los EE.UU. los campos semánticos de *tiempo* y *tan/tanto* se pueden estar incrementando, equiparándose a los de *time* y *so* en inglés. Además, el uso de perífrasis con *tomar* y *hacer* (p. ej. *tomar riesgos*) frente al verbo simple correspondiente (*arriesgarse*) ha sido otro de los rasgos identificados repetidamente entre nuestros alumnos. Aunque está claro que estos resultados no son representativos de todo EE.UU. ni de todos los HH, sí es cierto que pueden valer de pistas para intuir qué panorama lingüístico podría emerger de un análisis basado en más datos y, sobre todo, qué tendencias podrían llegar a configurar el estándar del español de este país.

Para concluir, conviene resaltar que la relación de los HH y del resto de hablantes de español en los EE.UU. con los hablantes de español de los países donde esta lengua es oficial tiene que ser un camino de doble dirección: así como es importante que se reconozcan, con el respeto necesario, las complejas circunstancias en las que a veces los HH y otros hispanohablantes viven como hablantes de español en los EE.UU., es igualmente importante que los HH y los otros hispanohablantes en EE.UU. sean conscientes de que lo sustancial de su peso y fuerza como grupo lingüístico en este país reside en que cuentan con el apoyo de otros 350 millones de hablantes fuera de EE.UU. con los que comparten la misma lengua. De aquí, el apuro por un estándar, porque hasta que el español estadounidense no tenga una norma codificada y aceptada no estará en pie de igualdad con el español de las demás comunidades hispanohablantes del mundo.

Referencias bibliográficas

Beaudrie, Sara. "Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs". *Spanish as a Heritage Language in the United States: The state of the field*, ed. Sara Beaudrie y Marta Fairclough, Washington, D.C., Georgetown University Press, 2012, pp. 203-221.

--- "Spanish Heritage Language Programs: A Snapshot of Current Programs in the Southwestern United States". *Foreign Language Annals*, vol. 44, n. 2, 2011, pp. 321-337.

Beaudrie, Sara y Cynthia Ducar. "Beginning Level University Heritage Programs: Creating a space for all heritage language learners". *Heritage Language Journal*, vol. 3, n. 1, 2005, pp. 1-26.

Betti, Silvia. "La definición del Spanglish en la última edición del *Diccionario de la Real Academia* (2014)". *Glosas*, vol. 8, n. 8, 2015, pp. 5-14.

Bills, Garland, Alan Hudson y Eduardo Hernández-Chávez. "Spanish Home Language Use and English Proficiency as Differential Measures of Language Maintenance and Shift". *Southwest Journal of Linguistics*, vol. 19, n. 1, 2000, pp. 11-27.

Briz, Antonio. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid, Arco/Libros, 1996.

Bylund, Emanuel. "Maturational Constraints and First Language Attrition". *Language Learning*, vol. 59, n. 3, 2009, pp. 687-715.

Carreira, Maite y Olga Kagan. "The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum, Design, and Professional Development". *Foreign Language Annals*, vol. 44, n. 1, 2011, pp. 40-64.

CORPES XXI = Real Academia Española. *Corpus del español del siglo XXI*. 2013-. Disponible en < <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=C19465DAC74286F619B7612E9F32A> >.

Correa, Maite. "Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations". *Foreign Language Annals*, vol. 44, n. 2, 2011, pp. 308-320.

DA = Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de americanismos*. Madrid, Santillana, 2010. Disponible en < <http://lema.rae.es/damer/> >.

DLE = Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 23.^a edición, Madrid, Espasa, 2014. Disponible en < <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc> >.

DM = Academia Mexicana de la Lengua. *Diccionario de mexicanismos. Edición digital*. México, Siglo XXI, 2016. Disponible en < <https://www.academia.org.mx/index.php/obras/obras-de-consulta-en-linea/diccionario-de-mexicanismos> >.

DPD = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Santillana, 2005. Disponible en < <http://lema.rae.es/dpd/> >.

Dumitrescu, Domnita. "El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: Los retos de las próximas décadas". *Hispania*, vol. 96, n. 3, 2013, pp. 525-541.

Fishman, Joshua. "Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry". *Linguistics*, vol. 9, pp. 32-70.

Fundéu = Fundación del español urgente. Disponible en < <https://www.fundeu.es> >.

Hakuta, Kenji y Daniel D'Andrea. "Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high school students". *Applied Linguistics*, vol. 13, n. 1, 1992, pp. 72-99.

Leeman, Jennifer. "Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers". *Foreign Language Annals*, vol. 38, n. 1, 2005, pp. 35-45.

--- "Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language". *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*, ed. S. Beaudrie y M Fairclough, Washington, DC: Georgetown University Press, 2012, pp. 43-60.

--- "Identity and heritage language education in the United States". *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 35, 2015, pp. 100-119.

Lowther Pereira, Kelly. "Developing Critical Language Awareness via Service-learning for Spanish Heritage Speakers". *Heritage Language Journal*, vol. 12, n. 2, 2015, pp. 159-85.

Lynch, Andrew. "The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building". *Heritage Language Journal*, vol. 1, n. 1, 2003, pp. 26-43.

Martínez, Glenn y Adam Schwartz. "Elevating "Low" Language for High Stakes: A case for critical, community-based learning in a medical Spanish for heritage learners program". *Heritage Language Journal*, vol. 9, n. 2, 2012, pp. 37-49.

Miller, Lauren y Alejandro Cuza. "On the status of tense and aspect morphology in child heritage Spanish: An analysis of accuracy levels". *Proceedings of the 2013 Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*, ed. Jennifer Cabrelli Amaro, Tiffany Judy y Diego Pascual y Cabo, Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, 2013, pp. 117-129.

Montrul, Silvina. "Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morpho-syntactic convergence". *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 7, n. 2, 2004, pp. 125-142.

--- *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam, John Benjamins, 2008.

Moreno-Fernández, Francisco. "Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo". *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, ed. Ana María Cestero Mancera, 2006, pp. 75-94.

--- "Lexicografía del español estadounidense. Propuesta de diccionario de anglicismos". *Glosas*, vol. 8, n. 8, 2015, pp. 39-54.

--- "Geografía léxica del español estadounidense. A propósito del anglicismo". *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*, 034-10, 2017.

--- "Diccionario de anglicismos del español estadounidense". *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*, 037-01, 2018.

NGLÉ = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid, Espasa, 2009. Disponible en < <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi> >.

Parra, María Luisa. "Critical Approaches to Heritage Language Instruction: How to foster students' critical consciousness". *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A practical guide for the classroom*, ed. Marta Fairclough y Sara Beaudrie, Washington, D.C., Georgetown University Press, 2016, pp. 166-190.

Pascual y Cabo, Diego e Inmaculada Gómez Soler. "Preposition Stranding in Spanish as a Heritage Language". *Heritage Language Journal*, vol. 12, n. 2, 2015, pp. 186-209.

Pew Research Center, Washington, D.C. 2017. Disponible en < <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/09/18/how-the-u-s-hispanic-population-is-changing/> >.

Piña-Rosales, Gerardo, Jorge I. Covarrubias y Domnita Dumitrescu (Eds.). *Hablando bien se entiende la gente: Consejos de la ANLE para mejorar su español*. New York, ANLE, 2014.

Piña-Rosales, Gerardo, Jorge I. Covarrubias, Joaquín Segura y Daniel Fernández (Eds.). *Hablando bien se entiende la gente: Consejos de la ANLE para mejorar su español*. New York, ANLE, 2010.

Potowski, Kim y María Carreira. "Towards Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language". *Foreign Language Annals*, vol. 37, n. 3, 2004, pp. 427-437.

Potowski, Kim y Andrew Lynch. "La valoración del habla bilingüe en los Estados Unidos: Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en Hablando bien se entiende la gente". *Hispania*, vol. 97, n. 1, 2014, pp. 32-46.

Ronquest, Rebecca. "An Acoustic Examination of Unstressed Vowel Reduction in Heritage Spanish". *Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Chad Howe, Sarah Blackwell y Margaret Lubbers Quesada, Somerville, MA, Cascadia Proceedings Project, 2013, pp. 151-171.

Rothman, Jason. "Heritage speaker competence differences, language change and input type: inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese". *International Journal of Bilingualism*, vol. 11, n. 4, 2007, pp. 359-389.

Russell, B. D. y Kuriscak, L. M. "High School Spanish Teachers' Attitudes and Practices Toward Spanish Heritage Language Learners". *Foreign Language Annals*, vol. 48, n. 3, 2015, pp. 413-433.

Scalera, Diana. "Teacher Beliefs and the Heritage Language Learner: What Will You Teach Your Students?". *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom*, ed. John B. Webb y Barbara L. Miller, New York, American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2000, pp. 71-82.

Silva-Corvalán, Carmen. *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford, Clarendon Press, 1994.

Valdés, Guadalupe. "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions". *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, ed. M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón, Boston, Houghton Mifflin, 1997, pp. 8-44.

Veltman, Calvin. *Language Shift in the United States*. Berlin, De Gruyter Publishers, 1983.