

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



VNiVERSiDAD
Ɖ SALAMANCA

TESIS DOCTORAL

CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL ORAL EN HABLANTES
DE HERENCIA ANGLOPARLANTES DE 6 A 12 AÑOS EN
CASTILLA Y LEÓN

Presentada por
Juan Pablo Orejudo González

Dirigida por
Jesús Fernández González

Salamanca, 2023

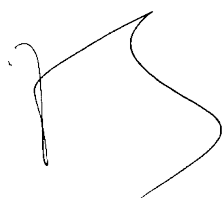
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL

**CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL ORAL EN HABLANTES
DE HERENCIA ANGLOPARLANTES DE 6 A 12 AÑOS EN
CASTILLA Y LEÓN**

V.º B.º

El Director de Tesis



Fdo. Prof. Dr. Jesús Fernández González

El Doctorando



Fdo. Juan Pablo Orejudo González

«esa es θαηκςγινιη, y θαηκςγινιη es eη komo wn /
ke tjenes ke θαηκ a pipəl, ¿saβez lo ke es θαηκ?
pwes tjenes ke θαηκ, y para θελεβρar eso tjenes ke
komer un tsj un t3rki»

I. AGRADECIMIENTOS

A Jesús Fernández González, gracias por tu guía.

A Carla Amorós Negre, gracias por tan amables consejos.

A Francisca Noguero, gracias por ser tan sabia.

A Kim Potowski, gracias por ser y estar.

A Jesús Rivas, del Servicio informático de la Usal, gracias por tu ayuda con el CorpHer.

A los informantes y sus familias, gracias por la paciencia y la participación.

A mis cuarenta alumnos de McClendon Elementary School, gracias por motivarme.

A mi padre, gracias por tu apoyo.

A mi madre, gracias por cuidarme desde allí. Siempre.

A Noemy García Sánchez, gracias por tus consejos, tu apoyo y tu buen hacer.

A Minerva, gracias por tus risas y abrazos.

A Francisco García Arias, gracias por tu ayuda en la instalación del servidor web.

A Vera, gracias por ser como eres.

A Juan Andrés García, portador de cambios.

A los poetas. Sin ellos, la vida sería camino seco.

II. RESUMEN

El español como lengua de herencia en Estados Unidos y su interacción con el inglés ha sido ampliamente estudiado desde hace décadas. En este contexto, la lengua familiar es el español, que se ve influenciada por la lengua mayoritaria, el inglés.

En Castilla y León, España, también hay contextos de habla familiares en los que el español interactúa con el inglés. Sin embargo, en estos ambientes la lengua familiar es el inglés y la lengua mayoritaria es el español. Para identificar sus características se han llevado a cabo una serie de entrevistas semidirigidas que, posteriormente, han servido para describir una panorámica general de los planos morfosintáctico, fonético y léxico.

En esta investigación se describen los patrones lingüísticos de los hablantes de herencia hispanos en Estados Unidos y después se comparan con las características del español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León. Aunque en ambos países las lenguas que interaccionan entre sí son las mismas, hay dos grandes diferencias que responden a sus contextos de uso y su prestigio social: 1) el español es lengua familiar en Estados Unidos y el inglés es lengua familiar en España; 2) el español es lengua de prestigio en España y el inglés es lengua de prestigio tanto en España como en Estados Unidos.

Los datos obtenidos tras el análisis de las entrevistas semidirigidas muestran que los patrones lingüísticos del español de los hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León son similares a los patrones del español de los hablantes de herencia hispanos en Estados Unidos pero la ocurrencia es inferior.

PALABRAS CLAVE

Hablante de herencia, español, inglés, morfosintaxis, léxico, fonética.

III. ABSTRACT

Spanish as a Heritage Language in the United States and its interaction with English has been extensively studied for decades. In this context, Spanish is the family language, which is widely influenced by English, the majority language.

In Castilla y León, Spain, there are also family speech contexts where Spanish interacts with English. However, in these situations, the family language is English and the majority language is Spanish.

In this research study, the speech characteristics of heritage English-speakers in Castilla y León are identified. In order to do that, a series of semi-structured interviews were performed. This methodology has served to create a general overview of its morphosyntactic, phonetic and lexical characteristics.

Therefore, the linguistic pattern of Spanish as a Heritage Language in the United States is described and then compared to the characteristics of the Spanish language of heritage English-speakers in Castilla y León. Although the languages that interact with each other are the same, there are two main differences in their context of use and their social prestige: 1) Spanish is the family language in the United States and English is the family language in Spain; 2) Spanish is a prestigious language only in Spain while English is a prestigious language in both Spain and the United States.

Data obtained by conducting semi-structured interviews show that the linguistic pattern of Spanish of English-speakers in Spain and Spanish as a Heritage language in the United States are similar.

KEYWORDS

Heritage speakers, Spanish, English, morphosyntax, lexicon, phonetic.

IV. ÍNDICE

I. Agradecimientos.....	I
II. Resumen.....	III
III. Abstract.....	V
IV. Índice.....	VII
V. Índice de tablas.....	XI
VI. Índice de figuras.....	XIII
1 INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Motivación del estudio.....	1
1.2 Objetivos e hipótesis.....	3
1.3 Justificación del tema de estudio.....	4
2 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
2.1 España como realidad plurilingüe.....	7
2.1.1 Lenguas de España en la Constitución y los Estatutos de Autonomía.....	7
2.1.2 Dialectos históricos.....	12
2.1.3 Lenguas alóctonas.....	12
2.1.4 Lenguas alóctonas en la escuela.....	15
2.1.5 Ideologías lingüísticas: diglosia e hibridación.....	19
2.1.6 Educación bilingüe español-inglés.....	20
2.2 La lengua de Castilla y León: el castellano.....	25
2.3 El inglés como lengua de prestigio en España.....	28
2.3.1 El inglés en la lengua española: el anglicismo.....	29
2.3.2 El inglés en la sociedad española.....	30
2.3.3 Cuestión de prestigio.....	31
2.4 Hablantes y lenguas de herencia.....	32
2.4.1 Hablantes y lenguas de herencia en Estados Unidos.....	35

2.4.2 Hablantes y lenguas de herencia en España.....	38
3 METODOLOGÍA	39
3.1 La entrevista semidirigida.....	39
3.1.1 El diseño de la entrevista: consentimiento, encuesta y entrevista	41
3.1.2 El diseño de la entrevista: papel del investigador.....	43
3.1.3 El diseño de la entrevista: entrevistando a niños	45
3.1.4 El diseño de la entrevista: características lingüísticas de niños en educación primaria.....	47
3.1.5 Transcripción de la entrevista	52
3.1.6 Herramientas para el análisis de los elementos fonéticos.....	53
3.2 El corpus digital	55
3.2.1 Diseño del corpus y la página web	56
3.2.2 Funciones del corpus.....	58
3.2.3 El futuro del corpus: el Proyecto CorpHer	59
4 PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS INFORMANTES	61
4.1 Origen	62
4.2 Lenguas y contextos de uso	62
4.3 Interpretación de la competencia lingüística.....	63
5 CARACTERÍSTICAS MORFOSINTÁCTICAS	67
5.1 Características morfosintácticas de los hablantes de herencia hispanos en EE.UU.	67
5.1.1 Uso variable de determinantes	69
5.1.2 Extensión del uso de posesivos.....	69
5.1.3 Uso variable de preposiciones	70
5.1.4 Errores de concordancia de género de número.....	71
5.1.5 Explicitación del sujeto.....	72
5.1.6 Erosión y simplificación del sistema verbal	73
5.1.7 Uso variable de nexos subordinados.....	74

5.1.8 Otras características morfosintácticas	75
5.2 Características morfosintácticas de los hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León	76
5.2.1 Uso variable de determinantes	76
5.2.2 Extensión del uso de posesivos	77
5.2.3 Uso variable de preposiciones	78
5.2.4 Errores de concordancia nominal.....	79
5.2.5 Explicitación del sujeto.....	81
5.2.6 Erosión y simplificación del sistema verbal	81
5.2.7 Uso variable de nexos subordinados.....	89
5.2.8 Otros elementos morfosintácticos observados.....	90
5.3 Conclusiones del plano morfosintáctico	92
6 CARACTERÍSTICAS FONÉTICAS.....	97
6.1 Características fonéticas de los hablantes de herencia hispanos en EE.UU.	97
6.1.1 Sonidos consonánticos	98
6.1.2 Sonidos vocálicos.....	99
6.1.3 Elementos suprasegmentales	101
6.2 Características fonéticas de los hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León	103
6.2.1 Sonidos consonánticos	103
6.2.2 Sonidos vocálicos.....	107
6.2.3 Elementos suprasegmentales	112
6.2.4 Otros elementos fonéticos observados.....	116
6.3 Conclusiones del plano fonético	118
7 CARACTERÍSTICAS LÉXICAS	123
7.1 Características léxicas de los hablantes de herencia hispanos en EE.UU.....	123
7.1.1 Cambio de código	123
7.1.2 Préstamos léxicos.....	126

7.1.3 Extensión semántica.....	127
7.1.4 Calcos.....	127
7.2 Características léxicas de los hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León	129
7.2.1 Cambio de código	129
7.2.2 Préstamos léxicos.....	132
7.2.3 Extensión semántica.....	132
7.2.4 Calcos.....	133
7.2.5 Otros elementos léxicos observados	135
7.3 Conclusiones del plano léxico	136
8 CONCLUSIONES.....	139
9 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	147
10 PLAN DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	149
10.1 Metodología	150
10.2 Objetivos	152
10.3 Ejemplos de Plan de intervención en el plano morfosintáctico	154
10.3.1 Ejemplo 1: las preposiciones	154
10.3.2 Ejemplo 2: concordancia nominal	161
10.4 Ejemplo de Plan de intervención en el plano léxico	168
10.4.1 Ejemplo 3: cognados y falsos cognados	168
11 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
12 APÉNDICES	197

V. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Categorías lingüísticas en España	8
Tabla 2: Categorías lingüísticas en España según Dopplebauer	9
Tabla 3: Lenguas autóctonas en España por origen y número de inmigrantes	15
Tabla 4: Características de los programas bilingües español-inglés en Educación Primaria	22
Tabla 5: Rasgos generales del español castellano	27
Tabla 6: Comparación del español y el inglés en España y en Estados Unidos	32
Tabla 7: Generaciones sociolingüísticas de los hablantes de herencia	33
Tabla 8: Etapas de la adquisición del lenguaje	48
Tabla 9: Características lingüísticas de niños en Educación Primaria	51
Tabla 10: Marcas para la transcripción de entrevistas	52
Tabla 11: Características morfosintácticas de los hablantes de herencia en Estados Unidos	75
Tabla 12: Tiempos verbales utilizados por los informantes	82
Tabla 13: Comparación de la morfosintaxis del español de HH en los EE.UU. y el de HH angloparlantes en Castilla y León.....	92
Tabla 14: Comparación de la morfosintaxis del español castellano y el de HH angloparlantes en Castilla y León	95
Tabla 15: Características fonéticas de los hablantes de herencia en Estados Unidos	103
Tabla 16: Duración en milisegundos del <i>VOT</i> de oclusivas sordas	104
Tabla 17: Comparación de formantes en vocales españolas	110
Tabla 18: Comparación de la fonética del español de HH en los EE.UU. y el de HH angloparlantes en Castilla y León	119
Tabla 19: Comparación de la fonética del español castellano y el de HH angloparlantes en Castilla y León	120
Tabla 20: Características léxicas de los hablantes de herencia en Estados Unidos	128
Tabla 21: Comparación del léxico del español de los HH en los EE.UU. y el de HH angloparlantes en Castilla y León.....	136
Tabla 22: Comparación del léxico del español castellano y el de HH angloparlantes en Castilla y León	138
Tabla 23: Comparación del español de los hablantes de herencia en Estados Unidos y el español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León	139

Tabla 24: Comparación del español castellano y el español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León	141
Tabla 25: Características del español oral en hablantes de herencia angloparlantes de 6 a 12 años en Castilla y León	143
Tabla 26: Objetivos del plan de intervención educativa	152
Tabla 27: Preguntas de autoconcienciación y contexto de uso de las lenguas	153
Tabla 28: Objetivos del plan de intervención: preposiciones	154
Tabla 29: Rúbrica para evaluar las actividades con preposiciones	160
Tabla 30: Objetivos del plan de intervención: concordancia nominal	161
Tabla 31: Rúbrica para evaluar las actividades sobre concordancia nominal	167
Tabla 32: Objetivos del plan de intervención: cognados y falsos cognados	168
Tabla 33: Rúbrica para evaluar las actividades con cognados y falsos cognados	175

VI. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa lingüístico de España.....	10
Figura 2: Flujo de inmigración extranjera en España por origen	13
Figura 3: Evolución del alumnado extranjero.....	16
Figura 4: Porcentaje del alumnado extranjero sobre el total del alumnado por comunidad autónoma	17
Figura 5: Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica	18
Figura 6: Porcentaje de hablantes de español en Estados Unidos	35
Figura 7: Captura de pantalla del programa Praat	54
Figura 8: Captura de pantalla del menú principal de CQPweb	56
Figura 9: Captura de pantalla de la web www.corpher.usal.es	57
Figura 10: Interpretación de la competencia lingüística	63
Figura 11: Errores de concordancia nominal	80
Figura 12: Uso del subjuntivo.....	86
Figura 13: Porcentaje de casos morfosintácticos	93
Figura 14: Sistema vocálico español e inglés	100
Figura 15: Oscilograma y espectrograma de oclusivas sonoras	105
Figura 16: Aproximantes oclusivas sonoras	106
Figura 17: Consonante vibrante múltiple	107
Figura 18: Producción de vocales en palabras españolas (todos los casos)	108
Figura 19: Producción de vocales en palabras españolas (media de casos)	109
Figura 20: Posición de formantes en vocales españolas	111
Figura 21: Patrón entonativo interrogativo	113
Figura 22: Patrón entonativo enunciativo	114
Figura 23: Ritmo español	115
Figura 24: Puntos permitidos para realizar cambio de código	124
Figura 25: Árbol sintáctico de un cambio de código	124
Figura 26: Porcentaje de casos léxicos	137
Figura 27: Taxonomía de Bloom	151

1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo introductorio se resume la motivación, los objetivos y la justificación de este trabajo.

1.1 Motivación del estudio

Mi relación con los hablantes de herencia comenzó en 2015 cuando viajé de Salamanca a Dallas para trabajar como profesor de español en la Texas A&M University-Commerce. Allí conocí muchos hispanos bilingües. Me sorprendió la gran variedad de opiniones que tenían unos y otros sobre la lengua española. Cada uno tenía una relación muy personal con la que era su lengua materna. Me intrigó el motivo por el que unos se sentían orgullosos del español de sus padres, mientras otros renegaban de él y decían que no lo conocían –incluso cuando a veces se les escapaba alguna que otra palabra en español.

Muchas miradas desprendían orgullo hispano, mientras que otras lo rehuían para abrazar con más fuerza su parte estadounidense. Los que al principio negaban su herencia hispana a menudo sentían presión social por sus rasgos hispanos y su –lo que ellos consideraban- poca competencia en español. Esa presión social hacía que se decantaran por su parte estadounidense y dejaran de lado su latinidad. Sin embargo, todo era más complicado de lo que en principio me pareció. Cada hablante de herencia es diferente de los demás y su relación con el español varía.

La reflexión sobre el tema y las conversaciones con los propios hablantes me permitieron atar cabos y comprender los motivos tras estos comportamientos y formas de pensar. Desde entonces, centré mi atención académica y mi curiosidad personal hacia este grupo de hablantes.

Durante el curso 2018-2019 comencé una nueva etapa laboral como maestro de 5.º grado en la escuela bilingüe McClendon Elementary School, en el pequeño pueblo de Nevada, Texas. Allí tuve la suerte y el gran privilegio de conocer a cuarenta maravillosos estudiantes que me llamaban Mr. Juan Pablo. Todos ellos eran hablantes de herencia de entre 9 y 11 años. Les cogí mucho cariño en poco tiempo. Empezó a parecerme normal hablarles en español y escuchar sus respuestas, unas veces en inglés, otras veces en español, e incluso otras en una mezcla de ambas lenguas.

Recuerdo como mis niños me decían cosas como «mi español es un español pocho» o «hablo un español chueco, y por eso me da vergüenza hablarlo». Yo les decía que su español

era perfecto, que no todos hablamos igual, y que eso es lo bonito de nuestra lengua, de todas las lenguas.

Mi experiencia en la escuelita de McClendon fue la que me inspiró a llevar a cabo esta investigación. Sin embargo, otra situación fue la que terminó de convencerme de que los hablantes de herencia eran un tema apasionante. Mi tema, en definitiva.

Allá por el 2019 volví a España. Retomé el contacto antes continuo con las amistades que dejé atrás hace años. Una de estas amistades es un matrimonio con el que mi esposa y yo compartimos la afición de jugar a juegos de mesa. Este matrimonio amigo es originario de Filadelfia, Pensilvania, y tienen cuatro hijos maravillosos que son hablantes de herencia angloparlantes.

Una tarde en la que las dos familias estábamos compartiendo sol y columpios en un parque de la capital salmantina, el padre me preguntó por mi tema de investigación en la USAL. Le expliqué por encima que quería analizar el español de los hablantes de herencia en España. Fue entonces cuando lleno de preocupación me confesó que su hija mayor, de tan solo 6 años, iba un poco mal en el colegio y la tutora les había reunido para hablar sobre ello.

En esa reunión les dijeron que su hija tenía dificultades con el español, que a veces se le olvidaban palabras, no aprendía vocabulario lo suficientemente rápido y mezclaba la gramática española con la inglesa. Después de mucho hablar, la tutora les dijo que dejaran de hablar inglés en casa y que se centraran en hablar solo español. La respuesta de la tutora cortocircuitó mi cerebro. Pensaba que hablar inglés en casa estaba dificultando el aprendizaje general de la niña.

Yo le recomendé al papá que no lo hiciera, que siguieran hablando inglés en casa. Las investigaciones sobre este tema recomiendan exactamente eso. Seguro que la tutora les aconsejó dejar el inglés de lado porque creía que era lo mejor para su estudiante, que tenía problemas con el español. No obstante, en ese momento demostró su ignorancia sobre cómo funciona el bilingüismo en el cerebro infantil y los estadios de adquisición de lenguas.

Estuve rumiando esa conversación durante semanas. Me di cuenta de que esta investigación podría ayudar a otras familias y a otros profesores que se encuentren en la misma situación que mis amigos.

En resumen, mi experiencia con estudiantes bilingües y sus problemas en la vida diaria me llevaron a querer analizar las características del español en hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León. Quiero aportar mi granito de arena para desterrar los mitos que todavía existen sobre ellos, describir sus formas de hablar para comprenderlos un poco

más y prestarles ayuda en todo lo que se pueda. Cualquier aportación que fomente el desarrollo educativo de los niños siempre será bienvenida.

1.2 Objetivos e hipótesis

Este trabajo investiga las características del español en hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León centrándose en la morfosintaxis, la fonética y el léxico. Se espera que la relación con el inglés, su lengua materna, influya en su español en estos tres planos. La transferencia del inglés al español lleva tiempo observándose en los contextos hispanohablantes de los Estados Unidos de América (Fairchill y Van Hell, 2015; Escobar y Potowski, 2015; Miller y Gutiérrez, 2019).

Dicho esto, en la presente investigación se espera la confirmación de la siguiente hipótesis: las características lingüísticas del español de herencia en los Estados Unidos se encuentran en el español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León, aunque la lengua mayoritaria sea distinta. Este fenómeno se debería a que las dos lenguas en contacto son las mismas, español e inglés, y poseen un prestigio lingüístico similar en España. Estas características se verían en los siguientes planos lingüísticos:

- Plano morfosintáctico ([capítulo 5](#)): uso variado de determinantes, extensión del uso de posesivos, uso variable de preposiciones, errores de concordancia de género y número, explicitación del sujeto, erosión y simplificación del sistema verbal y uso variable de nexos subordinados.
- Plano fonético ([capítulo 6](#)): pronunciación variada de oclusivas y de la vibrante múltiple, centralización de sonidos vocálicos, entonación variable, acentuación y ritmo producido como hablantes ingleses.
- Plano léxico ([capítulo 7](#)): cambio de código, préstamos léxicos, extensión semántica y calcos.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación son tres:

1. Caracterizar y analizar el español oral de los hablantes de herencia angloparlantes para, posteriormente, identificar sus necesidades lingüísticas.
2. Crear un corpus lingüístico oral en Internet que sirva de punto de encuentro para los investigadores de lenguas de herencia de todo el mundo. Este corpus será de consulta gratuita y de libre acceso, con la opción de colaborar con entrevistas orales transcritas y en audio para aumentar la base de datos. Las entrevistas pertenecerán a sus

respectivos grupos de investigación independientemente de que sean indexadas en la base de datos del corpus.

3. Diseñar un plan de intervención educativa dentro del aula. Guiará a los centros educativos en el camino para saber cómo ayudar a estos hablantes atendiendo a sus características lingüísticas.

1.3 Justificación del tema de estudio

Esta tesis pretende investigar las características del español oral en hablantes de herencia angloparlantes en edad escolar con énfasis en la zona de Castilla y León.

En primer lugar, Valdés (2001) define hablante de herencia (HH en adelante) como aquella persona que ha crecido en un ambiente donde no se habla español, aunque lo habla o lo entiende, teniendo competencia bilingüe (habilidades lingüísticas) en la lengua familiar y en inglés (p. 38). Según Escobar y Potowski (2015), Estados Unidos es el segundo país del mundo con más hablantes de español de herencia y la cifra aumenta día a día (p. IX). El español de los hablantes de herencia en Estados Unidos, transferido por vía familiar, posee características lingüísticas concretas dependiendo de la zona geográfica.

La cuestión del español de HH ha sido ampliamente estudiada en Estados Unidos pero es inexistente en España, seguramente debido a que es la lengua mayoritaria y no la materna. No obstante, en esta tesis se estudiará el español en hablantes de herencia angloparlantes, es decir, el español no será la lengua familiar -o minoritaria- sino la lengua vehicular -o mayoritaria-, y el inglés entra en escena como lengua materna. Además, se intentará identificar la transferencia del inglés debido a que se considera prestigiosa en España (Smith, 1997; Busse, 2017), a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos, donde la lengua materna es el español, generalmente desacreditada incluso por los órganos de gobiernos nacionales (Suarez, 2002).

Existen únicamente dos artículos (Acosta Corte, 2011 y 2013) que citan a España con relación a la lengua de herencia. El primero de ellos apunta que la Consejería de Educación de España en Australia y Nueva Zelanda apoya institucionalmente a los hablantes de herencia para el mantenimiento de su español. En el segundo, se explica que la Universidad de Oviedo y el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI) son las dos únicas instituciones españolas que ofrecen cursos específicos de español para hablantes de herencia, generalmente venidos de los Estados Unidos. Además, expone de la siguiente forma la problemática que estos hablantes suelen encontrarse al llegar a España:

Se suelen ubicar en los niveles avanzados de los programas de lengua de las instituciones que los acogen [...] por tener una competencia comunicativa a nivel oral muy superior a la del resto de sus compañeros. La percepción que tienen algunos profesores es que estos estudiantes se aburren en clase y que no se esfuerzan [...]. Paralelamente, muchos docentes se van dando cuenta de que estos estudiantes también tienen carencias lingüísticas y necesidades de aprendizaje, pero que estas difieren sustancialmente de las de sus compañeros que aprenden español como una L2. (p. 18)

Aparte de los artículos de Acosta Corte, no se ha encontrado ningún otro sobre el español de los HH relacionado con España. No obstante, sí existen investigaciones sobre el contacto del español y el inglés en Gibraltar, colonia inglesa situada al sur de España. Este dialecto mixto se conoce como llanito y es el resultado de la convivencia del inglés británico con el español andaluz (Chevasco, 2019). Atendiendo a estas características, sería similar y comparable con el español en los Estados Unidos ([apartado 2.4](#)). En este sentido, el tema que me dispongo a estudiar está prácticamente inexplorado y toda investigación podría sentar bases para futuros trabajos.

Independientemente de si los HH están en Estados Unidos o España, estos se clasifican por generaciones sociolingüísticas dependiendo del origen, edad de llegada al país actual de residencia y tiempo de contacto con la comunidad mayoritaria. Montrul (2015) defiende que no existe un mismo baremo para todos los HH porque cada uno posee una capacidad bilingüe diferente. En este estudio se tendrán en cuenta únicamente el origen (Estados Unidos) y la edad (de 6 a 12 años) de los hablantes.

[volver al índice](#)

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este capítulo se divide en cuatro apartados. Los tres primeros se centran en las lenguas de España, siendo el cuarto sobre hablantes y lenguas de herencia. Es importante hacer una contextualización lingüística preliminar debido a que hay pocos estudios relacionados con hablantes de herencia en España. La mayoría de las investigaciones actuales se centran en los hablantes de español en Estados Unidos, cuyas características lingüísticas y su relación con las demás lenguas son foco de estudio desde hace más de tres décadas.

2.1 España como realidad plurilingüe

En este primer bloque temático se analiza la realidad lingüística de España desde su marco legal en la Constitución de 1978 y los Estatutos de Autonomía; se enumeran las lenguas que existen dentro del territorio y el grado de oficialidad que tienen. A continuación, se describe la situación de las lenguas autóctonas en España y se definen los conceptos de hibridación y diglosia. Tras ello, se explica el funcionamiento de la educación bilingüe en los centros educativos de Educación Primaria. Como esta investigación se centra en la comunidad de Castilla y León, el estado lingüístico existente en esta zona se describe con más detalle. Para terminar, se estudia el papel que el inglés desempeña en España, así como su prestigio y consideración social.

2.1.1 *Lenguas de España en la Constitución y los Estatutos de Autonomía*

El carácter plurilingüe y multicultural de España constituye, sin lugar a dudas, un patrimonio inmaterial de valor incalculable. La Constitución Española de 1978 incluye varias notas y artículos en los que se reconoce la pluralidad dentro del territorio español.

Ya en el preámbulo se habla de «proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones» (p. 3). Esta frase introduce las características constitucionales que se verán a lo largo de la Carta Magna tales como que España está compuesta por diferentes culturas y lenguas, siendo todas ellas válidas, debiendo respetarse y protegerse tanto por la ciudadanía como por las instituciones nacionales y locales.

El Artículo 3 de la Constitución española tiene tres subapartados en los que se identifica la lengua oficial de España en toda la geografía estatal, se enumeran las lenguas cooficiales en las comunidades bilingües y se valora la riqueza patrimonial que significa disponer de esta variedad de lenguas, así como la necesidad de respetarlas y protegerlas:

Artículo 3. 1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. 2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección. (p. 3)

Como el artículo 3 explica en su primer apartado, la lengua oficial es el castellano, no el español. Es decir, la lengua oficial de España es la variante castellana. Se abordará la distinción de los términos español/castellano y las características de este último en el [apartado 2.2.](#)

En la disposición final de la Constitución española se explicita que esta misma Constitución se publicará no solo en español sino «también en las demás lenguas de España» (p. 39). De esta forma, se incluyen todas las lenguas del estado sin decir cuáles son, quizá por evitar errores entre la denominación de lengua, modalidad o dialecto, pudiendo incurrir en discriminación o herir los sentimientos culturales de algunos hablantes.

Aparte de la Constitución española, que representa al conjunto de comunidades del territorio español, cada comunidad autónoma tiene su propio estatuto de autonomía en el que se establecen las disposiciones respecto a sus políticas culturales y lingüísticas.

En suma, las lenguas recogidas en la Constitución española y los Estatutos de Autonomía se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Categorías lingüísticas en España según la Constitución (Cons.) y los Estatutos de Autonomía (E.A.)

Lengua oficial	castellano en toda España (Art. 3.1, Cons.)
Lenguas cooficiales según los Estatutos de Autonomía	gallego en Galicia (Art. 5, E.A. Galicia), euskera en el País Vasco (Art. 6, E.A. País Vasco), vascuence en las zonas vascoparlantes de Navarra (Art. 9, E.A. Navarra), catalán y aranés en Cataluña (Arts. 6.1 y 6.5, E.A. Cataluña), catalán en las Islas Baleares (Art. 35, E.A. Illes Balears), valenciano en la Comunidad Valenciana (Art. 6.1, E.A. Comunidad Valenciana)

Lenguas protegidas	bable en Asturias (Art. 4, E.A. Asturias), aragonés en Aragón (Art. 7.1, E.A. Aragón), leonés y gallego en zonas concretas de Castilla y León (Arts. 5.2 y 5.3, E.A. Castilla y León)
Modalidades lingüísticas protegidas	andaluz en Andalucía (Art. 10.4, E.A. Andalucía), silbo gomero en las Islas Canarias (Art. 27.4, E.A. Islas Canarias)

En contraste con la Tabla 1, Dopplebauer (2008, p. 28) propuso la clasificación que se recoge en la Tabla 2, donde se incluyen la modalidad lingüística del tamazight en Melilla y otras lenguas sin reconocimiento oficial como el árabe, el caló y el portugués.

Tabla 2

Categorías lingüísticas en España según Dopplebauer

Lengua oficial	castellano , en todo el territorio español
Lenguas cooficiales	catalán en Cataluña, Baleares y Valencia, gallego en Galicia, vasco en el País Vasco y una parte de Navarra, aranés en Cataluña
Modalidades lingüísticas	asturiano en Asturias, aragonés y catalán en Aragón, tamazight en Melilla, andaluz en Andalucía
Lenguas sin ningún reconocimiento oficial	árabe, caló, portugués, etc.

Además de las tres anotaciones lingüísticas anteriores, existen otras dos menciones a las lenguas de España con respecto a la comunidad en la que se habla. El primer ejemplo se encuentra en el artículo 20.3, que indica que los medios de comunicación sociales dependientes del Estado deberán respetar el plurilingüismo del país (p. 6). El segundo ejemplo lo vemos en el Artículo 148.17, en el que las comunidades autónomas podrán fomentar la enseñanza de la lengua de la comunidad (p. 31).

Para facilitar la localización geográfica de las lenguas nombradas en la Constitución y en los Estatutos de Autonomía, se incluye la Figura 1, un mapa de España con la información de la Tabla 1.

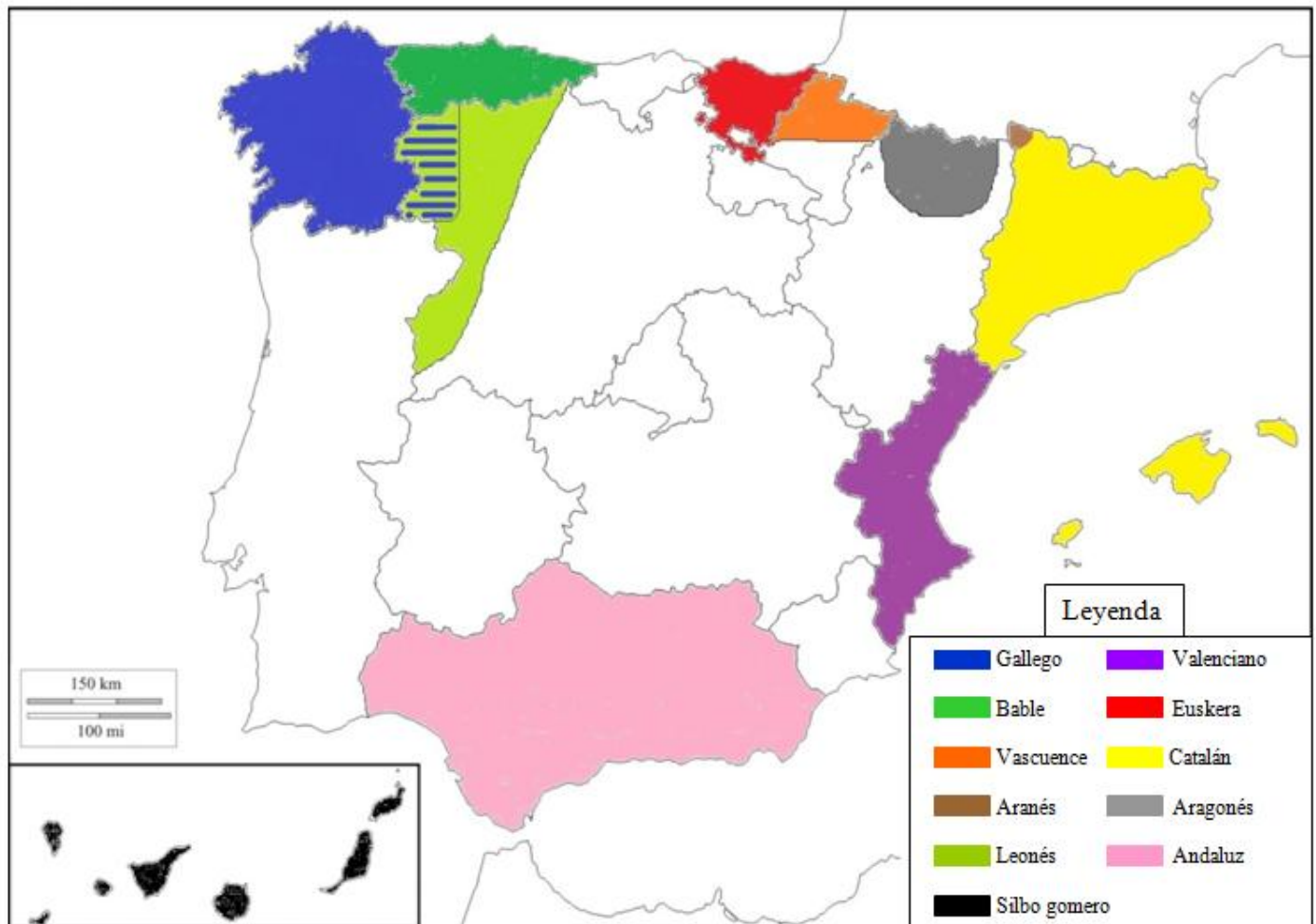


Figura 1. Mapa lingüístico de España.

La siguiente afirmación de López García (2009) resumiría lo dicho con anterioridad: «sólo existen cuatro grandes sistemas lingüísticos peninsulares: el español, el gallego-portugués, el catalán/valenciano y el vasco» (p. 18). Si bien entiende que existen otros idiomas como el asturiano o el aragonés, se identifican como dialectos del latín. Moreno Fernández y Raballo (2013) explican que, en teoría, todos los grupos lingüísticos están equiparados en España, pero en la práctica hay mucha desigualdad (p. 34). En este sentido, la distinción y caracterización de las lenguas y dialectos de España es una tarea complicada que no se queda en lo meramente lingüístico, sino que también entra en temas identitarios, de cultura personal y de sentimientos de pertenencia.

Aunque la Constitución de 1978 establece el marco legal general sobre las lenguas del Estado, no existe una política lingüística real. Todas se rigen realmente por los Estatutos de Autonomía de cada comunidad autónoma. López García (2009) defiende de esta forma la creación de una política lingüística con un argumento central:

[...] *el catalán/valenciano, el gallego y el vasco son históricamente lenguas del país –o sea, de España- y no sólo lenguas del Estado.* La oposición lengua propia (para estos idiomas) frente a lengua oficial (para el español) es absurda. (p. 112)

La necesidad e inexistencia de una política lingüística real llevaron a investigadores como Kremnitz (2008) a preguntarse hace más de una década si las discusiones surgidas por el uso normativo de las lenguas de España no están incitando la defensa del uso exclusivo del español en toda la península para así debilitar el uso de lenguas autóctonas.

Para concluir este apartado, hay que recordar que las lenguas de España no siempre coexistieron en convivencia. La situación de respeto actual llegó tras un periodo más intransigente con la realidad multilingüe. Durante la dictadura franquista se prohibió el uso público y la enseñanza de lenguas distintas del castellano (Etxeberria, 2005, p. 10), además de la «proscripción de la cuestión lingüística en las obras de geografía» (Burgueño, 2002, p. 176), tan comunes tanto antes como después de la dictadura. Como explica Dopplebauer (2008), durante los cuarenta años de dictadura, «el castellano era la única lengua posible para el uso oficial; las demás lenguas españolas fueron prohibidas y hasta cierto grado perseguidas» (p. 24). Un claro ejemplo lo encontramos en la introducción de la Orden del Ministerio de Organización y Acción Social, de 26 de mayo, (1938) en el que explicita el uso excluido del castellano en los temas estatales:

[...] siendo absolutamente necesario que el sentimiento Nacional y españolista se manifieste sin dudas ni vacilaciones de género alguno y de modo especialísimo en el espíritu y en los actos de las entidades relacionadas con el Estado, hecho éste que no pugna con el respeto que pueda merecer el uso de dialectos en las relaciones familiares privadas [...]. (p. 7.532)

En este fragmento se aprecia la preeminencia absoluta del castellano; la consideración de dialecto de menor categoría al resto de lenguas; y la segregación de estas variedades al ámbito privado, con la consiguiente prohibición de su uso en la esfera pública.

2.1.2 Dialectos históricos

En España existen dos dialectos históricos: asturleonés, también llamado leonés, asturiano o bable; y el aragonés. Son dialectos históricos porque tienen origen en la fragmentación del Imperio romano, lo que llevó al nacimiento de decenas de variedades lingüísticas procedentes del latín. Moreno Fernández y Ramallo (2013) listan estas variedades latinas de oeste a este: el gallego-portugués, el astur-leonés, el castellano, el navarro-aragonés y el catalán (p. 50). El astur-leonés y el navarro-aragonés vieron mermadas sus zonas de influencia debido a la difícil orografía del paisaje y su absorción por el «entorno sociolingüístico castellano» (Moreno Fernández, 2016, p. 22) mientras que las otras ganaron importancia debido a factores socio-políticos. Se asume así que el asturleonés y el aragonés son «dialectos del latín que no han llegado a alcanzar la categoría de lenguas» (García Mouton, 2007, p. 16).

El asturleonés tiene su origen en la zona norte de la península, enmarcado al oeste por la variante gallego-portuguesa y al este por la navarro-aragonesa, es decir, en el territorio del antiguo reino de León –lo que hoy día sería, más o menos, Asturias, León, Zamora, Salamanca y la zona norte de Extremadura. Sus rasgos lingüísticos son, entre otros: la *f*-inicial puede aspirarse o conservarse (fornu/jornu), yeísmo (pollo [póyo]), uso del neutro de materia con terminación en *-u* (la faraña blancu), cierre de vocales finales (añu, otru), evita el pronombre personal átono al principio de frase (acuérdome siempre de ti, Madrid quédame muy grande), diminutivos formados en *-ín* o *-ina* (niñín, niñina), etc. (García Mouton, 2007, pp. 20-23). Según García Gil (2008), la lengua asturleonés tiene una horquilla de hablantes de entre 300.000 y 450.000 personas (p. 11). Al no existir datos censales oficiales, estas cifras son estimaciones tomadas de los estudios sociolingüísticos de la zona.

En este apartado no se explica en profundidad la variante aragonesa por quedar fuera de los márgenes lingüísticos de esta investigación.

2.1.3 Lenguas alóctonas

Las lenguas alóctonas son aquellas que se encuentran en un territorio distinto a su origen. La población extranjera en España se distribuye entre las distintas comunidades autónomas atendiendo a motivos de ocio o trabajo. Hacer una distinción clara entre los extranjeros que llegaron al país buscando trabajo de aquellos que están de vacaciones, independientemente de su duración, no es sencillo. Sin embargo, sí pueden encontrarse ciertas generalidades que ayudan a comprender este flujo migratorio. Por ejemplo, González Pérez y Somoza Medina (2004) explican que en las Islas Baleares se concentra una población inmigrante permanente de altos recursos económicos procedentes de la Unión Europea debido a la alta

especialización turística de la zona. Algo similar ocurre en las Islas Canarias, donde la inmigración de alto poder adquisitivo se ve propiciada por el buen clima y los complejos hoteleros de lujo.

En contraposición a la zona turística, encontramos Castilla y León, donde la población extranjera de la Unión Europea ocupa mayoritariamente el sector agrícola-ganadero. También en Barcelona, Murcia y Comunidad Valenciana encontramos población africana con un perfil primordialmente temporero por la alta demanda de agricultura intensiva. En otras comunidades, como Madrid, es más complicado hacer una diferenciación clara.

Los datos sobre inmigración publicados por el Instituto Nacional de Estadística (2018) los encontramos representados en la Figura 2.

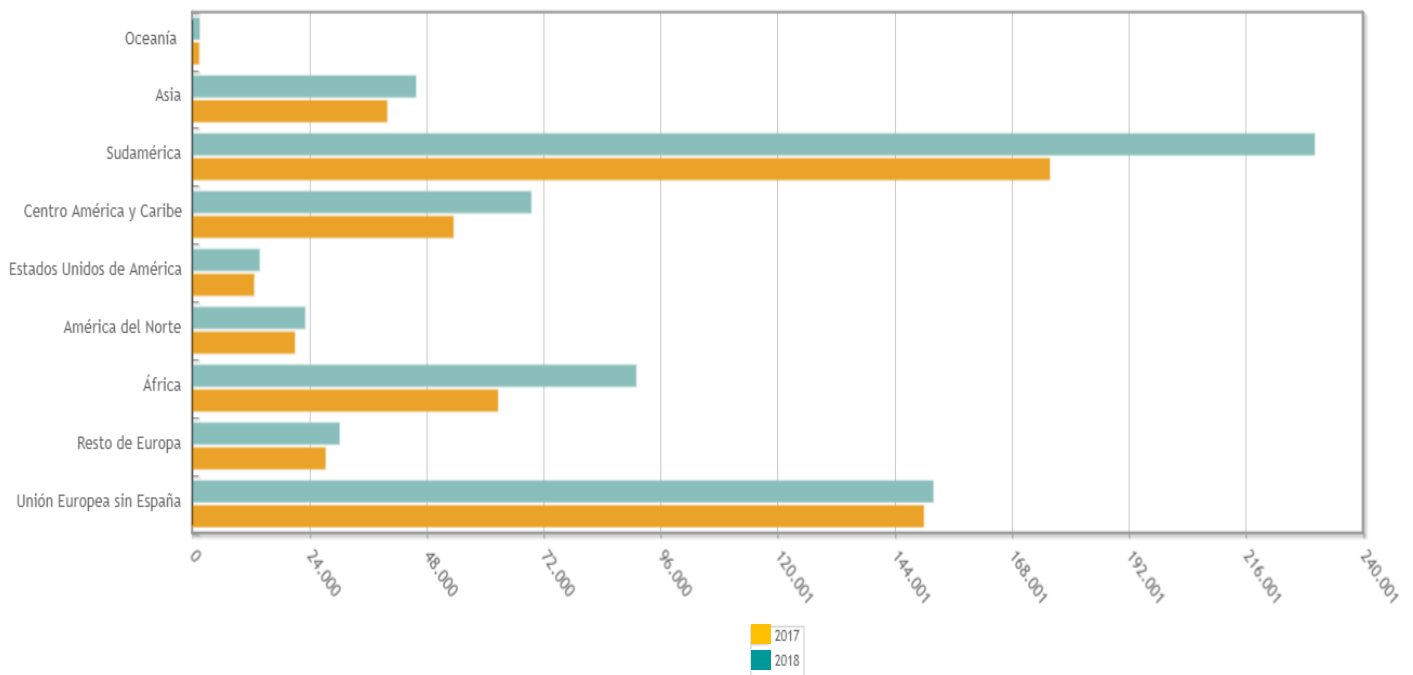


Figura 2. Flujo de inmigración extranjera por origen.

En esta figura se muestra que los inmigrantes de países hispanohablantes (Sudamérica, Centro América y Caribe) son los más numerosos, seguidos por los que provienen de la Unión Europea y África. Esto indica que la principal lengua de los inmigrantes más numerosos en España es el español, con lo que no hay problemas críticos de aprendizaje o adaptación relacionados con la lengua.

Los cinco principales países de origen de los inmigrantes de la Unión Europea son, en orden de mayor a menor número de inmigrantes: Reino Unido (31.276), Rumanía (28.030),

Italia (22.002), Francia (16.210) y Alemania (13.314). En consecuencia, las principales lenguas alóctonas provenientes de Europa son el inglés británico, el rumano, el italiano, el francés y el alemán. De estas, la mayoría de la población rumana viene al país en busca de trabajo, mientras que el resto de migrantes vienen por motivos de ocio.

Los cinco principales países de origen de los inmigrantes de África son, en orden de mayor a menor número de inmigrantes: Marruecos (61.715), Senegal (6.797), Argelia (6.687), Guinea Ecuatorial (1.915) y Ghana (1.822). Estos datos muestran que las principales lenguas alóctonas venidas de África son el árabe, el tamazight, el francés, el wólof y el soninké. De estas, el tamazight del Rif, conocido también como rifeño, es muy común en Melilla y alrededores debido al continuo contacto entre hablantes de las dos lenguas (Azeddine Ettahri, 2015).

Los cinco principales países de origen de los inmigrantes de Asia son, en orden de mayor a menor número de inmigrantes: China (12.182), Pakistán (8.673), India (6.858), Filipinas (2.561) y Bangladés (2.438). Por este motivo, las principales lenguas alóctonas venidas del continente asiático son el mandarín, el urdu, el hindi, el filipino y el bengalí.

El grupo objeto de estudio en esta investigación es el angloparlante originario de Estados Unidos. Su número total es de 13.853 personas, cifra baja si la comparamos con otros orígenes vistos en este apartado. El porcentaje de estadounidenses que habla español es del 13%, lo que apunta a que de los 13.853 inmigrantes, 1.800 podrían ser hispanohablantes.

Como la población angloparlante es objeto de estudio en esta investigación, el [apartado 2.3](#) se dedica exclusivamente a la cuestión del inglés en España.

En conclusión, las lenguas alóctonas más representativas en España son el inglés británico, el rumano, el italiano, el francés, el alemán, el árabe, el tamazight, el francés, el wólof, el soninké, el mandarín, el urdu, el hindi, el filipino y el bengalí. La Tabla 3 muestra estas lenguas con su número de hablantes por origen.

Tabla 3

Lenguas alóctonas en España por origen y número de inmigrantes

PAÍS DE ORIGEN	NÚMERO	LENGUA
Marruecos y Argelia	68.402	árabe y tamazight
Reino Unido, Estados Unidos y Ghana	46.951	inglés
Rumanía	28.030	rumano
Francia y Senegal	23.007	francés* ¹
Italia	22.002	italiano
Alemania	13.314	alemán
China	12.182	mandarín
Pakistán	8.673	urdu
India	6.858	hindi* ²
Filipinas	2.561	filipino
Bangladesh	2.438	bengalí

*¹ wólof y soninké en zonas concretas de Senegal

*² aunque el inglés también es lengua oficial en India

2.1.4 Lenguas alóctonas en la escuela

Las familias migrantes en España deben escolarizar a sus hijos en el sistema educativo español independientemente de si han venido por motivos de ocio o trabajo. La actual ley educativa en España, LOMLOE (Agencia Estatal, 2020, diciembre), modifica la mayor parte de los artículos de la anterior ley educativa, pero no los que aquí se citan. El Artículo 67.4 de la anterior ley educativa, la Ley Orgánica de Educación (Agencia Estatal, 2006, mayo), conocida comúnmente como LOE, explica que «corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las

otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes» (p. 17.178).

El artículo 79 de la citada ley versa sobre los alumnos migrantes, a los que llama «alumnado que se incorpora tardíamente» (p. 17.180). Por un lado, el apartado 79.1 trata sobre la necesidad de «desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos», es decir, ningún estudiante se quedará atrás por motivo de lengua. Todos los niños tienen los mismos derechos educativos independientemente de su competencia lingüística en español. Serán las propias administraciones educativas se tendrán que encargar de suplir sus necesidades.

Por otro, el apartado 79.3 explica que las administraciones asesorarán a los padres de estos estudiantes sobre «los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español» (p. 17.180). En otras palabras, las familias deberán recibir toda la información necesaria para que la entrada del menor al sistema educativo sea lo más normal posible y se equipare con sus compañeros de clase.

El artículo 79 enuncia que los estudiantes extranjeros y sus familias serán arropados por el sistema educativo informando de sus derechos y obligaciones a la par que desarrollarán programas específicos para suplir las necesidades lingüísticas que pueda tener a la hora de escolarizarse.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) estimó en 797.618 los alumnos extranjeros matriculados durante el curso 2018-2019. La Figura 3 muestra que este número fue el más alto de los últimos 10 años, sin existir realmente una gran diferencia con respecto a años anteriores.

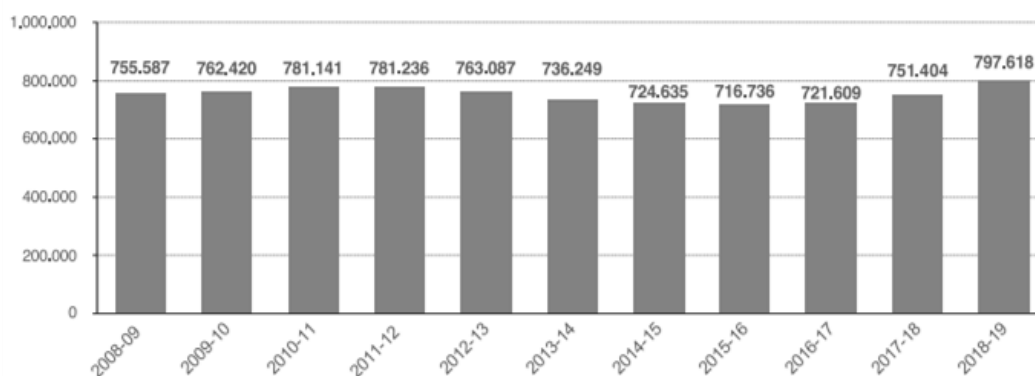


Figura 3. Evolución del alumnado extranjero (no incluye educación universitaria). Tomado de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, p. 8).

El porcentaje de estudiantes extranjeros sobre el total del alumnado varía en gran medida dependiendo de la comunidad autónoma en la que nos encontremos. La Figura 4 muestra que la comunidad con menos porcentaje de alumnos extranjeros es Extremadura, y la más alta son las Islas Baleares. La media de España está en 9.3%. La desigualdad de población extranjera entre comunidades autónomas se deberá al perfil laboral de los inmigrantes, explicado en el apartado anterior.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha dividido los países de origen del alumnado extranjero en cinco grandes bloques: Unión Europea, Resto de Europa, África, América, Asia y Oceanía. La Figura 5 muestra la distribución de los alumnos extranjeros dependiendo de su origen dentro de las comunidades autónomas. Puede observarse que el mayor grupo proviene de África (30.3 %), seguido por los países de la Unión Europea (28.3%) y América (25.6 %). Asia y Oceanía (10.7 %) y el resto de países de Europa (4.9 %) representan una porcentaje muy pequeño en el sistema educativo español.

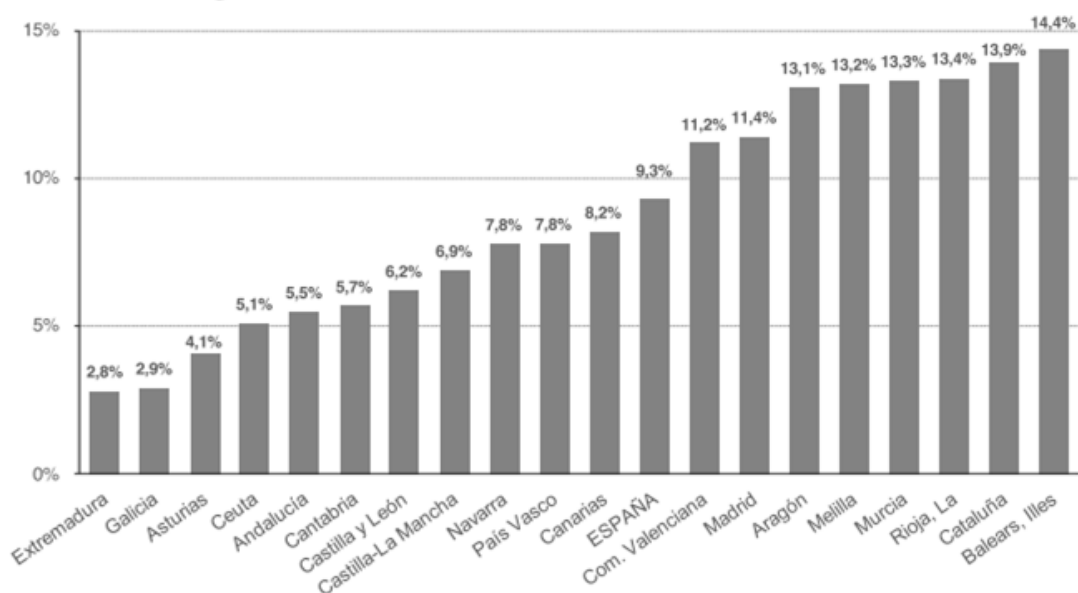


Figura 4. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. Tomado de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, p. 8).

Con los datos mostrados en las figuras 3, 4 y 5, puede verse que el porcentaje de alumnos extranjeros en escuelas españolas es alto. Los artículos 67 y 79 de la Ley de Educación aseguran que estos alumnos tengan las mismas oportunidades que sus compañeros sin

importar su origen, cultura o lengua materna. Aun así, Etxeberria (2005) analizó el informe PISA 2003 en el que se mostraba que las calificaciones obtenidas por alumnos nativos eran siempre superiores a las obtenidas por alumnos inmigrantes, debido, básicamente, a la falta de competencia lingüística de los alumnos extranjeros (p. 17-18). Aunque el artículo 79.1 exige que las propias administraciones y centros educativos se encarguen de mejorar y equiparar la competencia lingüística de los alumnos extranjeros, en la práctica se toman pocas medidas y por eso las calificaciones entre nativos y extranjeros son desiguales. Etxeberria (p. 21) explica que la enseñanza de la lengua materna de los alumnos extranjeros se ha enfocado desde cuatro estrategias diferentes en la educación española: 1) enseñanza en actividades extraescolares, 2) en el mismo horario escolar, 3) después del horario escolar 4) o como lengua extranjera. La primera opción es la única que ha dado resultados positivos, con lo que debería aplicarse en mayor medida para eliminar la brecha lingüística y equiparar las calificaciones de alumnos inmigrantes a las de sus compañeros nativos.

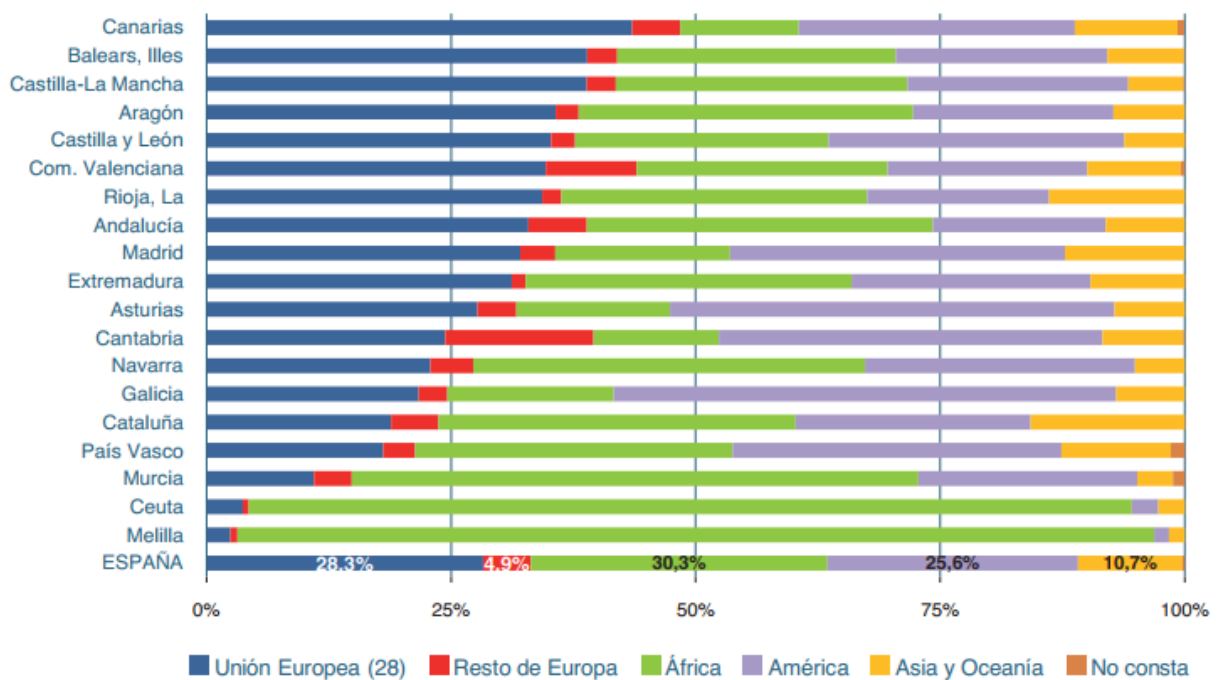


Figura 5. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Tomado de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, p. 9).

Visto esto, el grupo poblacional aquí investigado representa un porcentaje ínfimo del total de alumnos inmigrantes en Castilla y León. Esto conlleva la dificultad de encontrar informantes y el posterior análisis de su forma de hablar español.

2.1.5 Ideologías lingüísticas: diglosia e hibridación

Al existir tal variedad de formas de habla en un territorio tan relativamente pequeño como es España, surge el problema de identificar cuáles son lenguas y cuáles son variedades lingüísticas. Kremnitz (2008) explica que para establecer esta distinción suele utilizarse el criterio de distancia (intercomprensión e inteligibilidad entre lenguas). Esto es, cuanto más lejana sea una lengua de otra, menos podrá entenderse. Pero realmente no existe método científico que permita diferenciar entre lenguas y variedades, con lo que «la delimitación tiene pues un carácter político y, por el momento, solo puede resolverse a través de los medios que la política tiene a su disposición» (p. 14). Esta opinión concuerda con la famosa frase de Weinreich: «una lengua es un dialecto que tiene ejército y marina» (citado en Chambers y Trudgill, 1994, p. 30). La distinción entre lengua y dialecto o lengua y variedad no es sencilla. Existen ejemplos como el afrikáans en Holanda o el inglés británico en Estados Unidos, casos considerados variedades dependientes que ahora se consideran independientes, con una norma y una gramática estandarizada (Chambers y Trudgill, 1994, p. 30). La otra cara de la moneda tiene como ejemplo el francés en Canadá, que a día de hoy sigue tomando como norma el francés europeo, siendo la variedad enseñada en las escuelas del país norteamericano.

Con lo visto en los apartados anteriores, se advierte que España tiene muchas zonas de contacto entre lenguas dentro de sus fronteras. En estas zonas se dan fenómenos típicos del bilingüismo, entre los que se pueden citar la transferencia (tanto positiva que facilita la comunicación como negativa que la dificulta) de una lengua a otra, el uso de calcos gramaticales o semánticos y el cambio de código al hablar. España es, hasta cierto punto, una amalgama de regiones bilingües que comparten la lengua mayoritaria, es decir, el español. Gugenberger (2008) explica que España ha vivido durante siglos una relación diglósica entre el castellano y las lenguas regionales, es decir, el castellano goza de prestigio mientras las lenguas y variedades regionales se consideran tanto social como políticamente inferiores. Las lenguas regionales son «lenguas estigmatizadas habladas por la población rural y los estratos sociales bajos (a excepción en cierto modo el catalán)» (p. 31). Esta relación diglósica ha llevado a estructurar las lenguas actuales en jerarquía atendiendo, entre otras cosas, a las actitudes de los propios hablantes y a la ideología del partido político gobernante.

Es un hecho común que se hablen español y la lengua regional en las zonas de contacto y las comunidades bilingües. Hablar dos lenguas es una marca de identidad para los hablantes pues «para muchos las dos lenguas pertenecen a la identidad de su comunidad» (p. 41). La difusa frontera geográfica entre las lenguas de España lleva al continuo contacto entre ellas y a una interacción mutua conocida como hibridación. Se encuentran situaciones en las que la hibridación de lenguas aparece en todos los estratos sociales y en las situaciones tanto familiares como profesionales. En sociedades bilingües, «la influencia entre lenguas no es unidireccional, más bien la lengua dominada también se muestra en la dominante» (p. 31).

En estos contextos híbridos se pueden encontrar dos opiniones antagónicas sobre la relación que tienen el español y la lengua regional: prohibridación y antihibridación. La prohibridación defiende que esta transferencia entre lenguas y los fenómenos lingüísticos resultantes no hacen sino dar más valor cultural, e incluso identitario, a las dos lenguas. La antihibridación se ampara en que la transferencia de una lengua a otra las hace impuras y son valoradas negativamente.

Las corrientes de prohibridación y antihibridación se originaron durante la época franquista. No fue hasta después de la dictadura cuando las lenguas cooficiales de la península tuvieron su norma y estándar (p. 43) excepto el catalán, que tuvo una en 1913. El limbo en el que se aparcaron las lenguas cooficiales durante el franquismo no hizo más que escindir su visión de forma maniquea entre los que hablaban español y los que hablaban mal.

2.1.6 Educación bilingüe español-inglés

Habría que diferenciar dos escenarios de educación bilingüe en España: el encontrado en comunidades autónomas con lengua cooficial (Galicia, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares) y el de las comunidades monolingües. Independientemente de qué escenario se describa, Europa concluyó en las *Presidency Conclusions* del Consejo de Europa de Barcelona (2002) que en política educativa se estima necesario el aprendizaje de, al menos, dos lenguas extranjeras a temprana edad (p. 19). Esto indica que la educación bilingüe en España no es un caso raro en Europa, sino que todos los países que la forman deben tomar parte en el tema de la educación bilingüe.

En primer lugar, las comunidades con lengua cooficial han tenido educación bilingüe desde su formación. En ellas, se enseñaban las materias escolares tanto en la lengua oficial como en las respectivas cooficiales. En las escuelas también se estudiaba una lengua extranjera como el francés, alemán o inglés, principalmente. En segundo lugar, en las comunidades monolingües no había enseñanza en lenguas cooficiales. La instrucción se hacía

completamente en español, a excepción de la lengua extranjera, que podía hacerse en dicha lengua.

Este panorama cambió cuando la Ley Orgánica de Calidad de Educación (Agencia Estatal, 2002, diciembre), comúnmente conocida como LOCE, estableció en su artículo 66 que los centros docentes podrían ofrecer «proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüísticos» (p. 45.205). Esta Ley Orgánica no caló en el sistema educativo y pocos centros crearon secciones bilingües. En 2013 entró en vigor otra ley educativa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Agencia Estatal, 2013, diciembre), comúnmente conocida como LOMCE. Este documento muestra en la sección XII del preámbulo que el aprendizaje de una segunda lengua, o tercera en el caso de las comunidades bilingües, «se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo» (p. 97.865). Por lo tanto, esta ley educativa reforzará la educación plurilingüe desde la educación primaria hasta el bachillerato «redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera [...] y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera» (p. 97.865). No fue hasta el año 2014 cuando se estableció que la educación obligatoria en España pasaría a ser bilingüe español-inglés. El Real Decreto 126/2014 (Agencia Estatal, 2014, marzo), en su Artículo 13.1, dice lo siguiente:

Las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real decreto. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas. (p. 11)

La actual LOMLOE no modifica los apartados descritos de la anterior Ley Educativa. En este sentido, las comunidades bilingües pasaron a ser trilingües y las monolingües, como Castilla y León, se convirtieron en bilingües. No obstante, no existe un documento único en materia de educación bilingüe a nivel nacional, sino que cada comunidad autónoma instauró la normativa que consideraba pertinente en su contexto educativo. Esto significa que las leyes ni son las mismas para todos ni se aplican en el mismo periodo de tiempo en todos los sitios. Por ejemplo, la Consejería de Educación de Castilla y León, en la Orden Educativa 6 (Agencia Estatal, 2006, enero) ya consideró la creación de secciones bilingües con fondos

públicos (p. 781), mientras que en Ceuta y Melilla se legisló la implantación de educación bilingüe español-inglés durante el curso 2016-2017.

Actualmente, el Código de Educación Infantil y Primaria de 2020 es la última versión oficial publicada por el Estado en el que se unifican las leyes educativas generales y las leyes específicas de las comunidades autónomas, incluyendo la inscripción educativa de las secciones bilingües. El documento contiene los objetivos generales y los criterios de evaluación además de reconocer la labor del profesorado bilingüe y la posibilidad de contratar docente nativo en los centros si fuera necesario.

El estudio de Guadamillas Gómez y Alcaraz Mármol (2017) describe los programas bilingües en cada una de las comunidades autónomas explicando que hay un «significativo grado de heterogeneidad tanto en los requisitos lingüísticos y metodológicos del profesorado como en las asignaturas incluidas en los planes de estudio bilingües» (p. 97). Teniendo en cuenta las leyes de cada comunidad autónoma y los datos recogidos en este artículo, se ha creado la Tabla 4 para resumir los aspectos más importantes de los programas bilingües según cada comunidad autónoma.

Tabla 4

Características de los programas bilingües español-inglés en Educación Primaria

COMUNIDAD AUTÓNOMA	INGLÉS DEL PROFESORADO	FORMACIÓN METODOLÓGICA	ASIGNATURAS OBJETIVO
Andalucía	B2	No requerida pero se seguirá el enfoque comunicativo y el AICLE	Obligatorias: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales Opcionales: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos; Educación Física, Educación Artística
Aragón	B2	No requerida	No especifica
Canarias	B2	Metodología AICLE	No especifica

Cantabria	B2	Metodología AICLE	Excluye: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Segunda Lengua Extranjera
Castilla y León	B2	No requerida	No especifica
Castilla-La Mancha	B2	No requerida	No especifica
Comunidad de Madrid	C1	No requerida	Obligatoria: Medio Natural , Social y Cultural Opcionales: Educación Física, Educación Artística Excluye: Matemáticas
Extremadura	B2	Metodología AICLE	No especifica
La Rioja	B2	Metodología AICLE	Obligatoria: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural A elegir entre Educación Física y Educación Artística. Excluye: Matemáticas
Principado de Asturias	B2	No requerida	No especifica
Región de Murcia	B2	No requerida pero se seguirá el AICLE	Inmersión básica: 1 asignatura Inmersión intermedia: 2 o 3 asignaturas (Excluye Ciencias Sociales y Matemáticas) Inmersión avanzada: más de 3 asignaturas
Cataluña	B2	Metodologías participativas	No especifica

Islas Baleares	B2	No requerida	No especifica
Comunidad Valenciana	B2	No requerida	No especifica
País Vasco	B2	No requerida	No especifica
Navarra	C1	No requerida pero se seguirán las metodologías AICLE/CLIL y TIL	No especifica aunque según el modelo podrán ser de 2 a 5 sesiones semanales.
Galicia	B2	Metodología AICLE	No especifica

Queda patente que cada comunidad autónoma sigue unos criterios distintos a la hora de solicitar capacitación del profesorado, seguir una metodología de enseñanza y elegir las materias objetivo que se impartirán en inglés. Existen puntos en común como la necesidad de la obtención del nivel B2 de inglés en la mayoría de comunidades, la exclusión de las Matemáticas como asignatura para impartir en inglés y el uso generalizado de la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Esta metodología se basa en incluir la lengua extranjera en contextos escolares como lengua vehicular en materias obligatorias como las Ciencias Naturales, la Historia o la Educación Física. Con todo, la educación bilingüe en España está lejos de seguir un criterio unificador para todo el territorio nacional.

A pesar de la regulación y el apoyo de las secciones bilingües a nivel nacional, Anghel, Cabrales y Carro (2016) destacan que los alumnos tienen unos conocimientos y muestran unas competencias más bajas en las materias enseñadas en inglés (p. 1.204). Tanto los estudiantes como los profesores deben hacer un esfuerzo extra para aprender y enseñar contenidos en una lengua que no es la suya (p. 1.203) y este esfuerzo no se ve reflejado en las calificaciones finales. Rubio Alcalá y Martínez Lirola (2012) destacan que el profesorado de lenguas en España está altamente motivado e incluso dedica parte de su tiempo libre al estudio de la lengua y la asistencia a eventos relacionados (p. 149), pero sería necesario un

cambio en la actitud política y social para ver una evolución positiva (p. 148). De esta forma, se puede concluir que la educación bilingüe en España no funciona por los siguientes motivos:

- Gran parte del profesorado actual, aunque altamente motivado para las lenguas, se formó con francés como segunda lengua, dejando el inglés como tercera lengua en los mejores casos.
- Ni el Estado ni los centros educativos ofrecen cursos de capacitación a los docentes. Son ellos mismos quienes deben aprender inglés por su cuenta en su tiempo libre.
- El nivel real de inglés de los docentes no llega al nivel mínimo exigido, por lo que las clases se fundamentan en la lectura de una presentación de diapositivas en vez de en una presentación oral.
- Los estudiantes no son capaces de seguir los contenidos de las clases en inglés, con lo que ni aprenden el contenido curricular ni aprenden inglés.

El peso de los programas bilingües recae sobre el profesorado y su capacidad de aprender inglés en poco tiempo. Ante la imposibilidad de aprender una lengua bajo presión en poco tiempo, el Ministerio de Educación estableció prórrogas de varios años para que los docentes tuvieran más tiempo para prepararse. Al no cumplirse los criterios y no aprender inglés en el tiempo estipulado por las prórrogas, generalmente de 4 o 5 años, el Ministerio de Educación creó la figura de ayudante lingüístico del aula. Este docente auxiliar es, por lo general, un nativo angloparlante que se encuentra en las aulas y ayuda al profesor principal cuando hay que explicar o realizar actividades en inglés. Aun así, ante la imposibilidad de cumplir los objetivos de las clases bilingües, el Ministerio de Educación aceptó el aumento de clases de inglés como alternativa a los programas bilingües. En otras palabras, algunos centros escolares han pasado de 4 a 6 horas semanales de inglés para así ser considerados colegios bilingües.

2.2 La lengua de Castilla y León: el castellano

Teniendo en cuenta que esta investigación analizará las características del español oral de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León, es necesario concretar las características lingüísticas generales de la región. Castilla y León es una comunidad autónoma situada en la meseta central, al noroeste de la península ibérica. Está compuesta por

nueve provincias: Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora.

El Artículo 5 del Estatuto de Autonomía de Castilla y León está dedicado a *La lengua castellana y el resto del patrimonio lingüístico de la Comunidad*. En este artículo se indica que el castellano será la lengua oficial de la Comunidad, así como que se protegerá las lenguas gallega y leonesa allí donde se hablen:

Artículo 5. *La lengua castellana y el resto del patrimonio lingüístico de la Comunidad.*

1. El castellano forma parte del acervo histórico y cultural más valioso de la Comunidad, extendido a todo el territorio nacional y a muchos otros Estados. La Junta de Castilla y León fomentará el uso correcto del castellano en los ámbitos educativo, administrativo y cultural. Asimismo, promoverá su aprendizaje en el ámbito internacional especialmente en colaboración con las Universidades de la Comunidad, para lo cual podrá adoptar las medidas que considere oportunas.
2. El leonés será objeto de protección específica por parte de las instituciones por su particular valor dentro del patrimonio lingüístico de la Comunidad. Su protección, uso y promoción serán objeto de regulación.
3. Gozará de respeto y protección la lengua gallega en los lugares en que habitualmente se utilice. (p. 5)

Aunque es común utilizar las palabras *español* y *castellano* como sinónimos, la realidad es un poco más compleja. Entendemos como castellano el español hablado en Castilla y León, es decir, como un dialecto del macrosistema lingüístico del español. Siguiendo esta tendencia, nadie habla el idioma español sino que hablaría uno de los dialectos del español. Por ejemplo, una persona nacida en Salamanca, España, hablaría español castellano; una persona de Guanajuato, México, hablaría español mejicano; y una persona nacida en La Habana, Cuba, hablaría español caribeño. López García (2009) aclara que, en la mayoría de los casos, los términos español y castellano se usan como pretendidos sinónimos cuando no lo son en realidad (p. 59). El Diccionario Panhispánico de Dudas, publicado por la RAE, considera que el español y el castellano son términos válidos para designar la lengua hablada en España, América y otras regiones del mundo. Sin embargo, especifica que se recomienda usar la palabra *español* por no ser ambigua y dejar la palabra castellano para identificar al dialecto del español hablado en Castilla. En esta investigación, se utilizará el término español cuando se refiera a la lengua, independientemente de estar adscrito a la región de Castilla y León.

Se considera que hay 12 variantes del español en total: español del Caribe; México y Centro América; andino; austral; chileno; en los Estados Unidos; castellano; andaluz; canario; de los magrebíes; guineano; y de Asia (Moreno Fernández, 2017a). Cada una de ellas tiene sus propias características sintácticas, morfológicas y léxicas, aunque todas se encuentran dentro del macrosistema de la misma lengua. Teniendo en cuenta que el castellano es la variante del español hablada en Castilla (y modalidad oficial de España de acuerdo con la Constitución), sus características lingüísticas son de vital importancia para España puesto que forma su sistema idiomático. Las características de la modalidad castellana están recogidas por Moreno Fernández (2016, p. 119; 2017a, p. 72):

Tabla 5

Rasgos generales del español castellano

	Distinción de /s/ y /θ/
Plano fónico	Pronunciación apicoalveolar de /s/: roce de la punta de la lengua en los alveolos superiores
	Pronunciación fricativa sorda tensa de /x/: ['ka.xa]
	Tendencia a la conservación de consonantes en posición final de sílaba
	Tuteo
Plano gramatical	Uso de <i>vosotros/as, vuestro/a(s)</i> , para segunda persona del plural
	Uso intenso de leísmo y avance de leísmo de persona con falta de concordancia: <i>esta tarde voy a verles; le traje un libro a los muchachos</i>
	Uso de laísmo o loísmo (centro-occidente): <i>dila a tu madre que venga</i>

Preferencia de formas en *-se* del subjuntivo, frente a *-ra*: *cantase, hubiese cantado*

Tendencia al cambio de orden pronominal, en habla popular: *se me ha caído; se te olvida; me pase el pan, por favor*

Plano léxico

Uso de castellanismos léxicos como *acochar, agostizo, bragazas, caguica, cariterio, chache/a, esperandio, garrulo, golostro, majoleto, nacencia, redrojo, soseras, etc.*

El español de Castilla y León no es igual en toda la comunidad, sino que tiene ligeras variaciones dependiendo de la relación con las comunidades limítrofes. En este sentido, Montero Curiel (2004), basándose en el Atlas Lingüístico de Castilla y León, concluye que hay dos regiones diferenciadas:

- a) Región occidental con León, Zamora y Salamanca: tienen restos de la influencia del asturleonés ([apartado 2.1.2](#)), más visibles en pueblos de Zamora y León.
- b) Región oriental con Ávila, Burgos, Palencia, Segovia, Soria y Valladolid: sin influencia del dialecto asturleonés.

A la hora de analizar las características del español oral de los hablantes de herencia angloparlantes habrá que tener en cuenta las características de la Tabla 5 y su transferencia con el inglés, posiblemente bidireccional, para entender la situación a la que se enfrenta esta investigación. No se puede obviar que estas características son las menos comunes entre los demás dialectos del español y, por ello, se esperan diferencias con respecto a los estudios que analizan el español de herencia en los Estados Unidos.

2.3 El inglés como lengua de prestigio en España

El inglés es la lengua de mayor peso e influencia en el mundo. Su uso como lengua franca está extendido en la mayoría de los ámbitos económicos, sociales y laborales (Schneider, 2012, p.2). Esta importancia se observa también en el hecho de que cerca del 70% de la población mundial estudia inglés como segunda lengua (estudio Berlitz 2005), aunque este hecho es difícilmente cuantificable debido a los pocos y desactualizados estudios sobre el tema (de Santiago Guervós y Fernández González, 2017, pp. 49-50).

2.3.1 El inglés en la lengua española: el anglicismo

El influjo del inglés se deja sentir notablemente en el vocabulario y la gramática de las lenguas con las que está en contacto. Este fenómeno se conoce como *anglicismo*, definido por el DLE como «vocablo o giro de la lengua inglesa empleado en otra». Esta influencia de contacto es una muestra del prestigio que ha alcanzado el inglés como lengua modelo. Las reacciones ante este fenómeno suelen ser, como resume Medina López (2004, 15-17):

- Purista: los anglicismos se rechazan de forma general.
- Moderada: reconoce que las voces inglesas amplían y enriquecen la lengua si se usan con mesura.
- Abierta: defiende el contacto entre lenguas y las transferencias bidireccionales que acarrea como algo natural en su evolución.

Los anglicismos pueden ser léxicos y sintácticos:

- Los léxicos aparecen cuando se toma una palabra del inglés. El DLE recoge gran cantidad de anglicismos léxicos dentro de sus páginas, algunos plenamente integrados, como *fútbol*, *spam*, *airbag*, *catering*, *factoría*, *mitin*, *esmoquin*, *puenting*, *net* o *surf*. También hay otros que todavía no han sido incluidos en el diccionario pero son de uso común entre la población (con preferencia entre los más jóvenes), como *streamer*, *unboxing*, *scamear*, *wasapear*, *showrunner* o *vapear*.
- Los anglicismos sintácticos influyen en aspectos tan variados como un aumento en el uso de oraciones pasivas con el verbo *ser*, el uso inadecuado de preposiciones (*I'll pay for the taxi* > Yo pagaré *por* el taxi) llegando incluso a su eliminación (*Play tennis* > Jugar tenis / Jugar *al* tenis), o el uso de adverbios con preposiciones o sintagmas verbales (*Inmediatamente* de ocurrir el accidente / *En el momento* de ocurrir el accidente) (ejemplos de Medina López, 2004, pp. 72-79).

Domínguez Mejías (2002) analizó la presencia de anglicismos en la vigésimo primera edición del DLE. Según describe, «la presencia se ha incrementado enormemente durante los últimos años, debido a la influencia anglosajona en prácticamente cualquier área de conocimiento» (p. 28). Las entradas de anglicismos en el DLE se encuentran escritas en cursiva para distinguirlas de las palabras españolas, escritas en redonda. Estas entradas suelen remitir a una palabra equivalente en español (*penalty*> penalti / *panty*> panti) o indica un sinónimo de

uso (*grill*> parrilla), dando una definición en los contados casos donde no hay un equivalente claro (*chip*).

La postura oficial de la RAE frente a los anglicismos es clara. En su página web hay una entrada que se refiere al «Tratamiento de los extranjerismos» (Real Academia Española, 2005b). En ella se declara la importancia del contacto entre lenguas para el enriquecimiento de «nuevas necesidades expresivas». Desde esta perspectiva, se recogen en el diccionario los extranjerismos ampliamente utilizados, adaptándolos en su mayor medida a las normas de pronunciación y grafía españolas. Igualmente, censuran el uso de extranjerismos siempre y cuando exista su equivalente en español, considerándose, en esos casos, una voz innecesaria (por ejemplo, *back-up* por copia de seguridad o *abstract* por resumen o extracto).

2.3.2 El inglés en la sociedad española

Fernández Vítors (2009) declara que la visión del inglés como lengua universal se hizo notable en el s. XVIII y se consolidó como lengua franca internacional en el s. XIX (p. 58). El auge de Estados Unidos como primera potencia mundial a partir de la II Guerra Mundial afianzó el uso del inglés internacional y promovió su enseñanza en los centros educativos de diferentes países, sustituyendo al francés y al alemán como lengua más estudiada (p. 67).

A finales del s. XX, el inglés era la lengua con más prestigio internacional. Francis y Ryan (1998) sostienen que el uso de ciertas marcas lingüísticas, como el cambio de código, son consideradas como un rasgo de prestigio al indicar que el hablante sabe inglés (p. 25) y, por tanto, tiene un valor añadido. No obstante, esta marca de utilidad extra suele acarrear tensiones culturales y lingüísticas en los hablantes, como la diglosia o la dificultad de identificarse con una única lengua-cultura (p. 38-40).

Como se explicó en el [apartado 2.1.6](#), el inglés se estudia como segunda lengua en España desde hace décadas, superando al francés como lengua más demandada a partir de 1980 (Reichelt, 2006, p. 3). La importancia de ser bilingüe español-inglés en España trae consigo marcas de prestigio cultural e intelectual que facilitan la entrada en el mercado laboral nacional e internacional. Son los propios padres quienes animan a sus hijos a estudiar inglés por los beneficios personales y profesionales que comporta (Busse, 2017, p. 575).

Investigadores como Reichelt (2006) o Busse (2017) constatan que la influencia del inglés puede acarrear la pérdida de interés en el aprendizaje de otras lenguas al juzgarse como innecesarias (Busse, 2017, p. 566) y por poner en peligro la enseñanza de las lenguas locales (Reichelt, 2006, p. 5-6). Sin embargo, aunque los adolescentes españoles consideran que el inglés es una lengua importante, entienden que está al nivel de otras lenguas (Busse, 2017, p.

572). A diferencia de otros países europeos, la relación de los estudiantes españoles con el inglés es más cercana que con otras lenguas extranjeras porque se incluye en los planes de estudio de educación primaria (6-12 años), mientras que el resto de lenguas extranjeras se incluyen en educación secundaria (12-16 años) (Busse, 2017, p. 575).

Reichelt (2006) argumenta que introducir el inglés en España no es una tarea sencilla. Esto se debe al multilingüismo existente, donde las lenguas cooficiales podrían presionar y desplazar al inglés. No obstante, la entrada cada vez más temprana de la lengua inglesa en el sistema educativo es una muestra de la importancia que se le otorga para mejorar los niveles de competencia lingüística (p. 8). Las implicaciones pedagógicas del uso, enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua franca afectan a todos los estratos educativos al ser considerada por todos sus integrantes como lengua de prestigio (Dewey, 2014, p. 22).

Las diferencias de competencia comunicativa entre España y otros países europeos son grandes. Rubio Alcalá y Martínez Lirola (2008) destacan que menos del 30 % de la población española es capaz de comunicarse en inglés (p. 51) mientras que en Suecia, Holanda, Finlandia, Austria, Alemania y Grecia las cifras representan el 80 % en los dos primeros casos y el 60 %, 53 %, 51 % y el 40 % respectivamente en los demás (p. 59-60). Estos desajustes se deben, básicamente, a las decisiones políticas y sociales que aplica cada país, como el énfasis en la comunicación oral y la posibilidad de ver películas en versión original con subtítulos en la televisión pública (p. 59), ejemplos prácticamente inexistentes en España.

2.3.3 Cuestión de prestigio

La principal diferencia entre esta investigación y otros trabajos sobre hablantes de herencia es el contexto lingüístico del país en el que se enmarca. Si comparamos la relación existente entre el español y el inglés en España y en Estados Unidos, apreciamos -Tabla 6- que el mayor contraste se encuentra en que el inglés es una lengua con prestigio en ambos países, mientras que el español solo tiene prestigio en España.

Tabla 6

Comparación del español y el inglés en España y Estados Unidos

	España		EE.UU.	
	Español	Inglés	Español	Inglés
Herencia	-	+	+	-
Mayoritaria	+	-	-	+
Prestigio	+	+	-	+

Las variables de lengua mayoritaria y lengua de herencia poseen una construcción paralela con respecto a Estados Unidos y España. Por esta razón, se tomará en consideración el prestigio de la lengua inglesa en España como variable importante que posiblemente inflencie al español sin prejuicios negativos. Esto contrastaría con lo ocurrido en Estados Unidos, donde los prejuicios lingüísticos hacia los hablantes cualquier otra lengua que no sea el inglés son negativos en gran parte del país (Suarez, 2002; Potowski, 2010).

2.4 Hablantes y lenguas de herencia

Como se explicó en la introducción, Valdés (2001) define HH como aquella persona que ha crecido en un ambiente donde no se habla español, aunque lo habla o lo entiende, teniendo competencia bilingüe en la lengua familiar y en inglés (p. 38). Esta definición encaja únicamente con los HH estadounidenses al indicar que la lengua no familiar es el inglés, con lo que habría que hacer una definición más inclusiva.

Una propuesta tentativa definiría al HH como aquel que ha crecido en un ambiente donde se hablan la lengua mayoritaria del país y otra lengua familiar (lengua de herencia), teniendo habilidades lingüísticas en ambas lenguas.

Los HH se clasifican por generaciones sociolingüísticas dependiendo del origen, edad de llegada al país actual de residencia y tiempo de contacto con la comunidad mayoritaria. La Tabla 7 muestra la clasificación de generación sociolingüística realizada por Escobar y Potowski (2015, p. 22), aunque se ha modificado para que encaje con la propuesta de definición tentativa de HH.

Montrul (2015) plantea que no existe un mismo baremo para todos los HH porque cada uno posee una capacidad bilingüe diferente. Lo que sí está claro es que la lengua se desgasta con cada generación. No es un problema de cambio o desplazamiento de la lengua materna a la mayoritaria, sino una pérdida o desaparición como tal (Bills, 2005).

Tabla 7

Generaciones sociolingüísticas de los hablantes de herencia

GENERACIÓN	SIGLAS	DEFINICIONES	CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS
Primera	G0.5	Inmigrante con menos de 5 años en el nuevo país.	Lengua de herencia nativa. Lengua mayoritaria como nueva lengua.
	G1	Inmigrante que llegó con 12 años o más (Silva-Corvalán, 1994) o con 9 años o más (Potowski y Torres, 2016).	Lengua de herencia nativa. Lengua mayoritaria como nueva lengua; dependerá del tiempo en el nuevo país.
	G1.5	Inmigrante que llegó entre los 6 y 11 años (Silva-Corvalán, 1994) o entre 6 y 8 años (Potowski y Torres, 2016).	Lengua de herencia nativa. Lengua mayoritaria como nueva lengua; dependerá del tiempo en el nuevo país.
Segunda	G2	Inmigrante que llegó antes de los 6 años con uno o dos padres de la G1, o persona que nació en el nuevo país con dos padres de la G1.	Lengua de herencia suele ser fuerte. Lengua mayoritaria es la lengua más fuerte.
Tercera	G3	Persona que nació en el nuevo país y tiene uno o dos padres de la G2.	Lengua de herencia suele ser débil. Lengua mayoritaria es la lengua más fuerte.
	G3:1	Persona que tiene un padre de la G1 y otro de la G2.	Lengua de herencia suele ser débil. Lengua mayoritaria es la lengua más fuerte.
	G3:2	Persona que tiene dos padres de la G2.	Lengua de herencia suele ser débil. Lengua mayoritaria es la lengua más fuerte.

Equiparar el aprendizaje de una segunda lengua y la adquisición de una lengua de herencia es un error común. Estos dos hablantes son muy diferentes entre sí; comparten pocas o ninguna característica lingüística tanto en etapas de adquisición como en competencia. Basándose en Potowski y Carreira (2004), Alonso-Marks (2015) explica que los grupos de aprendientes de segundas lenguas y los grupos de HH se diferencian en tres aspectos principales: lingüísticos, afectivos y académicos (pp. 528-529):

- Lingüístico: los HH no suelen tener instrucción en su lengua de herencia, por lo que su lengua es predominantemente oral, basada en escritura fonética y sin terminología gramatical. Su pronunciación es la de un nativo y su léxico es más amplio en temas familiares y cotidianos que en temas académicos.
- Afectivo: al ser la lengua hablada en casa, los HH se sienten más vinculados a su lengua de herencia que un aprendiente de L2. Aunque su fluidez es la de un nativo, muestran inseguridad y baja autoestima frente a los aprendientes de L2 debido a su limitado conocimiento de las normas gramaticales.
- Académico: es común que las familias de herencia no hayan tenido acceso a una educación formal, por tanto, suelen considerar que hablan mal español. Esto lleva a que gran cantidad de estos estudiantes no terminen sus estudios y se perpetúe la falta de educación formal en la familia.

A la vista de las características anteriores, los HH necesitan instrucción específica, que debe centrarse en cuatro objetivos (Valdés, 1997):

1. Mantenimiento de la lengua (p. 22): el aprendizaje formal de la lengua de herencia ayuda al mantenimiento de la lengua en hablantes de segunda y tercera generación.
2. Adquisición de la variedad prestigiosa (p. 23): considerando que la lengua de herencia es preferentemente oral, el aprendizaje de mecánicas del lenguaje formal necesita una preparación prioritaria.
3. Expansión del rango bilingüe (p. 25): el dominio de las competencias en las dos lenguas suele ser dispar, con lo que urge la búsqueda del equilibrio para conseguir un bilingüismo compensado.
4. Transferencia de las habilidades de alfabetización: como las competencias entre las dos lenguas no están, en principio, equilibradas, sería importante transferir las técnicas y habilidades lectoescritoras utilizadas en la lengua fuerte a los dominios de la lengua más débil.

2.4.1 Hablantes y lenguas de herencia en Estados Unidos

Según Escobar y Potowski (2015), Estados Unidos es el segundo país del mundo con más HH de español; una cifra que, además, aumenta día a día (p. IX). El español de los HH en Estados Unidos, transferido por vía familiar, posee características lingüísticas concretas dependiendo de la zona geográfica.

Potowski (2018) cifra en 49.6 millones los hablantes de español viviendo en países no hispanohablantes. Esta cifra es solo es superada por el inglés si tenemos en cuenta el número de hablantes nativos de español que viven en lugares donde no es la lengua mayoritaria. De estos 49.6 millones de hablantes de español que residen en países no hispanohablantes, 46.5 millones se encuentran en los Estados Unidos (p. 2).

La Figura 6 (Modern Language Association, n.d.) muestra un mapa de Estados Unidos con los datos tomados del censo de población de 2010. Se estima que los números aquí representados se habrán multiplicado actualmente, pero todavía no hay cifras oficiales. Como se observa en el mapa, los focos del español en EE.UU. se centran en el suroeste (frontera con México) y en Florida (mayormente población cubana). También existe un foco importante de población hispana en el noreste (mayormente dominicana y puertorriqueña).

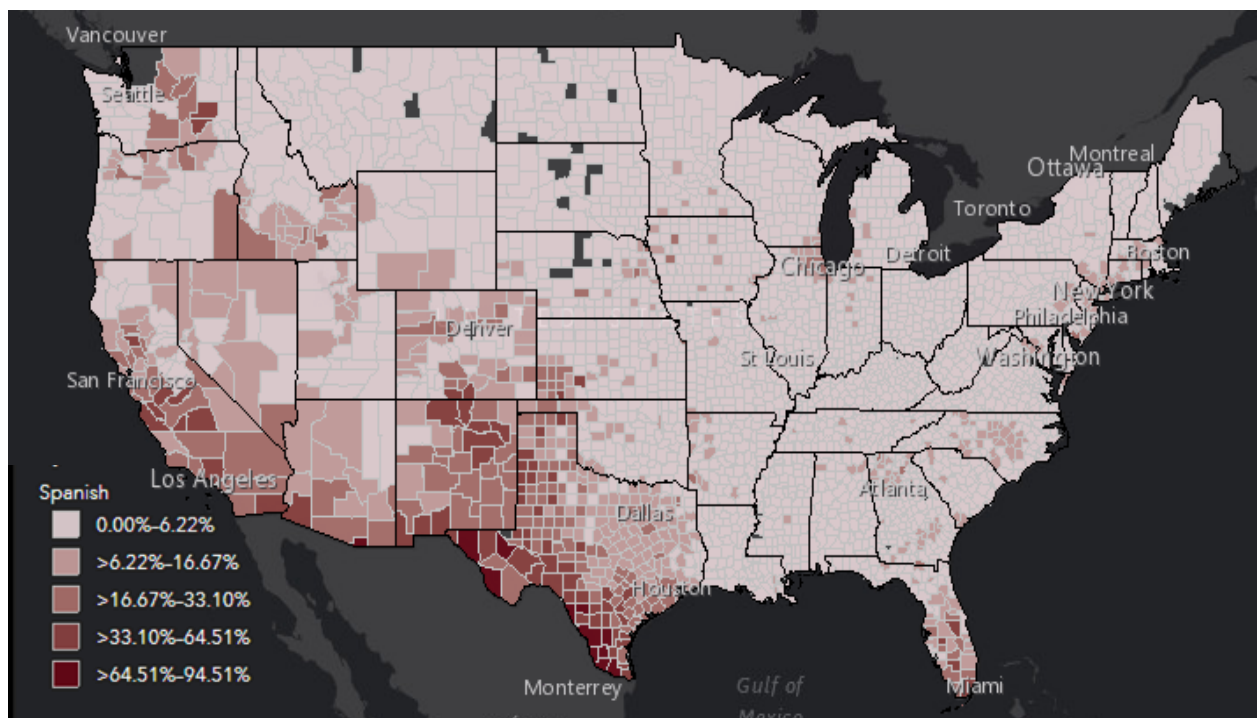


Figura 6. Porcentaje de hablantes de español en los Estados Unidos.

Lynch (2018) y Carter (2018), entre otros, han puesto de manifiesto como las políticas nacionalistas antiinmigración de la administración Trump (desde el 2017) han creado un ambiente hostil hacia lo hispano y hacia la lengua española.

Por un lado, Lynch (2018) explica que el concepto de latinidad y la actitud hacia el español que se habla en los Estados Unidos se debe a motivaciones económicas y políticas (p. 17, 29). Durante el siglo XX, el país ha pasado por etapas casi cíclicas de fomentar / ilegalizar hablar otra lengua que no sea el inglés. Los pilares fundacionales para entender el concepto bilingüismo y la relación del inglés con otras lenguas se observan en el establecimiento de ocho leyes desde 1958 hasta 2009 (Sherperd y Ragan, 1992; Gift Henry y Nath, 2001; Ovando, Collier y Combs, 2012; Escobar y Potowski, 2015).

Como sostienen Ruiz Bybee, Henderson e Hinojosa (2014), la educación bilingüe está polarizada dependiendo del estado en el que se aplique. En algunos, se toma como una forma transitoria para que los niños aprendan inglés lo antes posible; en otros, el objetivo es conseguir una biculturalidad, biliteracidad y un bilingüismo real (p. 142). En todo caso, Moreno (2009) o Torres Torres (2011) señalan que la educación bilingüe, tanto por materiales como por instrucción, no cubre las necesidades educativas y culturales de los hispanos estadounidenses.

La identidad lingüística de estos hablantes bilingües no se debate realmente entre el binomio español/inglés. Para Leeman (2015), ser HH es una identidad en sí misma, por lo que es importante su reconocimiento (p. 114). Estos hablantes de identidad híbrida entienden que el inglés es una lengua importante para el mundo profesional y académico en los EE.UU. y el español es la lengua raíz que les conecta con su cultura de origen, de la que, generalmente, se sienten muy orgullosos (Ayres, 2003; Escobar y Potowski, 2005).

El español en los Estados Unidos es comúnmente conocido como *Spanglish* (acrónimo de *Spanish* y *English*), definido por el DLE (*espanglish*) como «modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos en la que se mezclan elementos léxicos del español y del inglés». Esta definición contrasta con la anterior, más sesgada ideológicamente: «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». Fueron lingüistas estadounidenses, expertos en el español de ese país, los que escribieron a la RAE y sugirieron el cambio.

Con todo, la palabra *Spanglish* sigue usándose todavía como término peyorativo, de ahí que se prefiera la denominación *US Spanish*, que no tiene connotaciones. Hasta el día de hoy existe un debate abierto sobre si el *US Spanish* es una representación del español en los

Estados Unidos o del español *de* los Estados Unidos (e.g., Silva-Corvalán, 2000; Lipski, 2013; Otheguy, 2013; López García-Molins, 2014; Betti, 2015; Escobar y Potowski, 2015). La diferencia entre las preposiciones *en/de* identificaría si este español estadounidense tendría categoría de dialecto o no. Esto supondría el reconocimiento válido de la forma de hablar y de una norma existente, reconocida y consolidada. Lo que sí está claro es que el término *Spanglish* es impreciso para describir la situación lingüística de los hablantes de español en los Estados Unidos (Otheguy y Stern, 2010). Por este motivo y para dejar de lado el concepto peyorativo de la palabra, el término debe remplazarse por otro lo antes posible.

Las características lingüísticas más representativas de los HH en Estados Unidos se deben al contacto del español con el inglés y a la influencia mutua de una lengua sobre la otra. Montrul (2018) expone que la lengua dominante de estos hablantes es el inglés, y sigue las pautas de un bilingüismo sustractivo, es decir, el español es la lengua minoritaria con poco valor y prestigio social debido a presiones sociales, actitudes negativas, falta de oportunidades educativas, etc. (pp. 145-146).

En la presente investigación se analizan las características del español en HH angloparlantes, es decir, se analiza la lengua mayoritaria, no la de herencia. Teniendo en cuenta que las dos lenguas en contacto son las mismas que se encuentran en las investigaciones realizadas en los Estados Unidos, se esperan resultados similares. Las características lingüísticas de los HH hispanohablantes en los Estados Unidos, y posiblemente también de los HH angloparlantes en España, pueden dividirse en tres planos lingüísticos:

- Características morfosintácticas ([capítulo 5](#)): simplificación del sistema verbal (Silva-Corvalán, 1994, 1995; Montrul, 2002), errores de concordancia de género nominal (Gathercole, 2002; Montrul y Potowski, 2007; Montrul, 2018; Orejudo, 2020), uso variable de preposiciones (Lynch, 2013), cambio en el orden de los constituyentes de una oración (Silva-Corvalán, 1994), etc.
- Características fonéticas ([capítulo 6](#)): pronunciación de consonantes en español con características similares a su pronunciación en inglés (Au *et al.*, 2002; Ronquest y Rao, 2018), tendencia a la centralización de las vocales (Ronquest, 2012; Alvord y Rogers, 2014), similitud a la prosodia monolingüe (Henriksen, 2012; Robles-Puente, 2014), etc.
- Características léxicas ([capítulo 7](#)): cambio de código (Poplack, 1980; Dumitrescu, 2014; Escobar y Potowski, 2015), préstamos léxicos (Zentella, 1990; Lipski, 2005; Miller y Gutiérrez, 2019), calcos (Silva-Corvalán, 1994; Otheguy, 1999), etc.

2.4.2 Hablantes y lenguas de herencia en España

El español de herencia ha sido ampliamente estudiado en Estados Unidos, pero es inexistente en España, debido a que es la lengua mayoritaria y no la materna. No obstante, en esta tesis se estudiará el español en HH angloparlantes, es decir, el español no será la lengua familiar – o minoritaria- sino la lengua vehicular –o mayoritaria.

Se explicó anteriormente que en España existen tres lenguas cooficiales: catalán, vasco y gallego ([apartado 2.1.1](#)). Estas lenguas no entran bajo la condición de lenguas de herencia porque, entre otras cosas, se hablan oficialmente fuera de casa y hay una reglamentación legal a su alrededor para su uso en instituciones administrativas, sociales y educativas. Aun así, se ha visto que el español tiene un valor social mayor en las zonas donde se hablan estas lenguas (Potowski, 2018, p. 2).

En este sentido, pueden considerarse lenguas de herencia en España aquellas descritas como lenguas alóctonas ([apartado 2.1.3](#)). De esta forma, las lenguas de herencia en España serían, ordenadas de mayor a menor número de hablantes: el árabe, el inglés, el rumano, el francés, el italiano, el alemán, el mandarín, el urdu, el hindi, el filipino y el bengalí (ver Tabla 3). Si bien existen algunos trabajos de investigación sobre las características de algunas de estas lenguas en España (e.g., Roesler, 2007; Muñoz Carrobles, 2011; Llompart Esbert, 2013), no todas han recibido la misma atención y se desconocen las características reales de la mayoría de ellas dentro del territorio español.

Existen únicamente dos artículos de Acosta Corte con relación a la lengua de herencia en España. El primero de ellos, publicado en 2011, habla del apoyo institucional de la Consejería de Educación de España en Australia y Nueva Zelanda a los HH para el mantenimiento de su español. En el segundo, publicado en 2013, se hace eco de que la Universidad de Oviedo y el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI) son las dos únicas instituciones españolas que ofrecen cursos específicos de español para HH, estadounidenses en su mayoría.

Aparte de los artículos de Acosta Corte y los tres anteriormente citados, no se ha encontrado ninguna otra investigación representativa sobre el español de HH relacionado en España. Así pues, la problemática de los HH en España es un campo prácticamente inexplorado. Este trabajo intentará abrir camino.

[volver al índice](#)

3 METODOLOGÍA

Esta investigación ha seguido dos pasos para la obtención de datos. En primer lugar, se han diseñado tres documentos para la realización de una entrevista semidirigida: un formulario de consentimiento, un cuestionario sociolingüístico y una plantilla para la entrevista. Estos documentos se han creado teniendo en cuenta su adecuación metodológica, el perfil del informante y la finalidad del estudio. Las entrevistas se han grabado en formato digital para su futura transcripción.

En segundo lugar, se ha diseñado y creado un corpus online para subir el audio de las entrevistas orales junto a su transcripción. A partir del análisis del corpus podrán categorizarse las características lingüísticas de los informantes. En los siguientes apartados se describirá más detalladamente cada uno de los pasos.

3.1 La entrevista semidirigida

La entrevista es una técnica común en investigaciones cualitativas. Tiene grandes beneficios para el estudio de las ciencias sociales por la naturalidad con la que se recoge la muestra y ha sido ampliamente utilizada en estudios de campo e investigación etnográfica (Qu y Dumay, 2011, p. 238). Como explica Hernández (2014), las entrevistas muestran experiencias cotidianas de los individuos en un contexto natural, sin interferencia de elementos artificiales, dentro de los límites de una conversación con un desconocido. Los entrevistados se encuentran en un entorno seguro en el que sus respuestas serán naturales al no considerarse un método puramente científico e intrusivo.

En esta investigación se utiliza la técnica de la entrevista semidirigida, que se basa en una conversación previamente estructurada entre dos personas, siendo una de ellas el entrevistador, que sigue un guion abierto, y otra el entrevistado, que responde las preguntas. En palabras de Moreno Fernández (1990), «una entrevista nada o poco estructurada consiste en una entrevista entre investigador e informante, que trate de cualquier tema excepto del lenguaje y de los hechos lingüísticos que van a ser analizados» (p. 95). Qu y Dumay (2011) añaden que este tipo de entrevistas son flexibles, accesibles e inteligibles. Se basan en un cuestionario preparado con antelación que guía sistemática y consistentemente al entrevistador. A través de los temas que se desea tratar, se obtienen respuestas más elaboradas que en otro tipo de entrevistas (p. 240). Se trata, en suma, de mantener una «conversación estratégica» (p. 258) lo más natural posible en la que se puedan obtener el mayor número de actos de habla en la lengua vernácula. Entendemos lengua vernácula como aquella forma de hablar en la que menos se presta atención al discurso (Labov, 1984, p. 29).

Será necesario que el entrevistador grabe la conversación y atienda que los turnos de palabra del informante sean mayores que los suyos propios.

Labov utilizó por primera vez la entrevista para el estudio de características lingüísticas orales para poder recoger la lengua vernácula de hablantes reales, dejando atrás las teorías del *hablante-oyente ideal* (Chomsky, 1965, p. 40) y de la uniformidad del lenguaje en general -los lingüistas creaban sus propios ejemplos mentales en vez de buscarlos en el mundo sensible. En todos los estudios sociolingüísticos aparece un problema que Labov bautizó como la *paradoja del observador* (Labov, 1984, p. 30), es decir, se intenta observar cómo habla la gente cuando no está siendo observada. Minimizar la huella del observador será entonces parte esencial de toda entrevista para conseguir que salga la lengua vernácula.

A su vez, Labov enumera los diez objetivos que debe tener una entrevista sociolingüística (pp. 32-33): 1) ser grabada, 2) obtener suficiente rango de datos demográficos, 3) obtener respuestas comparables entre los entrevistados, 4) encontrar narrativas personales en las que se revele el estilo de habla, 5) estimular la participación del grupo, 6) definir los temas de conversación interesantes para el hablante, 7) analizar los patrones de comunicación del hablante, 8) obtener información sobre actitudes lingüísticas, 9) provocar el uso formal de la lengua mediante lectura, y 10) llevar a cabo experimentación sobre fenómenos lingüísticos.

No todos los objetivos de la entrevista enunciados por Labov serán importantes para esta investigación. Por ejemplo, el objetivo 5 no se presentará debido a que la población objetivo es muy específica y solo se buscan datos individuales. Además, los objetivos 8, 9 y 10 están relacionados con actitudes lingüísticas y fenómenos lingüísticos, alejados de la lengua vernácula. Con todo, los objetivos 1, 3, 4, 6 y 7 sí son de importantes en el estudio, por lo que se tuvieron en cuenta a la hora del diseño de la entrevista y su posterior análisis.

El objetivo de una entrevista semidirigida es hacer un análisis del discurso oral, es decir, lo que Trappes-Lomax (2004) describe como encontrar patrones en el uso del lenguaje y las circunstancias (participantes, situaciones, objetivos, etc.) con las que se relaciona (p. 133). Como sostiene Gardner (2004), la información etnográfica (grupo social, cultura, creencias, etc.) tiene relativa importancia en estos análisis debido a que no pueden asumirse las características lingüísticas de los hablantes si no es mediante su forma de hablar (p. 267). Por este motivo, se realizará una encuesta sociológica previa a la entrevista para contextualizar los datos obtenidos.

Para terminar con la descripción del método, Brown (2004) cita cuatro estándares que debe poseer una investigación cualitativa como la presente: fiabilidad, confirmabilidad,

credibilidad y transferencia (pp. 494-495). En primer lugar, se entiende por fiabilidad que el investigador presente el contexto de su investigación y las variables que en ellas se encuentran. De esta forma, los lectores serán capaces de entender el contenido de la investigación. En segundo lugar, la confirmabilidad exige que el investigador muestre los datos obtenidos para que otros investigadores también puedan analizarlos y confirmar las conclusiones. En tercer lugar, la credibilidad es entendida como la validez en la investigación, demostrando que se ha utilizado la metodología adecuada para el objeto de estudio. Por último, la transferencia se entiende como la capacidad que tiene la investigación para hacerse en otro contexto teniendo en cuenta las características propias.

Considerando estos cuatro estándares de la investigación cualitativa, el presente trabajo será fiable debido a que el contexto de investigación se encuentra en los capítulos 2, 3 y 4; será confirmable porque las entrevistas realizadas se encuentran alojadas en un corpus público online al alcance de quienes deseen reanalizarlas; será creíble porque la metodología utilizada (entrevista semidirigida) es la adecuada para este tipo de estudio; y será transferible porque se explican las características de su diseño para poder aplicarlo en otros contextos.

3.1.1 El diseño de la entrevista: consentimiento, encuesta y entrevista

Como declaran Qu y Dumay (2011), diseñar y llevar a cabo investigaciones basadas en entrevistas cualitativas no es simple: «requiere no solo el uso de varias habilidades como la escucha intensiva y toma de notas sino además de una cuidadosa planificación y suficiente preparación» (p. 239). La elaboración de la entrevista en esta investigación consta de tres partes: un formulario de consentimiento de participación, una encuesta sociolingüística y la entrevista en sí.

La primera parte es el formulario de consentimiento ([apéndices 1 y 2](#)). El padre, madre o tutor legal del menor a entrevistar tendrá que firmar un documento, disponible tanto en español como en inglés, en el que se certifica que la participación es completamente voluntaria. Se describen algunos aspectos importantes como el objetivo del estudio, los posibles riesgos y los beneficios que puede tener. Al final del documento se incluye la información de contacto del investigador y de su director para posibles consultas. Se firmarán dos copias numeradas, siendo una para el investigador y otra para la familia participante.

La segunda parte es la encuesta sociolingüística ([apéndices 3 y 4](#)). La familia rellenará una encuesta anónima con datos sociolingüísticos relevantes para la investigación tales como edad del menor entrevistado, país de procedencia, tiempo de estancia en España, generación sociolingüística, política lingüística familiar, etc. También se incluyen preguntas útiles para la

entrevista posterior tales como su película favorita, nombre de su mejor amigo, pasatiempos, episodios de enfermedades, etc.

Una vez firmado el consentimiento de participación y rellenada la encuesta, cada uno de los documentos recibirá un número para enlazarlo con la entrevista y relacionar los tres entre sí. El número recibido será elegido por riguroso orden de participación. El investigador y su director serán las únicas personas con acceso a la información completa de los documentos. Con estas medidas se garantiza el anonimato de los participantes.

La tercera parte es la entrevista en sí ([apéndice 5](#)), pensada como guion orientativo, sin necesidad de seguirla a rajatabla. Durante su diseño se priorizó el aspecto comunicativo para que la conversación fluya, el entrevistado se encuentre cómodo y surja su lengua vernácula. En este aspecto, la pericia del entrevistador es importante para conseguir cierta unanimidad en las entrevistas siendo todas ellas diferentes.

Un debate recurrente en investigación es identificar cuál sería el número mínimo de informantes para considerar un estudio como representativo (Labov, 1984; Moreno Fernández, 1990). Para responder a esta pregunta, la presente investigación selecciona la población mediante un *muestreo intencionado* (Moreno Fernández, 1990, p. 88), en el que el propio investigador selecciona a los individuos de la muestra, reflexiva y razonadamente atendiendo a las necesidades del estudio. Moreno Fernández (1990) habla del *umbral de significación* como posible baremo para identificar la cifra necesaria de informantes: si un estudio se queda corto, se obtienen datos significativos; si se excede, los datos empiezan a repetirse (p. 90). Se concluye así que el número mínimo ideal de informantes no es universal y se encontraría antes de obtener datos redundantes. Además, no hace falta una gran muestra debido a que la conducta lingüística de los grupos poblacionales es bastante homogénea.

Por consiguiente, el número de informantes no está tan delimitado por estas variables como por el número real de hablantes de herencia angloparlantes en edad escolar en Castilla y León. Como su número es bajo, la muestra ideal representativa podría oscilar entre los 4 y los 8 informantes.

Para buscar a los informantes se ha utilizado el directorio de Centros de la Junta de Castilla y León (n.d.). Se ha contactado con noventa centros bilingües de educación primaria, diez por cada una de las provincias que componen Castilla y León. Mediante el contacto con estos centros se han encontrado tres casos, queriendo participar en el estudio solo dos familias. Considerando que cada centro tiene una media de doscientos alumnos en primaria y que la matriculación a esta edad es obligatoria, queda patente el escaso número de perfiles estudiados en este trabajo. En algunos casos incluso se ha contactado con todos los centros de

educación primaria en la capital de la provincia, como en Soria y Segovia, independientemente de si son de titularidad pública, concertada o privada. El resto de informantes se han encontrado a través del boca a boca o el fenómeno de bola de nieve, es decir, un informante se ha puesto en contacto con otro informante para participar en la investigación. Finalmente, esta investigación ha contado con la participación de 6 informantes.

3.1.2 El diseño de la entrevista: papel del investigador

Se ha explicado que conseguir una entrevista fluida y natural es clave en este tipo de investigaciones. Esto podría ser complicado si la relación entre entrevistado y entrevistador no se estrecha un poco antes de entrar en materia. La primera tarea del investigador es concertar unas reuniones informales previas con la familia y el menor a entrevistar. El objetivo es construir una base de confianza y crear un ambiente natural para no ser un completo extraño el día de la entrevista. Teniendo clara la necesidad de acercamiento entre los participantes en la investigación, el mayor problema sería identificar quién sería el encargado de hacer la entrevista con el objetivo de obtener los mejores resultados. Se barajaron tres escenarios diferentes para ver quién sería el mejor entrevistador:

En la primera opción se consideró que los padres tomaran el rol de entrevistadores de campo. Sin embargo, aun cuando sería la forma más adecuada para que la lengua del niño fluya y se sienta cómodo -¿con quién va a estar un niño más cómodo si no es con sus padres?-, no estaba asegurada una buena recogida de datos.

La segunda opción es la realización de la entrevista en una situación típica familiar con mínima influencia externa. En esta opción también estarían los padres para bajar el filtro afectivo y facilitar la conversación del menor. Un ejemplo sería la realización de la entrevista durante una cena en la casa familiar con los padres, el menor y el entrevistador. Este ambiente distendido sería ideal. El entrevistador podría realizar las preguntas de la entrevista como si de una conversación improvisada se tratase. Los niños se sentirían cómodos y seguros ante una situación conocida en la que además se encuentran sus padres. El entrevistador hablaría con los padres antes de la cena para compartir el guion de las preguntas y servir de ayuda tanto al entrevistador como al niño.

La tercera y última opción se basa en la realización de la entrevista clásica uno a uno en un ambiente semiformal con los padres de fondo para bajar el filtro afectivo de los menores.

Las dos primeras opciones se descartaron por dos motivos: en primer lugar, la política lingüística familiar podría influir en el niño tanto en su forma de hablar como en la lengua utilizada. Si los niños están acostumbrados a responder a mamá en inglés, lo más seguro es que lo sigan haciendo en esa lengua, aunque ella pregunte en español. En segundo lugar, no parece adecuado cargar a los padres con el papel de investigador o ayudante de investigación cuando no tienen formación específica. Finalmente se decidió que la tercera opción sería la adecuada tras considerar las cuestiones explicadas anteriormente, por tener más control sobre las variables de estudio y por evitar situaciones comprometidas entre la familia y el entrevistador. En las tres opciones siempre se consideró la presencia de los padres durante la entrevista. Los padres y los niños estarían más tranquilos al encontrarse en el mismo ambiente. Los niños bajarían su filtro afectivo y los padres verían que no pasa nada en esta situación infrecuente en la que un extraño hace preguntas a sus hijos.

Schensul *et al.* (1999) explican que los investigadores pueden obtener datos de alta calidad durante la entrevista siguiendo tres principios: mantener el flujo de conversación del entrevistado; mantener una buena relación entre el entrevistador y el entrevistado; y evitar que el entrevistador dé su punto de vista (p. 141):

En primer lugar, es importante mantener el flujo de conversación del entrevistado. Para ello, debe evitarse cortar su narración, terminar sus frases, hacer juicios de valor o hacer preguntas demasiado complicadas que le fueren a quedarse en silencio (p. 141-143). Para evitar este problema, el entrevistador prestará atención a la forma de contar historias del entrevistado, facilitando su estructuración y creando un discurso coherente que pueda ser estudiado. Se mantendrá el flujo de conversación mediante preguntas simples y estratégicas que marquen, estructuren y faciliten el discurso.

En segundo lugar, es necesario que la relación entre entrevistador y entrevistado sea buena para que la conversación fluya adecuadamente. El entrevistador deberá evitar juicios de valor sobre las opiniones del entrevistado, aceptar su hospitalidad cuando la ofrezca y prestar atención a su condición general por si se muestra enfadado, molesto, etc. (p. 143). Durante el tiempo de entrevistas, el investigador será educado, cortés y respetuoso con los temas de conversación y las opiniones del entrevistado.

En tercer y último lugar, el objetivo de la entrevista es obtener información del entrevistado. Esto equivale a decir que la opinión del entrevistador no es ni importante ni necesaria. Las opiniones personales pueden ir en detrimento de la calidad de la conversación y, por ende, de los datos de la propia investigación. Por ello, el entrevistador debe evitar convertirse en protagonista, cuidar la información gestual que produce (como movimientos

de cabeza que indiquen que no está de acuerdo con lo que oye), interrumpir o redireccionar la entrevista bruscamente o incluso eludir los temas que el propio entrevistado trata de introducir (p. 143-144). El punto de vista del investigador es completamente irrelevante para esta investigación, por lo que, en la medida de lo posible, no se hará presente.

Si el entrevistador es capaz de seguir estos tres principios, la entrevista tiene grandes posibilidades de funcionar adecuadamente y los datos obtenidos serán de calidad para su posterior estudio.

3.1.3 El diseño de la entrevista: entrevistando a niños

El mayor desafío al que se enfrenta esta investigación es la realización de entrevistas a niños. En este sentido, hay que tener ciertas precauciones metodológicas y morales a la hora de trabajar con menores de edad. Docherty y Sandelowski (1999) explican que la entrevista ha sido utilizada para obtener información cualitativa de los propios niños en un amplio rango de temas desde hace décadas. A su vez, critican que, aunque sea una técnica ampliamente utilizada, existen pocas guías para realizar este tipo de entrevistas (p. 177). Con esto en mente, concluyen que el diseño de la entrevista, el factor edad del entrevistado y el diseño de la propia investigación son elementos cruciales para obtener datos de calidad (p. 183).

Este trabajo analiza los aspectos referentes a la lingüística, por lo que es importante que los menores se sientan cómodos, seguros y capaces de responder a las preguntas. Krogh (1996) dice que «cuando los niños pequeños son confrontados con una cuestión que es nueva o que son incapaces de verbalizar con normalidad, sus respuestas tienden a ser mecánicas o a un nivel superficial» (p. 183). Cuando Krogh realizaba entrevistas para sus propias investigaciones, elegía las palabras adecuadas, el tono de voz y el lenguaje corporal para mostrar respeto y apertura de mente al niño (p. 185). En sus entrevistas también apunta que es importante ser paciente, abierto, tener sentido del humor y no intentar guiar las respuestas de los niños. Los niños deben sentirse libres para hablar y orientar su discurso hacia temas en los que se sientan cómodos. Por estos motivos, la entrevista de la presente investigación se diseñó atendiendo al desarrollo lingüístico y nivel educativo de los informantes.

Como se apuntaba al comienzo de este capítulo, para conseguir una charla fluida con un niño, es recomendable conocerlos con anterioridad. Fernández Sanmartín *et al.* (2008) recomiendan que «el investigador conozca algunos aspectos generales sobre la vida del informante (gustos, aficiones, formas de ocio, etc.). De este modo será más sencillo introducir temas con los que se sienta cómodo o sobre los que desee hablar» (p. 19-20). También recomiendan trabajar sobre los siguientes dos problemas: 1) la uniformidad en la formulación

de las preguntas (p. 20) no garantiza que todos vayan a entenderlas de la misma forma; y 2) a mayor estructuración, menos espontaneidad y menos lengua vernácula (p. 21). Teniendo en cuenta este último problema, si se fuerza la obtención oral de una estructura, habría que preguntarse qué papel real tiene esa estructura en la vernácula. Si una estructura no sale naturalmente, quizá no juega un rol tan importante en el discurso.

Silva (2010) estudió el habla de niños de entre 5 y 7 años mediante entrevista semiestructurada. Desde su propia experiencia, aconseja diseñar «un formato de interacción muy semejante a una conversación informal, pues [...] se pueden presentar superposiciones de turnos, el habla no se encuentra muy planificada y los participantes no están restringidos por la temática» (p. 285). En su investigación explica que existen experiencias comunes para todas las edades, géneros y procedencias. Estas son: 1) narración del cumpleaños, 2) narración de una anécdota familiar o de la comunidad escolar (el protagonista será otro individuo, no el niño) que guarde algún tipo de relación temática con el episodio anterior, 3) renarración de un episodio de un dibujo animado, de una película o de un cuento leído o escuchado, 4) otras anécdotas, 5) narración de accidentes o episodios poco gratos, 6) y descripción de un itinerario conocido como el camino del colegio a casa utilizando un dibujo como apoyo visual (pp. 285-286).

Para la presente investigación se tendrán en cuenta estos seis temas comunes y se incluirán en la plantilla de preguntas de la encuesta, además de otros como la descripción de familiares y objetos conocidos. Como aconseja la investigadora, será recomendable llevar objetos de la vida cotidiana como juguetes no estructurados (tipo tangram), álbumes de fotos, pequeños clips de películas, papel y lápiz por si surgiera la necesidad de realizar descripciones o hacer dibujos que guíen las estructuras narrativas del niño.

Asimismo, Silva advierte que «existe evidencia de que en la interacción adulto-niño la complejidad sintáctica del habla infantil resulta siempre en índices mayores que la complejidad que emplean en los intercambios con sus compañeros» (p. 287). Por lo tanto, podrían identificarse más errores gramaticales de los habituales al llevar el discurso a niveles más complejos de lo que están acostumbrados.

Para Silva, «una entrevista semiestructurada resulta una fuente de datos cuasi-natural [...] y de este modo se convierte en un recurso metodológico muy provechoso para estudiar la competencia sintáctica infantil» (p. 290). Así pues, se puede concluir que la entrevista semiestructurada resulta adecuada para la obtención de datos lingüísticos en menores de edad.

En contraste con lo anteriormente citado, Rodríguez Pascual (2006) reconoce que existen cuatro problemas metodológicos al trabajar con niños. En primer lugar, la capacidad discursiva de los menores está en proceso de adquisición, con lo que a veces es complicado entenderles o seguir su discurso; en segundo lugar, la posición asimétrica del investigador por su condición de adulto, ya que el niño no siente que esté hablando con un igual y esto influye en sus respuestas y su comportamiento; en tercer lugar, la población infantil está protegida y reservada, con lo que a veces es complicado acceder al grupo objetivo de investigación, teniendo que invertir grandes cantidades de tiempo y esfuerzo en documentación (p. 67); y en cuarto lugar, los niños tienen un discurso más fragmentado que el de un adulto por lo que el investigador suele intervenir con más frecuencia para continuar con la conversación (p. 79).

No obstante, estas cuestiones señaladas no son problemas como tal sino más bien características propias de la infancia. A excepción de la relación asimétrica existente entre adulto-niño, no debería afectar a los resultados al formar parte intrínseca de las variables que se esperan al dialogar con niños.

3.1.4 El diseño de la entrevista: características lingüísticas de niños en educación primaria

En este apartado se describirán las características lingüísticas según las etapas de adquisición naturales de una primera lengua. Considerando que los informantes de esta investigación son bilingües en español y en inglés, se entiende que el español es su primera lengua y el inglés su lengua de herencia o lengua familiar. La información recogida en este apartado será de utilidad para discriminar qué patrones lingüísticos aparecidos en las entrevistas se deben a la edad de los informantes y cuáles son característicos del español de hablantes de herencia angloparlantes.

Antes de entrar en aspectos específicos, Gass y Selinker (1994) apuntan varios elementos generales sobre la adquisición de una primera lengua en niños (pp. 37-38):

- Pasan por las mismas etapas, pero no necesariamente al mismo tiempo.
- Crean sistematicidad en su lengua y crean normas propias para su uso.
- No hay correspondencia entre las reglas creadas por ellos y las reglas del lenguaje adulto.
- Generalizan las normas morfológicas.
- Existen restricciones de procesamiento que rigen tanto la adquisición como el uso.
- La corrección no siempre funciona.

- La adquisición de una lengua no está determinada por la inteligencia.

En su artículo, Díez *et al.* (2009) explican que la adquisición del lenguaje surge a partir del primer año y pasa por las etapas recogidas en la Tabla 8. A grandes rasgos, pueden diferenciarse dos grandes momentos en la adquisición de una lengua: un periodo prelingüístico y otro lingüístico. El primero de ellos se extiende hasta el primer año de vida aproximadamente y se caracteriza por la comunicación «mediante movimientos y gestos, con la finalidad de atraer la atención, lograr una respuesta o manifestar una conducta» (Díaz Quintero, 2009, p. 3). El periodo lingüístico surge a partir del año o año y medio cuando el «niño dispone ya de un lenguaje bastante comprensible que irá ampliándose paulatinamente» (Díaz Quintero, 2009, p. 4). Hernández Pina (1979) aclara que esta división en dos periodos desligados se hace por motivos metodológicos pues la adquisición lingüística es un fenómeno escalonado e ininterrumpido (p. 25).

Tabla 8

Etapas en la adquisición del lenguaje (Tomado de Díez *et al.*, 2009, p. 130)

PERIODOS	ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Prelingüístico (primer año de vida aproximadamente)	0-6 meses	Vocalizaciones espontáneas: gorjeos, gritos, lloros, etc.
	6-9 meses	Baluceo: combinación de consonantes y vocales Entonación: incorpora el lenguaje adulto
	9-12 meses	« Jerga » o pseudoconversaciones
	12-18 meses	Primeras palabras

	Desarrollo fonológico (10-11 meses)	Adquisición de fonemas
Lingüístico (a partir del año o año y medio)	Desarrollo gramatical / léxico-estructural (12-36 meses)	Holofrástica de 12 a 18 meses Emisión de dos palabras de 18 a 24 meses Telegráfica de 24 a 36 meses
	Desarrollo semántico (a partir de los 30 meses)	Proceso de generalización Proceso de diferenciación

Los posibles problemas surgidos a la hora de adquirir el lenguaje son extensos pues, como expresan Pérez Pedraza y Salmerón López (2006), «el lenguaje es una de las conductas más complejas del ser humano» (p. 124), y se desarrolla en paralelo a otros ámbitos como el social, el emocional, el cognitivo y el psicomotor. Un pronto estímulo lingüístico y un buen manejo de la comunicación y del lenguaje podrían evitar futuras dificultades comunicativas en el infante (p. 125).

En cuando a la adquisición de la lengua en niños bilingües, caso de esta investigación, Gass y Selinker (1994) explican que hay muchas formas y configuraciones de bilingüismo, entre las que se incluye la adquisición de la lengua de herencia (p. 24). Sin embargo, los artículos de De Houwer (2005) y Schulz y Grimm (2019) argumentan que las fases de adquisición de la lengua siguen las mismas etapas independientemente si se están adquiriendo una o dos lenguas si bien con ligeras diferencias, como la adquisición y producción de los fonemas de ambas lenguas o la mezcla de léxico en un mismo enunciado. Werker (2012) escribe que mientras que los hitos conseguidos en la adquisición bilingüe son paralelos a aquellos monolingües, hay evidencias de los beneficios cognitivos en la adquisición bilingüe (p. 58), con lo que a largo plazo los niños bilingües tendrían ventajas frente a sus iguales monolingües. Siguiendo esta línea, Mendizábal Ituarte (2001) comparó los procesos de adquisición morfológica en la L1 y la L2 concluyendo que los perfiles de adquisición morfológica son equivalentes siguiendo los mismos patrones en las dos lenguas (p. 55). Es más, Liceras y Carter (2009) expresan que «a los nueve meses es cuando parece que los niños ya pueden discriminar entre dos lenguas basándose en información fonética y fonotáctica [...] cuando se les dan listas de palabras» (p. 181), existiendo un consenso general en que los dos

sistemas bilingües se mantienen separados en dos lexicones (p. 396) y se adquieren en paralelo.

Si bien existen gran cantidad de artículos sobre la adquisición de bilingüismo (MacWhinney, 2005; Murre, 2005; Thomas y van Heuven, 2005), la mayoría se centran en la adquisición de una L2 cuando la L1 ya se ha establecido, dejando a un lado la adquisición simultánea de lenguas desde edades tempranas.

Sobre la adquisición de la lengua en el plano morfosintáctico, desde los 10-12 hasta los 18 meses se sitúa la etapa holofrástica, caracterizada por la creación de frases con una sola palabra en las que se omite el resto de la construcción. Entre los 18 y los 24 meses de edad se empiezan a combinar secuencias de dos palabras, creando holofrases similares a las utilizadas en el lenguaje «tipo telegrama» (González Cuenca, 1995b, p. 109; Gass, 2013, p. 125). Entre los 24 y los 30 meses se combinan tres palabras para «producir oraciones en las que se relacionan agente-acción-objeto (mamá dame pan) o agente-acción-localización (mamá ven aquí)» (González Cuenca, 1995b, p. 109). A partir de los 30 meses son capaces de crear oraciones con cuatro o más elementos y empiezan a utilizar oraciones compuestas, dando por finalizado el desarrollo de la evolución morfosintáctica hacia los 5 años de edad (González Cuenca, 1995b, p. 111; Díez *et al.*, 2009, p. 132). Según Crystal *et al.* (1978), los niños de más de 5 años siguen mejorando la estructura de su discurso, la comprensión de estructuras complejas y la variedad estilística del lenguaje.

Para identificar las características del plano fonético se tienen en cuenta los estudios realizados por Hernández Pina (1979, 1981), Gómez Fernández (1993) y Díaz *et al.* (2009). En ellos se explica que Jakobson (1974) estableció que los fonemas se adquieren por contraste máximo, es decir, que, por ejemplo, si se adquiere el fonema /a/, después adquirirá el fonema /i/, debido a que son dos fonemas vocálicos extremos. Esta tendencia de adquisición por oposición sería lingüísticamente universal. Siguiendo esta norma por oposición, el primer contraste se daría entre sonidos vocálicos y consonánticos, seguido del contraste entre oclusiva oral (/p/) y oclusiva nasal (/m/). Después se oponen las labiales y dentales (/p/, /t/ vs. /m/, /n/), y así sucesivamente hasta la adquisición de todos los fonemas (pp. 12-15). Sin embargo, Hernández Pina (1981) analizó un caso práctico en el que no aparece esta secuencia por oposición. Así, se muestra que la adquisición de los sonidos es difícilmente generalizable pues puede variar ligeramente de un individuo a otro dependiendo del contexto en el que se encuentre.

En cuando al plano léxico, dos procesos fundamentales intervienen en su adquisición (Liceras y Carter, 2009, p. 376): aislar palabras de la cadena hablada (en torno a los 6 meses)

y asociar esas palabras con significados (en torno a los 12 meses). González Cuenca (1995a) explica que en torno de los 9-10 meses los bebés comprenden sus primeras palabras y a partir del año y medio comienza la fase léxica, donde el niño produce palabras nuevas a menudo, generalmente nombres de objetos (pp. 89-91). Diez *et al.* (2009) exponen que el desarrollo léxico es muy rápido, incluyendo en su lexicón unas cinco palabras diarias en el periodo que va desde el año y medio a los seis años de vida (p. 131).

Considerando la información previamente presentada se ha diseñado la Tabla 9, en la que se resumen las características lingüísticas adquiridas y las que están en proceso de adquisición por hispanohablantes en educación primaria. Con estos datos se puede concluir que la adquisición de la lengua está completa en un niño que cursa educación primaria. Quedan pendientes el pulido en el uso de estructuras complejas y la continua adquisición de vocabulario, que sigue dándose a lo largo de toda la vida. Con esto en mente, la población objetivo de estudio no debería estar en fase de adquisición de la lengua, por lo que se espera que las conversaciones se den sin interferencias. Si, por el contrario, se encontrarán elementos de adquisición de la lengua, se anotará en los resultados del trabajo.

Tabla 9

Características lingüísticas de niños en educación primaria

	ADQUIRIDO ANTERIORMENTE	EN PROCESO DE ADQUISICIÓN
Morfosintaxis	12-18 meses: holofrases de una palabra 18-24 meses: holofrases de dos palabras 24-30 meses: holofrases de tres palabras 30 meses en adelante: oraciones de cuatro elementos o más 31 meses en adelante: oraciones compuestas	Mejora en la estructura del discurso, en la comprensión de estructuras complejas y en la variación estilística
Fonética	9 meses: /a/ /e/ 12 meses: /p/ /b/ /t/ 13 meses: /i/ /m/ 16 meses: /o/ /k/ /n/ /θ/ /s/ /x/ 20 meses: /u/ /j/ 21 meses: /d/ /g/ /f/ /r/ 22 meses: /r/ /ɲ/ /k/ 25 meses: /tʃ/	-

Léxico	6 meses: aislamiento de palabras	Ampliación de vocabulario
	6-12 meses: balbuceo (secuencias CV)	
	12 meses: asociación de significados	
	12-18 meses: formas fonéticamente coherentes	
	12-18 meses: 20 palabras 18 meses: 50 palabras	

3.1.5 Transcripción de la entrevista

Para realizar la transcripción de la entrevista se han tomado como guion inicial las pautas básicas establecidas por Moreno Fernández (2021) en el documento para la transcripción de entrevistas del PRESEEA (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América). Además, se han incluido normas específicas que se adecuan a las necesidades de este estudio. Las marcas básicas se encuentran en la Tabla 10.

Tabla 10

Marcas para la transcripción de entrevistas

MARCA	SIGNIFICADO
Mayúscula	Grito / inicial de nombre propio / comienzo de oración diferente a la primera de cada interlocutor
¿?	Enunciado interrogativo
¡!	Enunciado exclamativo
I:	Turno del informante
E:	Turno del entrevistador
...	Enunciado no terminado
:	Alargamiento breve de sonido
::	Alargamiento de sonido
/	Pausa breve (menos de 3 segundos)

//	Pausa larga (más de 3 segundos)
-	Corte de palabra
«XXX»	Cita del enunciado XXX
<inaudible>	Fragmento inaudible o ininteligible
<risas>	Fragmento con risas
<ruidos>	Ruido ajeno a la entrevista
<XXX=inglés>	Palabra inglesa XXX
<XXX=pronunciación inglés>	Palabra XXX con pronunciación inglesa
<XXX=pronunciación español>	Palabra inglesa XXX con pronunciación española
<XXX=susurrando>	Enunciado XXX susurrado
<XXX>	Otras anotaciones relevantes entre símbolos < >
<XXX=YYY>	Otras anotaciones YYY relevantes de enunciado XXX

Un ejemplo de transcripción con marcas sería el siguiente:

I: bien. La primera vez me quitaron este diente de aquí y me llenaron este. Creo.

E: ¿y por qué te lo quitaron? ¿Te dolía?

I: sí, tenía un <cavity=inglés>. Umm eso. Y luego fui otra vez pa´ que me limpiaran los dientes y luego fui otra vez pa´ que me hicieran tres otras. Y am me <numb=inglés>. La primera vez me <numb=inglés> me <numb=inglés> aquí y no podía hacer así <gesto de sonrisa> pero me sal- pero me salía como torcido. Sí, y la otra vez y la siguiente vez me metieron un palo con eso aquí, aquí y aquí. Y es y es y ni si- y luego cuando vol- y luego cuando volví a casa no podía sentir aquí.

3.1.6 Herramientas para el análisis de los elementos fonéticos

Los datos fonéticos de esta investigación se han analizado con los programas Praat (v. 6.1.54) y FPlot (v. 1.0.0.25).

Praat es un programa desarrollado por Paul Boersma y David Weenink (fon.hum.uva.nl/praat), de la Universidad de Ámsterdam. Con él se pueden visualizar el oscilograma y el espectrograma de un audio, en este caso las entrevistas de los informantes. Gracias a esta visualización se pueden medir los formantes (en adelante F) que componen los sonidos, los contornos de patrones entonativos, la intensidad de los sonidos, etc. La Figura 7 es una captura de pantalla de Praat.

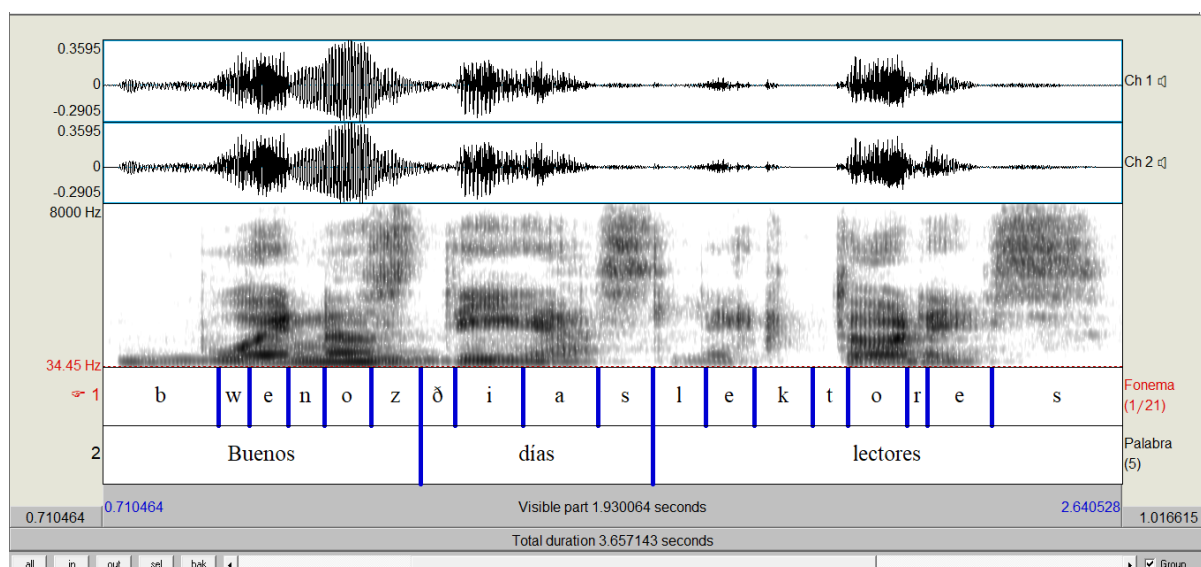


Figura 7. Captura de pantalla del programa Praat.

En esta captura de pantalla se puede observar la grabación del anuncio «buenos días, lectores» dividido en las tres partes principales del programa Praat: en la superior se ve un oscilograma, en el centro un espectrograma y en la inferior las anotaciones del investigador.

El oscilograma «representa de manera simple las variaciones de *frecuencia* y *amplitud* de los *gestos articulatorios*» (Correa Duarte, 2014, p. 63). Estas frecuencias y amplitudes son indicativas de los sonidos que se han grabado.

En el espectrograma se representan gráficamente «las propiedades acústicas de los sonidos del habla; la frecuencia (Hz) se muestra en la ordenada, el tiempo en la abscisa y la intensidad en escala de grises» (Correa Duarte, 2014, p. 25). Cada sonido tiene una intensidad diferente y unos formantes (F) específicos. Los F son líneas horizontales oscuras representativas de las vocales producidas en ese momento.

En las anotaciones inferiores, el investigador puede escribir lo que considere importante. En este ejemplo se han creado dos filas de anotaciones. En la superior se

transcriben los fonemas y en la inferior las palabras del anunciado. Además, se dividen mediante líneas verticales azules que marcan el comienzo y el final de cada parte.

FPlot es un pequeño programa desarrollado por Rod Casali (canil.ca/casali), del Instituto Lingüístico de Canadá. Sirve para graficar en un eje XY los F1 y F2 de las vocales e identificar con precisión su posición articulatoria.

3.2 El corpus digital

Un corpus digitalizado es un compendio de textos indexados en una base de datos. Mediante una caja de búsqueda se pueden encontrar diversos elementos lingüísticos para ver su contexto de uso real, entre muchas otras características.

La idea de usar un corpus para analizar los datos obtenidos de las entrevistas viene de los buenos resultados obtenidos en proyectos anteriores. Durante el periodo comprendido entre 2016 y 2018 utilicé varios corpus lingüísticos para diseñar mis clases de español en la Texas A&M University-Commerce. Las búsquedas en corpus de español servían para tomar decisiones informadas (McCarthy y Carter, 2001, p. 338) sobre qué y cómo enseñar en clase. También me serví de un corpus oral para el análisis de datos en una investigación sobre el español de los hablantes de herencia en Texas (Orejudo, 2020).

Los corpus son una excelente herramienta porque no solo ofrecen muestras reales, sino que permiten encontrar patrones de uso que de otra forma sería imposible analizar (Biber y Conrad, 2001, p. 332). Como defienden Torruella y Llisterri (1999), «los corpus informatizados han demostrado ser unas herramientas excelentes [...]; principalmente en el campo de la investigación lingüística porque [...] proporcionan bases mucho más reales para el estudio de las lenguas que los métodos intuitivos tradicionales» (p. 3). El análisis de una lengua a partir de un corpus tiene aplicaciones directas en la enseñanza de esa lengua, en su traducción e incluso para examinar la cultura que subyace en ella (Stubbs, 2004, p. 106). El objetivo final de crear un corpus para esta investigación es establecer una plataforma abierta que sirva como punto de encuentro para profesores e investigadores interesados en los hablantes de herencia.

Esta investigación no solo considerará los datos analizados a través del corpus para caracterizar el español de angloparlantes, sino que también servirá como punto de partida para cubrir las necesidades pedagógicas de la población meta. Por este motivo, podría considerarse que el uso de corpus lingüísticos digitalizados es un avance tanto para el análisis de las lenguas como para su enseñanza en las aulas.

3.2.1 Diseño del corpus y la página web

Paralelamente al diseño y realización de las entrevistas, se crearon un corpus online y una página web en colaboración con la Universidad de Salamanca.

Dado el elevado coste de programación de un corpus digital desde cero, se optó por usar un motor de corpus gratuito de código abierto. Entre las decenas de opciones que existen por Internet, finalmente se eligió la interfaz gráfica de usuario gratuita CQPweb (Corpus Query Processor web). Esta interfaz sirve de base para el motor del corpus CWB, utilizado también por otros grandes proyectos como el British National Corpus. El diseño y funcionalidades de esta herramienta están convenientemente descritos por su creador, Hardie (2012).

Los Servicios Informáticos de la Universidad de Salamanca se ofrecieron a alojar el corpus en sus servidores. La instalación es bastante complicada debido a la estructura interna de la base de datos del CQPweb. El propio Hardie compiló la información necesaria en un ejecutable para no tener que realizar la instalación desde cero. Tras varios meses de intentos fallidos, el motor CQPweb no pudo alojarse en los servidores de la Usal debido a que la arquitectura de los servidores no es compatible con la arquitectura de instalación del corpus.

Así pues, hubo que recurrir a la instalación de un sistema operativo Linux Mint, de código abierto y fácil manejo en un ordenador propio. Después se instaló el programa Virtual Box, dedicado a la creación de máquinas virtuales que simulan ser otro ordenador dentro del ordenador. En esta máquina virtual se simuló el sistema operativo Ubuntu, también de código abierto, en el que se pudo ejecutar la compilación de *CQPweb-In-A-Box-Esmeralda-Edition* (21 de marzo de 2016).



Figura 8. Captura de pantalla del menú principal del CQPweb (25/06/2020).

Por defecto, el corpus CQPweb es funcional solo a nivel local, es decir, se puede acceder desde el ordenador en el que está instalado, pero no desde otros ordenadores. Para poder acceder desde otros ordenadores conectados a Internet, se cambió la configuración de acceso, se abrieron puertos de seguridad y se modificaron IP y DNS.

Después de su instalación y su apertura a Internet, el corpus estaba completamente operativo. Esta solución tiene carácter temporal hasta que pueda migrarse a un servidor de la Universidad que sea compatible con la instalación del motor CQPweb.

El diseño y alojamiento de la página web fue más sencillo que la instalación del corpus. Los Servicios Informáticos de la Universidad de Salamanca crearon una dirección URL (dirección web) adecuada para el proyecto e instalaron en un WordPress la plantilla institucional de la Universidad. Una vez se consiguieron los permisos de administración pertinentes, se modificaron los menús de la página web, se introdujo la información importante y se añadieron los enlaces necesarios. El sitio web está disponible en español e inglés, además de ser compatible con ordenadores, tabletas y teléfonos móviles. El resultado de la creación de la página web puede verse en la dirección www.corpher.usal.es.



Figura 9. Captura de pantalla de la web www.corpher.usal.es (25/06/2020).

3.2.2 Funciones del corpus

El motor de corpus CQPweb ofrece características ideales para esta investigación:

- Búsqueda de palabras clave: se escribe una palabra en la caja de búsqueda y aparece un listado con todas las veces que ha sido indexada en la base de datos.
- Búsqueda lematizada: no solo pueden buscarse las palabras tal y como las escribimos en la caja de búsqueda, sino que pueden buscarse todas las palabras que provengan de ella y que tengan su mismo lema. Por ejemplo, si se realiza una búsqueda lematizada de la palabra *viajar*, los resultados obtenidos podrían ser: *viajé, viajero, habíamos viajado, viajecito*, etc.
- Búsqueda por categorías gramaticales: gracias a los metadatos introducidos durante la indexación del texto, pueden realizarse búsquedas específicas por categorías. Por ejemplo, pueden buscarse palabras bajo el metadato *PREP* (preposición) para ver si estas palabras aparecen introduciendo un sintagma nominal (común en español) o al final de oración (común en inglés).
- Búsqueda de colocaciones y locuciones: este tipo de estructuras sintácticas se identifican por contener un número fijo de palabras en un orden determinado. Un ejemplo de colocación sería decir «échale *sal y pimienta* a la carne», mientras que no suena natural decir «échale *pimienta y sal* a la carne». Otro ejemplo sería lo que ocurre con la palabra «torrencialmente», que va siempre con llover. Un ejemplo de locución sería «vamos a *dar un paseo*», donde el verbo está compuesto por tres palabras que juntas dan un único significado. El motor de corpus CQPweb puede identificar la repetición de estructuras sintácticas fijas y etiquetarlas como colocaciones.
- Búsqueda por distribución temática: las entrevistas pueden dividirse por categorías temáticas y realizar búsquedas de palabras dentro de temas de conversación concretos.
- Visualización del contexto de uso: una vez mostrados los resultados de la búsqueda, puede verse la palabra seleccionada en el contexto en el que fue usada.
- Lista de palabras más utilizadas: el propio motor del corpus puede hacer un listado de palabras en orden descendente de utilización. De esta forma pueden verse las palabras que más se han usado durante las conversaciones.
- Acceso a subcorpus: el corpus puede ser configurado para funcionar como la unión de varios subcorpus, es decir, para buscar dentro de corpus más pequeños como si fueran un único corpus. Por el contrario, también pueden realizarse búsquedas individuales en los subcorpus si se requiere más precisión. Por ejemplo, podrían configurarse

cuatro subcorpus del español de herencia en Austin, Dallas, Corpus Christi y Houston, respectivamente. El motor CQPweb puede configurarse para unir estos subcorpus bajo un único corpus, como español de herencia en Texas, o dejarlos individualmente como corpus independientes.

- Acceso al historial de búsqueda: las búsquedas realizadas no se borran sino que se quedan en un historial personal por si fuera necesario volver a ellas para un análisis en profundidad.

3.2.3 El futuro del corpus: el Proyecto CorpHer

El nombre de CorpHer es el acrónimo de las palabras *Corpus* y *Herencia*. Una vez terminado este trabajo de investigación, el corpus online seguirá estando disponible para quien lo necesite bajo licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International](#). Esta licencia permite compartir y adaptar los materiales sin restricciones siempre y cuando se cite al autor y no se use comercialmente. El corpus mantendrá en todo momento su carácter gratuito y de libre acceso para todo el mundo.

Si todo va según lo planeado, el Proyecto CorpHer pasará por tres fases:

1. Una vez terminada esta investigación, se abrirá al público y se habilitará la opción de colaborar. Si un investigador desea colaborar, enviará sus entrevistas transcritas para incluirlas como un subcorpus del proyecto. El material deberá cumplir unos requisitos mínimos de calidad. Las entrevistas pertenecerán en todo momento a sus respectivos autores.
2. Se creará un corpus paralelo llamado CorpEle, en el que se indexarán entrevistas orales de hablantes de español como lengua extranjera. También se habilitará la opción de colaborar.
3. Se creará un motor de corpus específico para el proyecto y se migrarán los datos a los servidores de la Universidad de Salamanca.

El objetivo final es que CorpHer y CorpEle se unan bajo un mismo paraguas y formen parte de una plataforma más grande, posiblemente conocida como Proyecto CorpUsal (Corpus Universidad de Salamanca) o Proyecto CorpCIE (Corpus Centro Internacional del Español). Así, la Universidad de Salamanca dispondría de un corpus especializado que se enmarcaría perfectamente en el ámbito del español como lengua extranjera.

CorpHer no es el único corpus existente que busca analizar la lengua española. Hay otros dos que tienen una visión similar al de este proyecto.

El primero de ellos es el Proyecto CORPEEU, coordinado por el Instituto Cervantes. Este corpus tiene como propósito recoger las realizaciones del español en los Estados Unidos. El promotor del proyecto es Moreno Fernández (2017b), quien publicó su conversación con otros autores en las actas de debate sobre sus bases fundacionales.

La diferencia entre el proyecto CORPEEU y el Proyecto CorpHer se basa en el que el primero recoge únicamente datos de Estados Unidos, mientras que CorpHer sería un corpus del español de herencia sin restricciones geográficas.

El segundo es el corpus del Grupo de investigación ESPALEX, de la Universidad de Salamanca. Este corpus fue creado para compilar información sobre el español como lengua extranjera y se construyó a partir de las pruebas escritas realizadas por estudiantes de nivel B2 según el MCER (Consejo de Europa, 2002). Información adicional puede encontrarse en el documento escrito por Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias (2011).

La diferencia entre el corpus del Grupo ESPALEX y el CorpHer se centra en la toma de muestra. CorpHer es un corpus oral formado a través de conversaciones semiestructuradas mientras que ESPALEX se construye con escritos realizados en un contexto formal.

La existencia de estos tres corpus es complementaria y necesaria a partes iguales. Cada uno tiene su nicho y cubre unas necesidades concretas en el mundo de la investigación y la educación.

[volver al índice](#)

4 PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS INFORMANTES

Los informantes de esta investigación son bilingües. En ocasiones, el uso de una u otra lengua en un momento determinado se debe a una selección previa que los hablantes realizan consciente o inconscientemente. Unas veces, la selección de una lengua es siempre la misma en un momento determinado; otras, las lenguas se mezclan y el hablante negocia consigo mismo y con su interlocutor qué lengua es la adecuada para ese momento. Estas situaciones son normales en lugares de contacto entre lenguas. Como explica Moreno Fernández (1998), «las interrelaciones entre dos sistemas distintos se dan frecuentemente en los lugares donde esas lenguas entran en contacto. [...] En tales situaciones, suelen aparecer variedades lingüísticas mezcladas...» (p. 342). Las características morfosintácticas, fonéticas y léxicas de estas variedades mezcladas, como la que atañe a este estudio, se explican con detenimiento en los capítulos 5, 6 y 7.

La respuesta a *dónde*, *cómo* y *cuándo* se habla una u otra lengua la dan las teorías relacionadas con políticas lingüísticas, ya sean en el ámbito familiar o el estatal. Puesto que la lengua es fundamentalmente social, la política lingüística bebe directamente de la sociolingüística desde un punto de vista interdisciplinar. Con esto, es importante indicar que «toda planificación lingüística representa un intento de planificación social» (Amorós Negre, 2008, p. 18), esto es, siempre que se elige una lengua por encima de otra –ya sea por motivos de prestigio, de facilidad de conversación o preferencias personales- se modifica la sociedad circundante y las relaciones sociales que en ella ocurren.

El contexto sociocultural y sociopolítico suelen jugar un papel importante en la gestión lingüística intrafamiliar debido a las propias experiencias de los hablantes. Por estas experiencias, los HH en EE.UU. suelen hablar español en casa y con amigos; mientras que hablan inglés fuera de casa, incluyendo el ambiente laboral y educativo. Como resume Smith-Christmas (2017), el contexto es la clave para que un hablante elija una u otra lengua y para entender las relaciones que subyacen bajo esta elección (p. 19).

Para obtener los datos aquí reflejados se pidió a las familias que rellenaran una encuesta ([apéndices 3 y 4](#)) con preguntas sociolingüísticas antes de comenzar la entrevista. Considerando que el perfil social de los hablantes es importante para explicar mejor sus elecciones lingüísticas, los informantes de este trabajo de investigación tienen las siguientes características:

4.1 Origen

Las respuestas obtenidas a través del cuestionario sociolingüístico reflejan que cuatro de los seis informantes entrevistados pertenecen a la segunda generación, y dos pertenecen a la tercera. Todos ellos nacieron en España, a excepción de uno, que nació en Estados Unidos y llegó a los 6 años y medio a la península. Estos datos indican que el español, la lengua mayoritaria, es su lengua más fuerte. Para cuatro de ellos el inglés, la lengua de herencia, es débil, y para dos, suele ser fuerte.

Cinco entrevistados son de género femenino y uno es de género masculino. Su edad está comprendida entre los 6 y los 11 años, y los cursos educativos en los que están matriculados van de 2.º a 5.º de Primaria. De esta forma se pudo obtener un rango bastante amplio de hablantes con el perfil objetivo. No ha sido posible incluir más informantes masculinos para equiparar la muestra debido a la ya de por sí difícil tarea de encontrar un perfil de hablante tan específico.

Las madres de todos ellos nacieron en los Estados Unidos y son las que cargan con el peso de transferir el inglés como lengua familiar. La media de llegada a España es de 20 años, excepto una de ellas que llegó con apenas 7. Esta madre aprendió español desde que nació, mientras que el resto lo aprendió o en su niñez o adultez. Además, todas ellas hablan en inglés con sus familiares a excepción de aquella que aprendió español desde el nacimiento. La mayoría vinieron a España para aprender español, se enamoraron de su actual pareja y se quedaron a vivir aquí.

Los padres nacieron, a excepción de uno de ellos, en España. Suelen ser los encargados de hablar español en casa, aunque a veces también ayudan a las madres en la educación inglesa familiar. El padre que nació en EE.UU. aprendió español e inglés al nacer, mientras que el resto aprendió inglés en su niñez o adultez.

Las familias comentaron que suele viajar a menudo a Estados Unidos para visitar a sus parientes americanos.

4.2 Lenguas y contextos de uso

La encuesta muestra que el 100 % de los informantes aprendieron inglés y español desde que nacieron. Ninguno comenzó el aprendizaje de la lengua en otro momento, es decir, las familias acordaron criar a sus hijos en las dos lenguas para intentar que fueran bilingües equilibrados desde pequeños. Pero se verá más adelante que su competencia no es igual en ambas lenguas debido a que reciben más input en español que en inglés.

Según las encuestas, los informantes hablan en español con sus padres, abuelos, hermanos y amigos. Además, un 50 % habla con la madre en español, y el otro 50 % habla con ella en inglés. No obstante, durante la realización de las entrevistas se pudo observar que cinco de los seis informantes mantenían conversaciones con sus madres exclusivamente en inglés. Esto ocurrió antes, durante y después de las entrevistas con sus hijos. Incluso se ha visto reflejado en las entrevistas que cuando los informantes hablan con su madre, lo hacen en inglés. Esto significa que, aunque hayan cumplimentado en la encuesta que el 50 % de los informantes hablan en inglés con sus madres, la realidad observada indica que este porcentaje podría aumentar hasta casi el 84 %.

Las madres hablan en español con sus amigos españoles y su familia española, dejando el inglés para sus padres, abuelos y familiares americanos. Los padres, al contrario, hablan en español de forma generalizada con todo el mundo.

4.3 Interpretación de la competencia lingüística

Durante la parte final de la entrevista sociolingüística los padres debían valorar del 1 al 5, siendo 1 el más bajo y 5 el más alto, las cuatro competencias lingüísticas, tanto en inglés como en español, de sus hijos. Los resultados se encuentran en la Figura 10.

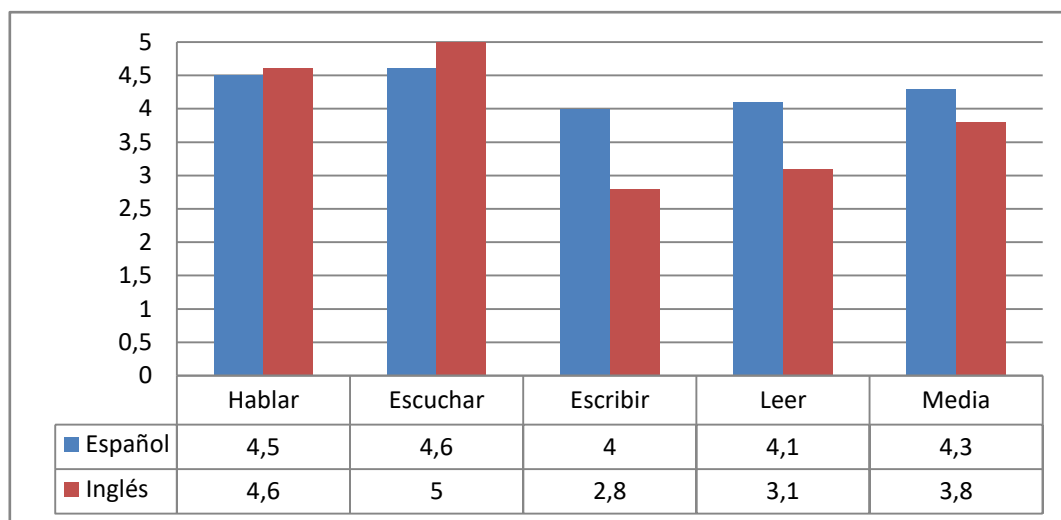


Figura 10. Interpretación de la competencia lingüística.

En este gráfico se muestran las medias de las cuatro competencias lingüísticas en español e inglés de todos los informantes. Las columnas finales son la media de la puntuación de todas las competencias, dando un valor medio general de cada lengua.

La media de todas las competencias evidencia que las familias interpretan que la competencia lingüística de sus hijos es mayor en español (4.3) que en inglés (3.8). El mejor resultado se encuentra en la competencia de escuchar en inglés, cuya media es un 5, es decir, sus hijos entienden todo en inglés. La competencia más baja también corresponde al inglés, en este caso a la competencia de escribir, que se queda en un 2.8. Las competencias del español no bajan del 4, mientras que el 50 % de las de inglés están cerca de una puntuación de 3.

Las familias interpretan que las competencias de hablar y escuchar de sus hijos son ligeramente mejores en inglés, con una pequeña diferencia de 0.1 y 0.4 respectivamente. En contraposición, las competencias de escribir y leer son superiores en español que en inglés, con una diferencia de 1.2 y 0.5 respectivamente.

En general, las competencias de hablar y escuchar se encuentran equilibradas en español e inglés. El desequilibrio se encuentra a la hora de interpretar las habilidades lectoescritoras, donde el español es superior al inglés.

Estos resultados coinciden con lo que se espera del inglés como lengua familiar. Aunque el currículo de los centros bilingües busca la adquisición equilibrada de ambas lenguas, la instrucción principal se realiza en español, por lo que las competencias derivadas de la necesidad de instrucción formal, como son leer y escribir, son superiores en español. En contraposición, escuchar y hablar se adquieren en casa sin necesidad de instrucción formal.

Independientemente de su competencia, todos los informantes se autodenominan (y son realmente) como hablantes bilingües. Aquí se muestran algunos ejemplos de esta distinción:

1. I2, 213-217:

E: ¿y en el colegio aprendes mucho?

I: aha. Aprendo matemáticas, inglés, bueno, no necesito inglés porque ya sé inglés.

E: ya sabes inglés. ¿Y qué haces en clase de inglés si ya sabes inglés?

I: pues aprender inglés. Y algunas veces nos pone videos de inglés de colores pero a mí me aburre.

2. I4, 251-252:

I: n: en cole en el cole sí porque nuestro cole es bilingüe, como yo. Eso significa que las clases de inglés se me dan bien.

3. I4, 258-259:

E: ¿y te gustan las clases de inglés?

I: sí, solo que algunas veces me aburro un poco [...]

4. I4, 276-279:

I: pues: yo a veces no me gusta la clase de inglés porque, [...] dice un niño una cosa que yo ya sé que como es inglés na- nadie sabe eso porque español- porque ellos son españoles y hay palabras que no saben que yo sí [...]

5. I5, 43-44:

I: no no e- estamos en diferentes clases / porque somos las dos inglesas y que no van a poner los niños de inglés en la misma clase.

En estos ejemplos, los propios informantes se identifican a sí mismos como hablantes bilingües o directamente ingleses, diferenciándose de sus compañeros de clase, a los que consideran españoles o no bilingües. Todos confesaron en algún momento, durante la entrevista o fuera de ella, que se aburrían durante las clases de inglés del colegio.

[volver al índice](#)

5 CARACTERÍSTICAS MORFOSINTÁCTICAS

Para entender las características morfosintácticas del discurso de los HH, primero se explica brevemente qué es y de qué se encarga la morfosintaxis.

La morfosintaxis trata el estudio morfológico (estructura de la palabra y mecanismos de creación de palabras) y sintáctico (posibles combinaciones de palabras y relaciones entre ellas) de la lengua. Estas dos perspectivas de estudio se complementan entre sí para «caracterizar las denominadas “clases de palabras”, que son al tiempo unidades morfológicas y unidades sintácticas» (Pena, 1999, p. 4.311). En este sentido, Piera y Varela (1999) explican que ambas perspectivas «tienen un vocabulario compartido [...] que identifica clases de palabras (nombre, verbo, [...]), y estas se reconocen tanto por su función en la oración como por sus [...] características morfológicas» (p. 4.369). Ejemplifican esta definición con la palabra *grandísimo*, de la que se puede decir su clase de palabra (adjetivo) así como su grado (superlativo por el morfema *-ísim-*) y su género (masculino por el morfema *-o*). De esta forma, concluyen que «la morfología identifica categorías gramaticales y la sintaxis les atribuye funciones» (p. 4.369) (ver también Varela, 1999, p. 258).

5.1 Características morfosintácticas de los hablantes de herencia hispanos en EE.UU.

Las características lingüísticas más notables de los HH en EE.UU. son las que hacen referencia a la morfosintaxis. Esto es debido a la cantidad de errores cometidos en su discurso si los comparamos con hablantes nativos monolingües o, incluso, con sus propios padres (Montrul, 2010, p. 6). En primer lugar, habría que debatir sobre si la palabra errores sería adecuada en este contexto, puesto que identificarlos como características no normativas del español estándar sería más adecuado. En segundo lugar, estas características son muy variadas y afectan a diferentes niveles morfosintácticos.

Son numerosos los autores que coinciden en que las características morfosintácticas más extendidas entre los HH son: uso variable de artículos determinantes (Lipski, 1993; Lynch, 2008; Montrul, 2018), extensión del uso de posesivos (Silva-Corvalán, 1994; Lynch, 2013; Montrul, 2018), uso variable de preposiciones (Fábregas, 2013; Lynch, 2013; Pascual y Cabo, 2015a), errores de concordancia en género y número (Gathercole, 2002; Montrul, 2018; Orejudo, 2020), explicitación del sujeto (Silva-Corvalán, 1994; Otheguy y Zentella, 2012; Shin y Montes Alcalá, 2014), erosión y simplificación del sistema verbal (Montrul, 2009, 2011; Cuza, 2013), uso variable de nexos subordinados (Escobar y Potowski, 2015) y otras características morfosintácticas (como el cambio en el orden de los constituyentes dentro de la oración) que se han agrupado bajo un único apartado.

Antes de comenzar a explicar cada una de estas características, se hace necesario aclarar que no existe una opinión unánime sobre qué factor las produce. Existen dos teorías: 1) interrupción del aprendizaje del español y 2) transferencia de la lengua mayoritaria a la minoritaria. Algunas características se identifican con una de las dos teorías y son más sencillas de analizar. No obstante, no existe una respuesta definitiva, por lo que se hace necesaria más investigación sobre este aspecto.

Por ejemplo, Cuza (2013), tomando como punto de partida su estudio sobre inversión del sujeto y el verbo en oraciones interrogativas, sugiere que las dificultades morfosintácticas de los HH no vienen necesariamente provocadas por la interrupción del aprendizaje del español durante la niñez, sino que pueden deberse a la transferencia lingüística de la lengua dominante (inglés) a la menos dominante (español) (p. 90). En esta línea se encuentran otros autores como Lipski (1993), Silva-Corvalán (1994), Otheguy y Zentella (2012), cuyas investigaciones concluyen que las características observadas en sus estudios se deben únicamente a la influencia de la lengua mayoritaria, es decir, el inglés domina al español y es capaz de reestructurar su morfosintaxis.

Por otro lado, Montrul (2011) aunaría ambas teorías al ver indicios de transferencia e interrupción del aprendizaje del español. Esta autora explica que la adquisición morfológica depende, en gran medida, de las experiencias de los propios hablantes (pp. 163-164) dado que la gran mayoría no adquieren una competencia completa en su lengua de herencia (p. 166). Hay que dejar la puerta abierta sobre si los casos de simplificación y sobreregularización se deben o no a la transferencia del inglés (p. 171). Lo que sí está claro es que, debido a la escolarización en lengua inglesa de los HH, la falta de instrucción en español es la causante de tener menor conciencia metalingüística (p. 188) y, por lo tanto, de cometer más errores al usar la lengua de herencia.

Esta dicotomía nos llevaría a plantear el interrogante sobre si una mayor instrucción académica en español tendría impacto en la competencia lingüística de los HH hasta, quizá, asemejarse a la de los nativos monolingües. Montrul (2010) asegura que los HH tienen la capacidad cognitiva y lingüística para alcanzar el nivel de un nativo, pero dependerá tanto de la inmersión lingüística en la que se encuentre como de su motivación y sus necesidades lingüísticas específicas (p. 19). En este aspecto, sería necesaria más investigación centrada en la competencia lingüística de los HH que han recibido instrucción escolar en español.

A continuación, van a describirse las características morfosintácticas del español de herencia en los Estados Unidos.

5.1.1 Uso variable de determinantes

Esta primera característica puede servir para ejemplificar los casos de transferencia directa de la morfosintaxis inglesa a la española. Lipski (1993) señala en uno de los primeros estudios sobre las características lingüísticas de los HH la frecuente la eliminación de artículos. Los errores se deben tanto por omisión como por inclusión. Así, por ejemplo, no solo se eliminaban sino que también se usaban en contextos en los que no deberían usarse [*mi tío es [un] médico / *my uncle is a doctor*] (p. 162). Tal y como defiende Montrul (2018, pp. 152-153), los HH adoptan el sistema de artículos del inglés, con lo que interpretan los artículos genéricos como determinados y se eliminan de su discurso [*Cebras tienen rayas / Las cebras tienen rayas].

Desde un enfoque pedagógico, Lynch (2008, p. 273) incluye la enseñanza explícita del uso de artículos -además de otros apartados aquí explicados- en su propuesta educativa en cursos de HH con baja competencia (cursos de primer nivel).

5.1.2 Extensión del uso de posesivos

En inglés se utilizan construcciones nominales con determinantes posesivos en contextos mucho más amplios que en español. Por ejemplo, en la estructura [voy a lavarme las manos] se entiende que las manos que se lavan son las tuyas propias por el uso del *-me* reflexivo enclítico, con lo que no es necesario utilizar un determinante posesivo delante del sustantivo [*voy a lavar *mis* manos] como se hace en inglés [*I am going to wash my hands*].

Por un lado, Montrul (2018) observa que los HH con poco dominio del español utilizan construcciones con posesivos típicas de la gramática inglesa (p. 155), dejando de lado teorías de discontinuidad o transferencia y atendiendo únicamente a la competencia lingüística del hablante, tal y como ocurre en gran parte de su discurso morfosintáctico.

Por otro lado, siguiendo a Silva-Corvalán (1994), Lynch (2013) supone que las construcciones de este tipo [pintó su pelo, rompió su pierna o mira mis ojos] se deben a la influencia pragmático-discursiva del inglés en vez de a la influencia sintáctica (p.74). Este autor constató como imposible encontrar estructuras similares en verbos que nunca pueden ser reflexivos, con ejemplos tales como [*mi estómago duele, *mi pierna pica o *sus ojos lloran]. Concluye que esas construcciones «no se ven afectadas por la aparente discontinuidad semántico-pragmática que produce a elisión del pronombre reflexivo y repercute en la expresión a nivel léxico-sintáctico» (p. 74).

5.1.3 *Uso variable de preposiciones*

Las preposiciones forman una clase cerrada de palabras. Es más, en los colegios se aprenden una lista de palabras de memoria para luego identificarlas como preposiciones, a diferencia de otras categorías como los verbos o los sustantivos, cuya memorización sería una tarea titánica, por no decir imposible. A pesar de que el número de preposiciones es limitado, sus múltiples significados y las diferencias de régimen, las convierten en uno de los escollos más frecuentes en el aprendizaje de lenguas.

Lynch (2013) define las preposiciones como «nuestra manera de concebir y expresar las relaciones espaciales [nota del autor: también temporales, de posesión, régimen, etc.] a través del lenguaje, e incluso dentro del lenguaje (volamos *sobre* Miami, pasamos *por* Miami, estamos *en* Miami, las calles *de* Miami, el problema *con* Miami, etc.)» (p. 72). La primera generación de hablantes hace un uso prácticamente invariable (al igual que los hablantes nativos), mientras que en generaciones sucesivas se vuelve altamente variable. Este fenómeno se debe a la repercusión directa que el inglés tiene en el español como LH. No obstante, Lynch explica que este fenómeno de transferencia es de ida y vuelta, es decir, los hablantes bilingües también ven afectado su uso de preposiciones en inglés debido a la influencia del español [anoche soñé *con* mi abuela / **last night I dreamt with my grandmother*] (p. 72-73).

Si bien Lynch ejemplifica casos de usos preposicionales variables, no llega a caracterizarlos. Algunos de estos ejemplos son (p. 73):

- (1) I was thinking que es muy difícil, tú sabes, a tener hijos y trabajar en la casa.
- (2) La misma persona que estoy viviendo con ahora.
- (3) Pues yo hacía las cosas como ir a otras escuelas con el student council y representar al senior class en cosas que nosotros estábamos hablando de.
- (4) Están esperando por nosotros (they're waiting for us) / me preguntó por veinte dólares (s/he asked me for twenty dollars) / todo depende en la economía (everything depends on the economy) / no pensé de eso (I didn't think of that) / no llegó en tiempo (s/he didn't arrive on time) / estoy al trabajo (I'm at work) / está enamorada con él (she's in love with him), etc.

Teniendo en consideración otras investigaciones, los problemas observados en las oraciones 1, 2 y 3 pueden ser categorizados.

En el ejemplo 1 se observa un uso inadecuado de la preposición [a], enlace gramaticalmente complejo de usar para los HH. La preposición [a] es obligatoria para marcar el complemento directo de objetos específicos y animados (Montrul, 2011, p. 178). Sin embargo, la aceptación de casos agramaticales y de no producción de esta preposición en casos obligatorios son altos tanto en HH como en hablantes de español como L2 (Montrul, 2011; Fabregas, 2013; Pascual y Cabo, 2015a; Polinsky, 2018). Ya en un estudio anterior, Montrul y Bowles (2009) comprobaron de primera mano que los HH tienen un conocimiento inestable de este fenómeno, en contraposición a los hablantes nativos, lo que afecta a su competencia lingüística más profundamente (p. 378). Algunos ejemplos estudiados de este fenómeno serían (p. 369-374) [*Patricia conoce mi hermana (Patricia knows my sister), *Marisa dio Pedro un regalo (Marisa gave Pedro a present) o *Juan gusta Patricia (Juan likes Patricia)].

Los casos 2 y 3 se deben al fenómeno denominado en inglés *preposition stranding*. En esta lengua es posible que las preposiciones aparezcan al final de la oración aparentemente desligadas del interrogativo con el que aparecen. Este tipo de construcciones es imposible en español [*What are you waiting for?* / ¿A qué estás esperando? / *¿Qué estás esperando a?]. En el estudio realizado por Depiate y Thompson (2013) se concluyó que los HH (26.3 %) aceptaban más que los hablantes nativos (13.3 %) el uso de preposiciones para concluir oraciones interrogativas directas, indirectas y de relativo (pp. 15-16). Siguiendo esta tendencia, Pascual y Cabo (2015b) explican que el *input* lingüístico recibido por los HH, es decir, la instrucción en la LH, no sería la única causa determinante en este aspecto (p. 202), sino que también se debería a la influencia del inglés durante la edad de formación del español (p. 203).

Los ejemplos del caso 4 son usos preposicionales directamente influenciados por su significado literal inglés. Se observa que la lengua mayoritaria es tan influyente en la minoritaria que hasta se traduce literalmente tanto el uso como el significado de las preposiciones.

5.1.4 Errores de concordancia de género de número

La edad de adquisición de la concordancia de género y número ronda los 3-4 años en hablantes monolingües, pero es imprecisa en HH. Frente a la práctica ausencia de errores en los monolingües, la presencia de errores de concordancia es muy habitual en los HH y los aprendientes de L2 (Montrul y Potowski, 2007, p. 302). Los hablantes de español que crecen en un ambiente en el que la mayoría de las veces se flexionan adecuadamente los nombres,

determinantes, verbos, pronombres y adjetivos, los errores flexivos que puedan aparecer en la niñez acaban desapareciendo con el tiempo. No obstante, los HH adquieren parcialmente esta habilidad y sus errores suelen ser similares a los encontrados en aprendientes de español como L2 (Montrul, 2018, p. 147).

La concordancia de género es variable e inconsistente, con más frecuencia en los casos femeninos o no flexivamente marcados (Gathercole, 2002; Montrul y Potowski, 2007; Anderson, 2010; Montrul, 2010; Orejudo, 2020).

Hay correlación entre el aumento de errores de concordancia y la generación lingüística (Montrul, 2011, p. 170; Orejudo, 2020, p. 168), es decir, que los hijos cometen más errores que los padres, y los nietos todavía más. Prueba esta de que la lengua se va degradando a gran velocidad. Sin embargo, las mujeres concuerdan con más precisión y tienen menos errores que los hombres, aunque ambos géneros realizan el mismo número de producciones (Orejudo, 2020, p. 166-167).

En este sentido, Gil (2016) observa que los HH no solo producen muchos errores de género gramatical de forma no nativa (p. 0) sino que muestran una gran inseguridad a la hora de decidirse por uno u otro como se aprecia en el gran número de autocorrecciones, no encontradas en L2 o nativos (p. 14-15).

Si bien existen dificultades en la concordancia nominal, la precisión en concordancia verbal tiene valores muy similares a los obtenidos en hablantes de español monolingüe nativo (Montrul, 2006; Foote, 2011).

5.1.5 Explicitación del sujeto

Los verbos en español tienen variaciones morfemáticas para concordar con el sujeto, lo que hace que no sea necesario explicitarlo. La información del sujeto de la acción está contenida en el propio morfema flexivo verbal [Yo como patatas = Como patatas / Tú comes patatas = Comes patatas]. En contraposición, las variantes flexivas del sistema verbal inglés son más limitadas y, a excepción de algunos casos (e.g. morfema flexivo *-s* para indicar 3ª persona del singular, la flexión del verbo *to be* [*am / are / is*], etc.), son pocas las marcas verbales que indican el agente de la acción verbal. Es por esto que la explicitación del sujeto en inglés es obligatoria mientras que en español no lo es.

Considerando lo anterior, los HH explicitan el pronombre personal de sujeto en oraciones en español más que los hablantes nativos debido a la influencia de la morfología inglesa (Silva-Corvalán, 1994; Otheguy y Zentella, 2012; Shin y Montes Alcalá, 2014). Este fenómeno puede deberse a la simplificación morfológica en hablantes con competencia

lingüística limitada, aunque también se encuentra en hablantes sin problemas de concordancia verbal u orden de constituyentes (Montrul, 2018, p. 154). Por este último motivo, y como indican los estudios anteriormente citados, explicitar el sujeto es una característica lingüística transferida del inglés.

Como apunte final, el pronombre [yo] es el más explicitado, seguido del pronombre [nosotros], no por otro motivo más que por ser los más usados al hablar (Lipski 1993, p. 165).

5.1.6 Erosión y simplificación del sistema verbal

El sistema verbal español consta de 17 tiempos personales divididos en tres modos (Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya, 2018, p. 15). El sistema verbal inglés consta de 12 tiempos personales verbales básicos (Yule, 1998, p. 54). Si comparamos los dos sistemas, incluyendo las flexiones de número y persona, el español es mucho más amplio y complejo. Por esta razón, es comprensible que los hablantes de inglés (monolingües o bilingües con menos competencia) deban adecuarse al incremento de material y tengan dificultades con el sistema verbal español.

Los problemas verbales más comunes en LH son la sobrerregularización de los tiempos simples, la simplificación de formas complejas, la no distinción del tiempo pretérito e imperfecto y la sustitución del modo subjuntivo por el indicativo.

En primer lugar, el sistema gramatical utilizado por los HH tiende a la simplificación y la sobrerregularización de patrones morfológicos complejos (Montrul, 2011, p. 171). Se concluye que, aunque los problemas verbales de aspecto y modo son generalizados, se producen más errores en producción escrita que en producción oral (p. 184). Los errores verbales en el uso de tiempos simples son raros, pero muchos HH no desarrollan un sistema verbal de formas complejas (Silva-Corvalán, 1994; Montrul, 2018, p. 149). Escobar y Potowski (2015) resumen esta característica de la siguiente manera: «las formas compuestas han sido sustituidas por formas simples y [...] las formas de subjuntivo han sido sustituidas por formas de indicativo» (p. 142).

Montrul (2002) expone que el aspecto perfectivo o imperfectivo que poseen los verbos para expresar diferentes puntos de vista en una situación (p. 41) causa problemas debido al uso de los tiempos de pretérito perfecto e imperfecto. En inglés no existe esta distinción y ambos contextos se cubren con el uso del pasado simple. Su estudio muestra la existencia de adquisición incompleta del aspecto verbal en hablantes bilingües y jóvenes hablantes de español como L2; mientras que los hablantes tardíos de español como L2 muestran erosión (p. 57). En este mismo estudio, se observó que la dificultad para distinguir

entre pretérito e imperfecto, de acuerdo con investigaciones anteriores, se encontraba también en el remplazo de cualquiera de estos dos tiempos por sus correspondientes en subjuntivo (p. 50). Existen problemas generalizados al confundir tanto el tiempo como el modo a utilizar en cada caso. Comparados con monolingües, los HH tienen baja producción del tiempo imperfecto y sobreextensión del pretérito hacia contextos de imperfecto. También, comparado con el pretérito, el imperfecto no está desarrollado y adquirido incompletamente en la LH (Cuza *et al.*, 2013, p. 215-216).

Sobre la sustitución del modo subjuntivo por el indicativo, Silva-Corvalán (1994) encontró que los HH con baja competencia no producen formas de subjuntivo. Utilizan el indicativo en contextos variables y obligatorios. Montrul identificó que la simplificación del subjuntivo en HH adultos se extiende también a la comprensión escrita (2007), y los efectos de desgaste son consistentes en los todos los estudios realizados y analizados (2009).

5.1.7 Uso variable de nexos subordinados

Con respecto al uso variable de nexos en oraciones subordinadas (indistintamente si son sustantivas, adjetivas o adverbiales), se podrían distinguir tres fenómenos: omisión del nexo [que], poco uso de doble [que] y aceptación de errores de nexos junto a preposición.

En primer lugar, el caso de la omisión del [que] en subordinadas es un claro ejemplo de transferencia del inglés al español como lengua de herencia. Este fenómeno se debe a la omisión de [*that*] en oraciones subordinadas en inglés (Escobar y Potowski, 2015, p. 142) que se ha visto transferida a estructuras en español [*He thinks Ø the president did a great job* > *El cree el presidente hizo un buen trabajo].

En segundo lugar, Cuza y Frank (2011) analizaron otro tipo de construcciones subordinadas caracterizadas por el uso de doble [que]: [Susana la dice a Diego *que¹ adonde²* fueron ellos]. Estas estructuras son poco usadas por HH en comparación con hablantes monolingües (41 % de HH frente al 87 % de monolingües) no por su competencia lingüística sino por adquisición incompleta de la lengua (p. 72-79).

En tercer lugar, Perpiñán (2008) encontró que durante el uso de subordinadas introducidas por preposición [La chica *con la que/con la cual/con quien hablé* fue mi estudiante el semestre pasado] difícilmente se muestra influencia del inglés hacia estructuras españolas, a diferencia de lo que ocurre con los L2, que sí la muestran. El estudio concluye que son estructuras de poco uso, siendo más aceptadas cuando las dicen otros que cuando las produce el propio hablante (pp. 109-116).

Para concluir con este apartado, conviene reseñar el estudio de Jegerski *et al.* (2016), cuya investigación nivela la competencia de los HH con los hablantes monolingües. En esta investigación se analizó el apartado de oraciones subordinadas ambiguas (aquellas cuyo referente puede ser ambiguo: [Alguien disparó contra el marido de la actriz / que estaba en el balcón / con su marido]) y concluyó que los HH se comportaban como monolingües debido tanto a la calidad como en la cantidad de las respuestas, algo inesperado en un estudio sobre HH (pp. 256-264).

5.1.8 Otras características morfosintácticas

Cabe mencionar que existen otras características morfosintácticas que, aunque sean de menor calado académico por el número de investigaciones, siguen siendo identificativas de la LH. Estos rasgos son: cambio en el orden de los constituyentes de una oración (Silva-Corvalán, 1994; Cuza, 2013), uso del diminutivo (más abundante que en otras variantes de español), el [le] mexicano (*órale*) y [más] ante negación (más no puedo ir a la fiesta) (Escobar y Potowski, 2015, p. 61). Estos tres últimos rasgos están íntimamente relacionados con la variedad del español mexicano oral, con lo que es más común encontrarlo en zonas de frontera geográfica como Texas, Florida o California.

Sobre el cambio del orden de los constituyentes, la influencia entre ambas lenguas hace que los HH produzcan errores y cambios en el orden en las oraciones interrogativas (wh-questions) (Cuza, 2013). Para construir estas oraciones en español, el sujeto se encuentra después del verbo [¿Qué compró Juan? / Me pregunto qué compró Juan]; mientras que en inglés, el sujeto sigue precediéndole [*What did John buy / I wonder what John bought*]. El estudio de Cuza concluye que los HH aceptan en mayor medida los errores de inversión sujeto-verbo en este tipo de estructuras y son propensos a cometer errores (pp.76-82), siguiendo los ejemplos anteriores, con estructura similar a [¿qué Juan compró?]

En la Tabla 11 se recogen las características previamente indicadas a modo de resumen.

Tabla 11

Características morfosintácticas de los hablantes de herencia en EE.UU.

Uso variable de determinantes

Extensión del uso de posesivos

Uso variable de preposiciones

Errores de concordancia en género y número

Explicitación del sujeto

Erosión y simplificación del sistema verbal

Uso variable de nexos subordinados

Cambio en el orden de constituyentes

Uso del diminutivo

Otras características

El *le* mexicano

Más ante negación

5.2 Características morfosintácticas de los hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León

Al analizar las entrevistas realizadas a los seis informantes que componen esta investigación, se han encontrado 191 ítems relacionados con aspectos morfosintácticos importantes para este trabajo. En los siguientes apartados se describirán y analizarán los ejemplos más significativos. Cuando sean presentados, se marcarán en negrita y/o se pondrán entre corchetes en caso de haber sido omitidos.

5.2.1 *Uso variable de determinantes*

Los errores derivados del uso de determinantes se deben tanto a la omisión como a la inclusión. En las entrevistas llevadas a cabo se han encontrado doce ítems: siete de ellos corresponden a la omisión de un determinante necesario, y cinco a la inclusión.

Los casos en los que se han omitido son los siguientes:

1. I1, 181: Pero es es es **[un]** cachorro y es muy juguetón [...].
2. I4, 72: [...] si quieres hacer una cosa para colgar en **[el]** árbol de navidad [...].

3. I4, 409: Luego voy a volver a **[la]** Tierra [...].
4. I4, 605-606: Yo siempre me como estas dos galletas, pero **[un]** compañero siempre se la come [...].
5. I4, 606-607: ¡mira, si está el perro! Aquí. En **[la]** foto.
6. I5, 22: [...] invité a **[mis]** amigos [...]
7. I5, 261: [...] le está cogiendo **[un]** se- se- señor [...]

En estos ejemplos se muestra elisión de determinantes indefinidos (ejemplos 1, 4 y 7), artículos (ejemplos 2, 3 y 5) y posesivos (ejemplo 6). Por lo tanto, la omisión se realiza abarcando el espectro de determinantes sin centrarse en uno en particular.

Sobre la inclusión innecesaria de determinantes, los ítems encontrados son los siguientes:

1. I2, 425: [...] yendo por con el tractor por todas **las** partes [...]
2. I4, 115: Y en tercero y en **el** cuarto nos hemos podido est- hacer excursiones [...]
3. I5, 201-202: [...] mestoy pensando si quiero ser **una** profesora ym y pues a lo mejor soy **una** profesora de algo, de inglés o [...]
4. I5, 541: [...] mi abuela, **un** padre de creo que de este [...]

Los ejemplos 1 y 2 muestran la inclusión de un artículo cuando no es necesario. Incluso el segundo ejemplo se ve como hay dos numerales, utilizando el artículo solo ante el segundo sin ningún motivo aparente. Los ejemplos 3 y 4 destacan frente a los anteriores pues su inclusión se debe a la transferencia del inglés en su discurso español. Se utiliza el determinante indefinido ante nombres de empleos (ejemplo 3) o parentescos familiares (ejemplo 4) pues así se construyen en lengua inglesa: [*I want to be a teacher / my grandmather, a father*].

5.2.2 Extensión del uso de posesivos

Aquellos HH con poco dominio del español utilizan estructuras sintácticas típicas del inglés, entre las que se encuentran el uso del posesivo delante del sustantivo cuando debería utilizarse otro tipo de artículo.

Los datos obtenidos en esta investigación no han arrojado ningún caso de anteposición de posesivo. Todos aquellos posesivos encontrados se encuentran dentro de los usos normativos de la sintaxis española. Algunos ejemplos son:

1. I1, 58-59: [...] no van hacer el el cumpleaños en **tu** cole [...].
2. I1, 139: [...] y aquí está **su** casa.
3. I2, 85: shh...me falta / creo que catorce días para **mi** cumpleaños [...]
4. I3, 88: los regalos y jugar con **mis** amigos.
5. I3, 208: no:, **mi** madre no me deja después del cole.
6. I4, 525: en la sierra, donde está **mi** pueblo [...].
7. I5, 223: [...] algunas veces se lo pregunto a **mi** madre cuando estoy hablando a **mis** abuelos [...].
8. I6, 26: también con **mis** amigos.

5.2.3 *Uso variable de preposiciones*

Los hablantes han producido un total de 1.521 preposiciones durante las entrevistas, de los cuales, 36 ítems (2.37 %) encajan dentro de la categoría de uso variable. Estos podrían clasificarse de la siguiente forma: uso inadecuado de la preposición [a], traducción literal del inglés y omisión de preposición. A continuación se ejemplifican cada uno de estos casos con los ítems más representativos.

El uso inadecuado de la preposición [a] se encuentra tanto por inclusión innecesaria como por omisión:

1. I1, 441-442: yo **a** esa época tenía mucho miedo a la oscuridad [...]
2. I2, 325: [...] cuando estuvimos en el coche **a** llevarme al hospital [...]
3. I3, 552: fuimos **a** compras.
4. I3, 649: [...] tenía que comer **[a]** los fantasmas [...]
5. I2, 184: [...] cuando estoy en segundo creo que voy **[a]** ir en el grande [...]
6. I2, 294: porque no tiene **[a]** nadie.

En los ejemplos 1, 2 y 3 deberían utilizarse las preposiciones [en], [para] y [de], respectivamente en lugar de [a]. Los ítems 4, 5 y 6 son ejemplos representativos de omisión de la preposición [a].

En los siguientes ejemplos se observa que la preposición se ha traducido literalmente del inglés. Entre paréntesis se encuentra, para comparar, la frase equivalente en inglés.

1. I2, 139: [...] me dejan muchas veces jugar **en** el móvil cuando hay tiempo [...] (playing **on** the phone)

2. I3, 554: [...] hicimos un fuego, fuimos a montar **en** caballos [...] (riding **on** horses)
3. I5, 223: [...] se lo pregunto a mi madre cuando estoy hablando **a** mis abuelos (talking **to** my grandparents)
4. I5, 680: va **para** trabajar (going **to** work)
5. I6, 310: pone que salto **para** alegría que quiero ir a Minnesota [...] (jumping **for** joy)
6. I6, 321-322: Me parezco mucho a mi hermano de pequeña, pero él **sin** menos pelo y yo más pelo (but him **without** hair and I [with] more hair)

La omisión de preposiciones en general se ha encontrado de forma repetida a lo largo de todas las entrevistas:

1. I1, 60: [...] Porque **[en]** mi cole sí se hacía eso [...]
2. I1, 415-416: lo voy a poner en el frigorífico y en unos minutos los saco y va **[a]** ser **[de]** color diferente.
3. I2, 323: sí, me di **[con]** una roca, bueno, era me dio con el suelo [...]
4. I2, 412: aha, sí, estábamos **[en]** Estados Unidos.
5. I3, 568: vamos a ir **[durante/en]** el verano.
6. I6, 137: cuando me los compran eh los monto como **[en]** las instrucciones [...]

No se han encontrado ítems de *preposition stranding*, es decir, casos en los que la preposición se encuentra al final de la oración. Son construcciones inexistentes en español pero de uso común entre HH de hispanohablantes de EE.UU.

5.2.4 Errores de concordancia nominal

Los informantes han producido un total de 1.184 construcciones sintácticas con en los que la concordancia nominal juega un papel importante. De entre todas estas se han identificado 42 ítems (3.54 %) de errores de concordancia nominal que encajan dentro de la categoría de uso variable. Este bajo número representa el 22 % de todos los ítems relacionados con características morfosintácticas. Es una constante en todas las entrevistas realizadas, lo que sería una característica primordial compartida con los HH hispanohablantes en los EE.UU.

Los errores pueden darse por falta de concordancia en el género o en el número. Como se muestra en la Figura 11, el mayor porcentaje de errores corresponde al género, con un 70 %, mientras que el otro 30 % corresponde a errores de número.

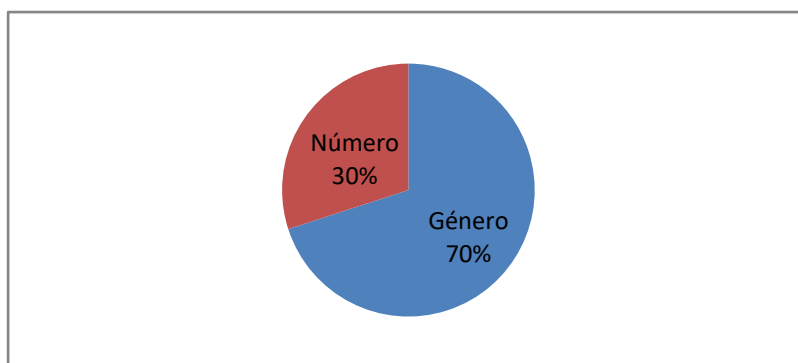


Figura 11. Errores de concordancia nominal.

1. I1, 577-579: [...] Mira, **este** es la tía Itzi, **esto** es la hermana de mamá, **esto** es Laura, una amiga, este es / no sé quién es este, **este** es la hermana de Santi, es el papá.
2. I2, 566: eso pones **todos** tus cartas de vuelta.
3. I3, 288: sí, no, una de **estos** es una chica.
4. I4, 380: [...] luego **los** actrices alguna vez se ponen la cámara y dicen [...]
5. I5, 472: son galletas que hemos hecho con mi / con **nuestros** abuelas [...]
6. I6, 70: pues no sé, depende. De / de lo que pasa en **el** clase.

Estos errores son constantes independientemente de si se refieren a sustantivos masculinos o femeninos. Asimismo, un gran número de errores de concordancia nominal en género se encuentran en el momento en el que los informantes describen sus fotografías familiares. En estas situaciones utilizaban casi indistintamente los pronombres demostrativos, con preferencia por los de género neutro, para identificar a las personas o eventos que aparecían en las imágenes.

1. I1, 562-563: [...] **esto** es el primo de papá y su mujer [...]
2. I4, 532: [...] **Esto** es Martina [...]
3. I4, 596: [...] **Esto** es mi cumpleaños de cuando cumplí ocho años [...]
4. I5, 361: **ese** es mi prima y este es el hermano de mi prima [...]

Este fenómeno podría deberse a la influencia de la gramática inglesa en su discurso español. Los informantes realizan un calco gramatical (más información en el apartado [7.2.4](#)) cuya estructura original inglesa sería, tomando el ejemplo 2, [*This is Martina*].

En las siguientes líneas se presentan algunos ejemplos de errores de número:

1. I1, 232-233 [...] no ponemos todos pero ponemos como **la** más importantes [...]
2. I3, 650: [...] y trataba comer un coche con **una** personas [...].
3. I4, 154: [...] coges y bajas por **la** escaleras [...]
4. I5, 54: mi vecina pero / es de como **una** casas que es como blanca y así [...]

Todos los casos de falta de concordancia, independientemente de si son de género o número, se encuentran entre los artículos y los sustantivos a los que acompañan. Cabe destacar que no se ha encontrado ni un solo caso en el que la falta de concordancia se encuentre entre el sustantivo y el adjetivo que lo caracteriza.

5.2.5 Explicitación del sujeto

Durante las entrevistas se ha explicitado el sujeto un total de 311 veces. Solo 4 (1.28 %) de ellos podrían ser tomados como ejemplos de explicitación innecesaria del sujeto. Este bajo número de ítems indica que el uso del sujeto explícito se debe al devenir de la conversación y no tienen cariz de ejemplaridad de característica oral del grupo investigado.

1. I1, 173: [...] **ellos** los traen al final del pasto [...]
2. I2, 59: **tú** lo bara-jas. Esa es la que puse **yo** antes.
3. I2, 122: [...] vale, **tú** empieza.
4. I2, 580: y este te llevas uno bueno de estos si **tú** no tengas, lo llevas.

5.2.6 Erosión y simplificación del sistema verbal

En este apartado se analizarán dos grandes aspectos. El primero describe al uso de los tiempos verbales durante las entrevistas; el segundo, la erosión y simplificación de estos tiempos verbales.

5.2.6.1 Uso de tiempos verbales. Para atender el primer apartado con detenimiento se han contabilizado y categorizado todos los verbos utilizados por los informantes durante las entrevistas. Se han contabilizado un total de 3.726 verbos divididos en las categorías de la Tabla 12.

En el margen izquierdo de la tabla están los tiempos de pasado, presente y futuro. En la parte superior están sus correspondientes modos indicativo y subjuntivo. Además, se han separado los tiempos simples, verbos formados por una única palabra, de los tiempos compuestos, verbos formados por varias palabras. En la parte inferior de la tabla se han

añadido otros tiempos verbales utilizados como son los no personales (infinitivo, gerundio y participio), el modo imperativo y el tiempo condicional.

Tabla 12

Tiempos verbales utilizados por los informantes

	Indicativo		Subjuntivo	
	Simple	Compuesto	Simple	Compuesto
Pasado	734 (19.69 %)	210 (5.63 %)	7 (0.18 %)	0 (0 %)
Presente	2094 (56.19 %)	258 (6.92 %)	30 (0.8 %)	1 (0.02 %)
Futuro	10 (0.26 %)	71 (1.9 %)	0 (0 %)	1 (0.02 %)

Infinitivo	Gerundio	Participio	Imperativo	Condicional
165 (4.42 %)	48 (1.28 %)	4 (0.1 %)	69 (1.85 %)	22 (0.59 %)

Se ha decidido dividir los tiempos verbales únicamente atendiendo a si es simple o compuesto debido a las dificultades encontradas para dividirlos en tiempos verbales específicos puesto que la mayor parte de ellos se encontrarían sin representación. Por ese motivo, se ha optado por la división entre simples y compuestos, suficiente para los objetivos de esta investigación. En los compuestos se han incluido las perífrasis y locuciones verbales.

A continuación se muestran ejemplos de los tiempos verbales que son identificados en cada celda de la Tabla 12 (entre paréntesis se encuentra el nombre de referencia de la RAE):

Pasado simple indicativo (pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple): I5, 22: sí, con / **invité** a mis amigos.

Pasado compuesto indicativo (pretérito perfecto compuesto, pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior): I3, 22: no sé. Me lo **he inventao**.

Pasado simple subjuntivo (pretérito imperfecto): I4, 542-544: [...] pues cogemos huevos los cocía- bueno, hacíamos que lo de dentro no **fuese** se **pusiese**, bueno, no sé [...].

Pasado compuesto subjuntivo: no hay ejemplos de este tipo.

Presente simple indicativo (presente): I4, 657: ¡hala!, ¿eso **es** un grabador?

Presente compuesto indicativo: I5, 261: creo que cuando le **está cogiendo** se- se- señor.

Presente simple subjuntivo (presente): I2, 580: y este te llevas uno bueno de estos si tú no **tengas**, lo llevas.

Presente compuesto subjuntivo (pretérito perfecto compuesto, pretérito pluscuamperfecto): I4, 270-271: [...] hago así pero para que la profesora no me vea y me **tenga que elegir** [...]

Futuro simple indicativo (futuro simple): I3: 487: En tengo como [¿cómo se **dirá**?=susurrando] / eh.

Futuro compuesto indicativo (futuro compuesto): I4, 203: sí, no **vamos a meter** fuego en clase [...]

Futuro simple subjuntivo (futuro simple): no hay ejemplos de este tipo.

Futuro compuesto subjuntivo (futuro compuesto): I4, 431-432: [...] pero no creo que **vaya teleportar** a la Luna porque si teleporto sin casco <risas> [...]

Infinitivo (infinitivo simple y compuesto): I6, 62: eh **jugar** y **hablar** con mis amigas.

Gerundio (gerundio simple y compuesto): I3, 298: coche ah **dormiendo** juntos. Eso lo hacemos.

Participio (participio): I4, 52: [...] teníamos el porche **decorado** de cosas del espacio [...]

Imperativo (imperativo): I4, 228: [...] **Mira**, esto lo hicimos en América [...]

Condicional (condicional simple, condicional compuesto): I4, 312-313: [...] hay caballos que **sería** esto más o menos.

La clasificación de los verbos en la Tabla 12 atiende a criterios morfológicos, no semánticos.

En otras palabras, si un verbo ha sido utilizado en su forma de presente de indicativo, se añadirá a la celda de presente de indicativo, independientemente de la finalidad del hablante.

Algunos ejemplos aclaratorios se encuentran a continuación:

1. I1, 155-156: no creo que **tenemos**.
2. I2, 440: no creo que **son** en navidad.
3. I3, 231-232: [...] y después el antepenúltimo penúltimo como se **dice** ganamos quince cero.

4. I6, 70: pues no sé, depende. De / de lo que **pasa** en la clase.
5. I6, 145: pues: no sé, creo que igual **vea** alguno.
6. I1, 179-280: Tiró aquí. Sisto- si estoy aquí tirando pues **tira** aquí.

Los verbos de los ejemplos 1, 2, 3 y 4 están categorizados en la columna presente simple de indicativo puesto que ese es el tiempo morfológico utilizado. Sin embargo, la finalidad era la utilización de un tiempo en modo subjuntivo. Como contraste, el ejemplo 5 muestra el uso de un verbo en presente simple de subjuntivo cuando en realidad debería usarse un modo indicativo. En el ejemplo 6, el verbo en negrita se ha clasificado dentro del apartado presente simple de indicativo cuando la intencionalidad semántica contextual del informante era utilizar un tiempo pasado.

Clasificar los verbos de esta forma tiene como objetivo comparar el uso de tiempos verbales utilizados con el uso de tiempos verbales que se quería utilizar. Así, contrastando lo que se dice con lo que realmente se quiere decir es factible ejemplificar y entender la erosión y simplificación del sistema verbal de los HH.

En la Tabla 12 se ve que el 56.19 % de los verbos son utilizados en presente simple de indicativo, seguido de lejos por el pasado simple de indicativo con un 19.69 % y el uso general de futuro con un 2.18 %. Se esperaban datos similares considerando que la plantilla de la entrevista semidirigida guía por una serie de preguntas cuya respuesta adecuada pasa por la utilización de un verbo en presente. De los siete apartados que tiene la plantilla de la entrevista, seis de ellos (1, 2, 3, 5, 6 y 7) aceptan de buen grado respuestas tanto en presente como en pasado. El apartado 4 incide sobre futuro del informante, con lo que se espera, en cierta medida, respuestas con verbos en tiempo futuro.

Durante las entrevistas se vio que, aunque son capaces de cambiar el tiempo verbal adecuadamente, hay ciertos errores modales. El uso del modo subjuntivo es muy irregular. Como norma general se usa poco (1.04 % de los tiempos verbales estaban en subjuntivo), y pocas veces se utiliza adecuadamente. Algunos ejemplos del uso adecuado son:

1. I3, 650: [...] o lo que **sea**.
2. I4, 205: [...] es muy único y no queremos que nadie nos **copie** [...]
3. I5, 26-27: [...] es una de de *Ireland* o como se **diga** en español.

Pero también hay ejemplos en los que el subjuntivo no está bien utilizado:

1. I4, 354-355: <risas> sí, nadie sabe lo que es. Creo que lo han hecho para que esté pens- la gente pensando en la por donde **fuera** y eso.
2. I6: 145: pues: no sé, creo que igual **vea** alguno.

Además, suele utilizarse de manera recurrente el modo indicativo, generalmente en tiempo presente, para indicar tiempos en subjuntivo. Algunos ejemplos son:

1. I1, 426: te lo enseñó cuando **saco**.
2. I4, 639: es alucinante que en España **pasa** eso, que tenemos un volcán.
3. I5, 503: no creo que **tenemos** de eso.
4. I6, 70: pues no sé, depende. De / de lo que **pasa** en la clase.

Los verbos en modo imperativo se utilizan principalmente bajo la forma [mira], orden que daban los informantes al ver las fotografías familiares y querían que el entrevistador se fijara en algo en concreto:

1. I1, 562-563: [...] ese es Kent, mi abuelo, y **mira**, estos son... lo esto es el primo de papá y su y su mujer, y papá y mamá.
2. I2, 357-358: **mira**, mi padre no tenía rosas porque no le gustan ponerlas rosas entonces le ponieron una foto que poniera rosa.
3. I4, 228-229: ¿dónde está? ¿Dónde está mi / regalo? / **Mira**, esto lo hicimos en América. Esto no es pero lo hicimos en América.

No se ha encontrado ningún verbo en voz pasiva.

5.2.6.2 Erosión y simplificación. El sistema verbal de los HH angloparlantes de Castilla y León tiene signos de simplificación generalizados que comprende la sustitución del modo subjuntivo por el indicativo, la simplificación de los tiempos compuestos y la falta de concordancia con el verbo. También se han encontrado casos aislados de falta de distinción entre los tiempos perfectos e imperfectos.

En primer lugar, el subjuntivo se ha utilizado adecuadamente 36 veces, 13 veces ha sido sustituido por el indicativo y 3 veces se ha utilizado erróneamente. Con estos datos se ha creado la Figura 12.

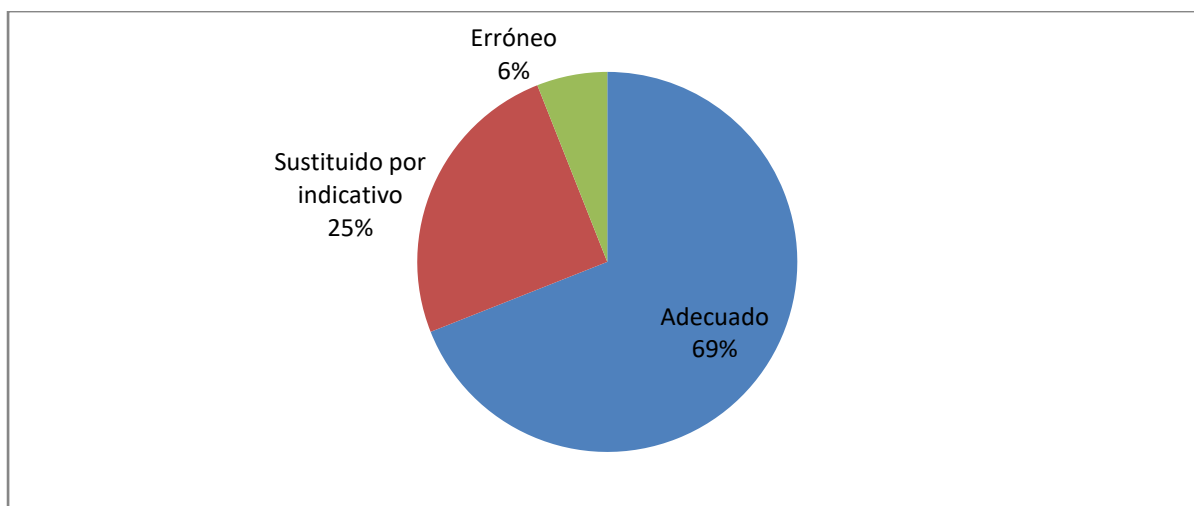


Figura 12. Uso del subjuntivo.

Como se ve en la figura de arriba, el modo subjuntivo se utilizaba adecuadamente el 69 % de las veces, el 25 % es sustituido por el modo indicativo y el 6 % se utiliza erróneamente. Esto significa que el subjuntivo no se produce correctamente el 31 % de las ocasiones.

Algunos ejemplos de la sustitución del indicativo por el subjuntivo son los siguientes:

1. I1, 155-156: [...] bueno, cerdos no creo que **tenemos** pero [...]
2. I1, 614: no, no creo que **está** [...]
3. I2, 100: [...] entonces esperamos hasta que **estoy** en tercero [...]
4. I5, 238: [...] van a venir ellos antes de que **vamos** nosotros [...]
5. I5, 566: [...] no creo que **es** así.
6. I1, 426: I: Te lo enseño cuando **saco**.
I1, 427: E: vale. Perfecto.
I1, 428: I: ¿quieres que lo **saque** ahora a ver si...
7. I5, 277: [...] te voy a decir una parte que me **guste** [...]
8. I6, 145: pues: no sé, creo que igual **vea** alguno.

En los ejemplos del 1 al 5 se puede ver la sustitución del modo subjuntivo por el modo indicativo. El ejemplo 6 representa un ítem en el que el informante sustituye el subjuntivo en la línea 426 para utilizarlo adecuadamente en su siguiente turno de palabra, línea 428. Los ejemplos 7 y 8 muestran un uso inadecuado del subjuntivo pues debería utilizarse en indicativo.

En segundo lugar, como se ha visto en el apartado anterior y en la Tabla 12, existe una simplificación de los tiempos verbales. A grandes rasgos, se tienden a simplificar los tiempos compuestos. Las formas simples se simplifican aún más sobreproduciendo el presente de indicativo, y en turnos de palabra amplios se unifican los tiempos verbales, independientemente de cuando ocurren las acciones contadas. A continuación se presentan algunos ítems que ejemplifican estos casos:

1. I1, 471: ha cambiao de color. ¡Uy! Nunca lo **he visto** deste color.
2. I4, 636-637: [...] Ahora esto no es así. Ni esto. Era es pumj bueno, no es que **había explotao** es que ha hecho i:: todo negro...
3. I2, 440: [...] Tía Tanya cuando **tiene** un bebé y aquí tiene un bebé.
4. I4, 533-534: [...] Aquí hicimos con palos una casa para las muñecas y **cogemos** dos sillas y una manta [...]
5. I5, 204-205: [...] a mí me **gusta** ser profesora y hablo in- inglés y me **gusta** ser porque me gusta repartir cosas, me gusta habl- explicar y eso.

En estos cinco ejemplos vemos como el verbo marcado en negrita no tiene el tiempo verbal adecuado para ese contexto. En el ejemplo 1, el verbo utilizado es pretérito perfecto compuesto de indicativo, siendo más adecuado el verbo conjugado en pretérito pluscuamperfecto de indicativo bajo la forma de [había visto]. En el ejemplo 2 vemos un verbo en pretérito pluscuamperfecto de indicativo, cuando el uso adecuado debería ser el pretérito perfecto de subjuntivo bajo la forma de [haya explotao]. En los ejemplos 3, 4 y 5 se ve que los verbos utilizados están en presente de indicativo, cuando deberían estar en pretérito perfecto el 3 y 4, y en condicional el 5.

En todos estos casos se observa que la elección del tiempo verbal se debe no al uso adecuado del contexto sino a un tiempo verbal más común y sencillo de producir para el hablante. Esto denota que los informantes tienen un dominio limitado de los tiempos verbales restringido por el uso del patrón más sencillo y común al tiempo objetivo y no el más adecuado.

1. I4, 345-346: [...] antes se entraba por aquí pero ahora se **entraba** por aquí [...]
2. I6, 323: [...] se casaron después de que mis padres se **casaron**.

Arriba se ve que el informante utiliza el mismo tiempo verbal que estaba utilizando anteriormente, independientemente de su adecuación. En este sentido, el hablante no conjuga

los verbos teniendo en cuenta el tiempo de los sucesos narrados, sino que se limita a continuar el relato.

En tercer lugar, se encuentra una falta de concordancia del verbo tanto con el sujeto como con el atributo, es decir, con funciones con las que debe concordar obligatoriamente. En los tres bloques siguientes se muestran algunos ítems representativos.

1. I1, 283-284: [...] había tantas hormigas en cinco segundos ya se me **había metido** un montón en el pie [...]
2. I2, 526: [...] te **falta** dos.
3. I3, 655: [...] A ver, el segundo era como / serpientes que **venía** así del aire.
4. I4, 102: [...] **vino** mis tíos, y los dos perros [...]
5. I4, 518: [...] Eso **es** nosotros en el pueblo [...]
6. I4, 613: [...] no sé cómo pero por la noche **hace** así [...]

Arriba se ejemplifica que el sujeto no concuerda con el verbo. En los ejemplos del 1 al 5 el verbo está en singular, cuando debería estar en plural. El error de concordancia verbal del ejemplo 6 se da porque el informante estaba hablando de sí mismo, es decir, el verbo está en tercera persona cuando debería estar en primera del singular.

1. I1, 62-63: [...] pero el año pasao no dejaban y **eran** sábado y estaba pachucha [...]
2. I4, 98: [...] Porque todavía **sois** sus amigas.
3. I5, 299: tiene- **soy** muy gordos.
4. I6, 95: **eran** una cajita de gato para guardar cosas.

En los ejemplos de arriba, el sujeto y el verbo sí concuerdan, pero no lo hace así con el atributo.

1. I3, 689: tira bombas a coches porque **era** malos los otros.

Y en el ejemplo anterior, el verbo no concuerda ni con el sujeto ni con el atributo.

En cuanto a la no distinción entre el perfecto y el imperfecto, se han encontrado ítems en dos de los seis informantes en los que estos dos aspectos se intercambian:

1. I1, 307: [...] y tuvo que ir ahí y **teníamos** que correr por unos pinos [...]

2. I6, 183: el año pasado pues ya el ir a la Warner **era** lo que / más me gustó [...]
3. I6, 390: [...] todos los años me **cogí** otitis [...]

Por último, no son pocos los casos de conjugaciones irregulares que se han regularizado o sobrerregularizado, como en los siguientes ejemplos:

1. I1, 244-245: [...] teníamos un hurón y le poníamos un calcetín que no se podía meter nada pero de decoración que **hubiamos** encontrado por ahí [...]
2. I2, 239-240: [...] los **ponimos** ayer vistas que cuando nos **ponimos** los pollitos venían <inaudible>.
3. I3, 298: coche ah **dormiendo** juntos. Eso lo hacemos.
4. I4, 511- 512: [...] Luego aquí **fuemos** siete kilómetros andando [...]
5. I5, 222-224: [...] tengo que **dicir** coa cómo se dice no sé qué en inglés [...]
6. I5, 503-504: [...] no creo que **cabemos** tanto y ya y ya pesamos más.

5.2.7 Uso variable de nexos subordinados

Por lo general, los informantes son capaces de construir oraciones subordinadas siempre y cuando sus nexos no estén formados por preposiciones o conjunciones. El lenguaje oral estudiado en esta investigación denota dificultad a la hora de crear oraciones subordinadas con nexos compuestos por más de una palabra. Aquí algunos ejemplos en los que se elimina o sustituye una parte del nexo:

1. I1, 267-268: [...] había bambú al lado de la casa [**en la**] que estábamos [...]
2. I2, 580: y este te llevas uno bueno de estos **si** tú no tengas, lo llevas.
3. I3, 151: lo máximo [**a lo**] que llega es once mil algo.
4. I4, 338: [...] se nos ha pegao sin [**que**] ella nos lo dijera

Además, en muchos casos, el propio nexo subordinante es eliminado por influencia de las construcciones subordinadas en inglés:

1. I1, 283-284: [...] y había tantas hormigas en cinco segundos [**que**] ya se me había metido un montón en el pie [...]
2. I4, 419: yo estoy pensando [**que**] yo quiero [...]

5.2.8 Otros elementos morfosintácticos observados

Además de las características morfosintácticas previamente descritas, también se han encontrado otras de índole variada que se presentan a continuación. Estos casos serían el leísmo, loísmo y laísmo; la preferencia del sufijo *-se* en el subjuntivo y cambio en el orden de los constituyentes en una oración.

El diccionario de la RAE define leísmo como «[...] el uso impropio de le(s) en función de complemento directo, en lugar de lo [...], los [...] y la [...]». Lo mismo se aplica con el loísmo y el laísmo y el uso impropio de los pronombres *le*, *la* y *lo*.

Como se presentó en la Tabla 5 ([apartado 2.2](#)), tanto el leísmo, el laísmo y el loísmo son características gramaticales propias de la variante castellana. Eso indica que los informantes de esta investigación, además de tener características propias de los HH estadounidenses, comparten elementos específicos de la morfosintaxis castellana. Estos fenómenos serían difíciles de encontrar en otras partes de la geografía española.

De entre estos casos, el leísmo es el más representativo de los tres, pues se han encontrado un total de 11 ítems. Algunos de estos informantes viven en Valladolid, zona leísta de Castilla.

1. I2, 294: [...] porque nadie **le** tiene [...]
2. I3, 409: mira, esto me **le** compré en Portugal.
3. I4, 86: Y luego eso se **le** metíamos un: tipo de hilo [...]
4. I5, 78-79: [...] tiene un váter y **le** pones ahí y ya hace lo que tiene que hacer.
5. I6, 219: pues cogí un sapo, **le** metí dentro de casa [...]
6. I6, 381: [...] una vez me **le** cogí [...]

El segundo caso más representativo es el loísmo, con un total de 6 ítems:

1. I2, 152: a:h ya la ya **lo** pusieron una cosa nueva.
2. I4, 86-87: [...] **lo** hacías un nudo y lo podías colgar [...]
3. I5, 633: [...] luego se queda el dibujo y **lo** pone color [...]

Por último, el laísmo es el fenómeno menos representativo, con un total de 5 ítems encontrados entre las seis entrevistas:

1. I5, 681: [...] **La** v- **la** voy a preguntar a [...]

Otra característica típica del habla castellana es la preferencia del uso de formas de subjuntivo terminadas en *-se* sobre las terminadas en *-ra*. En las entrevistas se han encontrado 7 ítems que coinciden con estos casos.

1. I1, 256-257: [...] Y se lo compramos y yo quería que lo **abriese** ahora [...]
2. I4, 95-96: [...] pues sería más fácil si yo me nosotras nos fi- **fuésemos** con ella [...]
3. I4, 542-544: [...] pues cogemos huevos los cocía- bueno, hacíamos que lo de dentro no **fuese** se **pusiese**, bueno, no sé [...].
4. I6, 183-184: Mi abuela me dio un poco de dinero para comprarme lo que yo **quisiese**.
5. I6, 211: me dijeron que me **pusiera** una rana en la cara / y me la puse.
6. I6, 219: pues cogí un sapo, le metí dentro de casa y puse a que se **hiciera** saltos.

Cinco de los siete ítems encontrados (71 %) coinciden con la terminación *-se*, y dos de ellos (29 %) con la terminación en *-ra*. Los dos casos terminados en *-ra* pertenecen a un mismo hablante, que también utilizó la terminación en *-se* en una ocasión. Los demás ítems se encontraron en otros dos hablantes, dejando así tres informantes sin producción de tiempos en pasado de subjuntivo. Aunque los datos muestran preferencia por la terminación *-se*, el bajo número de ítems encontrados haría necesario ampliar la muestra para confirmar esta preferencia.

Asimismo, también se han encontrado algunos casos aislados de cambio en el orden de los constituyentes.

Se han encontrado cuatro ítems de cambio en el orden constituyentes. Solo uno de estos sigue patrones de morfosintaxis inglesa, por lo que se descarta la transferencia de una lengua a otra y se estima que su producción se debe a los típicos *lapsus linguae* del discurso oral.

1. I2, 89: una vez lo adiviné el mes.
2. I2, 484: yo no también me descarto. Yo me descarto también.
3. I5, 466: uh, quedará eso bonito.
4. I3, 343: [...] Mira, el peluche de Mario. El peluche de Cas. Son nuestros **viejos peluches**.

En los ejemplos 1, 2 y 3 se ve que las funciones oracionales están desordenadas sin seguir patrones de la gramática española o inglesa. El ejemplo 4 sigue el patrón inglés de

anteposición del adjetivo frente al sustantivo, pero es el único caso tanto de este hablante como del resto de informantes.

5.3 Conclusiones del plano morfosintáctico

En este capítulo se han descrito las características morfosintácticas del español de los HH angloparlantes en Castilla y León y se han comparado con el español de los HH en Estados Unidos.

Viendo los datos, se concluye que la morfosintaxis de los HH angloparlantes tiene características similares tanto del español de HH hispanos en Estados Unidos como del español castellano. Esta afirmación puede verse en las Tablas 13 y 14, donde se comparan todos estos patrones lingüísticos.

Por un lado, en la Tabla 13 se comparan las características morfosintácticas de los HH de los EE.UU. con los HH angloparlantes. De las ocho características de los HH en EE.UU., cinco de ellas son comunes con los HH de esta investigación. Estas son: uso variable de determinantes, uso variable de preposiciones, errores de concordancia en género y número, erosión y simplificación del sistema verbal y uso variable de nexos subordinados.

Las tres características que no comparten son: extensión del uso de posesivos, explicitación del sujeto y otras características tales como el cambio en el orden de los constituyentes y el *le* mexicano.

Tabla 13

Comparación de la morfosintaxis del español de HH en los EE.UU. y el de HH angloparlantes en Castilla y León

	CARACTERÍSTICA	ESPAÑOL DE HH EN EE.UU.	ESPAÑOL DE HH ANGLOPARLANTES
	Uso variable de determinantes	+	+
Plano morfosintáctico	Extensión del uso de posesivos	+	-
	Uso variable de preposiciones	+	+

Errores de concordancia de género y número	+	+
Explicitación del sujeto	+	-
Erosión y simplificación del sistema verbal	+	+
Uso variable de nexos subordinados	+	+
Otras características	+	-

En la Figura 13 se muestran los porcentajes de cada uno de los casos reflejados en la Tabla 13.

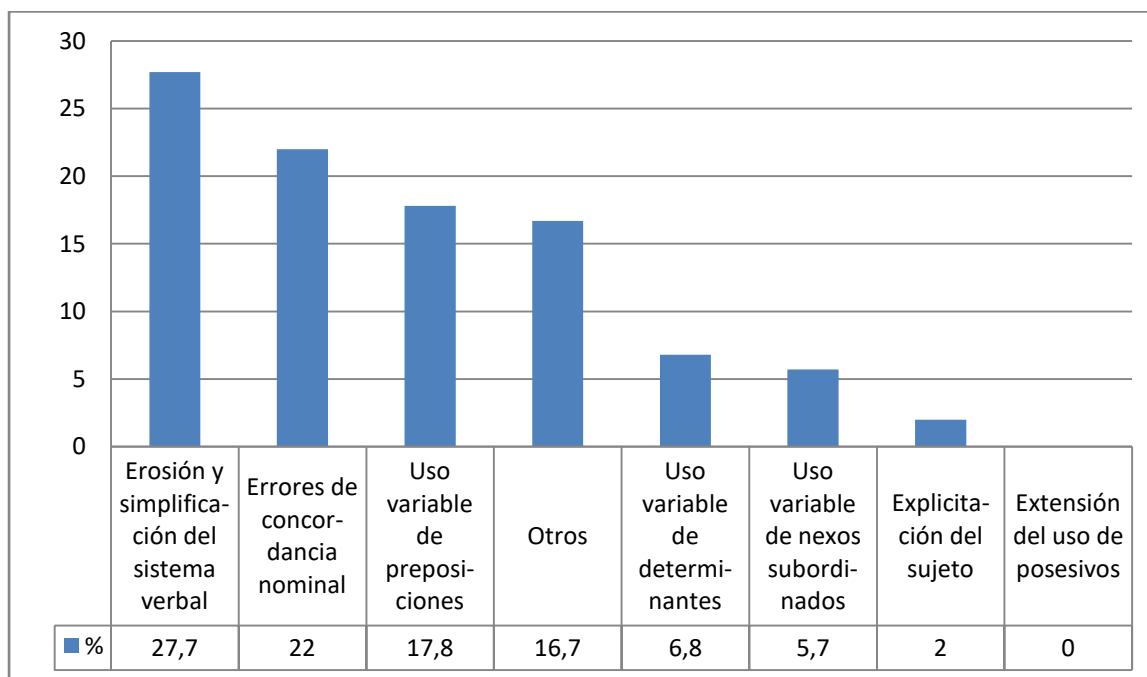


Figura 13. Porcentaje de casos morfosintácticos.

Esta figura tiene los casos ordenados en orden decreciente en porcentaje de ítems encontrados. De esta forma, se distingue como la erosión y simplificación del sistema verbal es el patrón morfosintáctico más característico del español de los HH angloparlantes con un

27.7 %, casi un tercio de los ítems encontrados. Este alto porcentaje hace que los errores y la simplificación en el sistema verbal sea definitorio a la hora de categorizar cómo habla este grupo poblacional. Con los datos presentados se concluye que existe un problema con el uso del modo subjuntivo que, si bien se infrautiliza, su inadecuada utilización y su sustitución por el indicativo vislumbra una preferencia casi exclusiva hacia el uso del modo indicativo. Así, se corrobora en este grupo de hablantes lo que ya decían Escobar y Potowski (2015) sobre la sustitución de las formas compuestas por las simples y del modo subjuntivo por el indicativo (p. 142).

Seguido de cerca con un 22 % de los ítems, están los errores de concordancia. Debido a que el inglés no tiene género morfológico marcado, la elección de un género específico para un sustantivo español es más complejo. Los datos obtenidos confirman las investigaciones descritas en el [apartado 5.1.4](#), donde se evidencia que los HH tienen problemas a la hora de concordar el género y el número nominal. Aunque en este caso solo aparece entre los sustantivos y sus determinantes. No hay errores de concordancia entre sustantivos y adjetivos.

El uso variable de preposiciones ocupa el tercer lugar en la lista con un 17.8 % de los ítems. Se ha constatado que hay un total de treinta y seis errores a la hora de utilizar preposiciones. El mayor problema existe con el uso de la preposición [a], que se utiliza en lugar de otras preposiciones o se omite. Con el resto de preposiciones se siguen patrones que recuerdan el uso inglés y, por lo tanto, refuerzan la teoría de la transferencia de una lengua a otra.

Sobre el uso variable de determinantes, siete casos no es un número elevado pero la omisión existe y se ha dado en tres de los seis informantes entrevistados. Con un 6.8 % de los ítems, la omisión de determinantes es una característica de los HH hispanohablantes en EE.UU. y, en menor medida, parece que también de los HH angloparlantes de Castilla y León.

También, el uso de nexos subordinados se dificulta para estos hablantes cuando incluyen preposiciones y conjunciones. Si el uso de oraciones subordinadas es limitado en su lengua oral, los nexos que utilizan suelen ser erróneos o incluso estar omitidos.

La última característica mostrada en la Figura 13 evidencia que la extensión del uso de posesivos es una característica exclusiva de los HH hispanos en Estados Unidos. No se ha encontrado ningún caso fuera del uso habitual de estos determinantes.

Por otro lado, en la Tabla 14 se comparan las características morfosintácticas del español castellano con las del español de los HH angloparlantes. Como se puede ver, cinco de las seis características son compartidas entre estos dos grupos de hablantes. Si bien se han

encontrado ejemplos claros de las cinco primeras (tuteo, uso de vosotros, uso de leísmo, loísmo y laísmo además de preferencia de la terminación *-ra* en el modo subjuntivo), no hay ejemplos claros de la tendencia al cambio de orden pronominal.

Considerando lo dicho a lo largo de todo este [capítulo 5](#), se puede concluir que las características morfosintácticas de los HH angloparlantes en Castilla y León comparten rasgos tanto del español castellano como del español de herencia en Estados Unidos. Esto se debe a que su *input* lingüístico es una mezcla del castellano, recibido fuera de casa, y del inglés, que transfiere esas características típicas del español de herencia, recibido como lengua familiar.

Tabla 14

Comparación de la morfosintaxis del español castellano y el de HH angloparlantes en Castilla y León.

	CARACTERÍSTICA	ESPAÑOL MONOLINGÜE	ESPAÑOL DE HH ANGLOPARLANTES
	Tuteo	+	+
	Uso de <i>vosotros/as</i> , <i>vuestro/a(s)</i>	+	+
	Uso intenso de leísmo	+	+
Morfosintáctico	Uso de laísmo o loísmo	+	+
	Preferencia de formas en <i>-se</i> del subjuntivo, frente a <i>-ra</i>	+	+
	Tendencia al cambio de orden pronominal	+	-

[volver al índice](#)

6 CARACTERÍSTICAS FONÉTICAS

La fonética es la parte de la lengua que se encarga del estudio de los sonidos realizados por los seres humanos. Estos sonidos pueden dividirse principalmente en dos grupos: vocales y consonantes. Las vocales se producen al dar forma al tracto vocal a través de los labios y la lengua, mientras que las consonantes dependen de la obstrucción del aire que se realice en dicho tracto vocal (Liddicoat y Curnow, 2004, p. 26-27). Las diferencias entre el número de sonidos y su forma de articulación dan lugar a las diferencias entre lenguas.

De acuerdo con Gil Fernández (2007), la fonética puede dividirse en dos grandes grupos: el primero de ellos incluiría la diferenciación entre fonética general y fonética descriptiva. La fonética general caracteriza «los mecanismos que generan los sonidos que intervienen en las lenguas del mundo» (p. 32), mientras que la descriptiva describe «cómo son los sonidos particulares de las distintas lenguas» (p. 32).

El segundo gran grupo incluiría la división entre fonética articulatoria (estudio de la producción de los sonidos a través del aparato fonador), fonética acústica (estudio de las características físicas de las ondas sonoras del lenguaje) y fonética auditiva (estudio de cómo los receptores perciben, procesan e interpretan un mensaje) (p. 32).

6.1 Características fonéticas de los hablantes de herencia hispanos en EE.UU.

La fonética y la fonología de los HH ha sido poco estudiada, ya que las investigaciones se han centrado principalmente en la morfosintaxis debido a la suposición de que los HH suenan igual que los hablantes nativos (Ronquest y Rao, 2018, p. 164) o, al menos, dan la impresión de tener una pronunciación nativa (Montrul, 2010, p. 5). Por consiguiente, la bibliografía encontrada es limitada tanto en número como en amplitud de conceptos. Por ejemplo, Benmamoun, Montrul y Polinsky (2010) llegan a identificar un acento específico en los HH, pero no hay más evidencia ni explicación que esta afirmación. Quizá no haya como tal un acento de herencia. Como se verá, las características fonéticas varían de un individuo a otro puesto que las experiencias pasadas, el contacto entre lenguas, la edad de llegada al país y algunos otros factores tienen un fuerte impacto en la formación de sus características fonéticas y fonológicas (p. 164)

Por estos motivos, se hace necesario volver a estos temas de investigación debido a la posible saturación de estudios sobre morfosintaxis y escasez de estudios sobre fonética y fonología.

Dicho esto y tomando como guion los estudios analizados por Ronquest y Rao (2018), las características fonéticas y fonológicas de los HH serían las siguientes:

6.1.1 Sonidos consonánticos

El análisis contrastivo llevado a cabo entre la pronunciación de consonantes españolas e inglesas se ha centrado en el grupo de oclusivas, tanto sordas (/p/, /t/, /k/) como sonoras (/b/, /d/, /g/), debido a las diferencias entre las dos lenguas. Los sonidos oclusivos se caracterizan por un bloqueo abrupto y completo del flujo de aire. Con las sonoras vibran las cuerdas vocales y con las sordas no hay vibración.

Por un lado, la diferencia entre las oclusivas sordas inglesas y españolas se da en el tiempo transcurrido entre el bloqueo de aire y la no vibración de las cuerdas vocales con la vibración producida por el sonido siguiente. Este periodo de tiempo se conoce como *VOT* (*voice onset time*) y es menor en español (0-35 milisegundos) que en inglés (+50) (Lisker y Abramson, 1964, p. 392).

Por otro lado, la diferencia entre las oclusivas sonoras inglesas y españolas se encuentra en la forma de producción de los sonidos. En español, la vibración de las cuerdas vocales comienza antes de la producción del sonido oclusivo, mientras que en inglés comienza a la vez que el bloqueo de aire. Además, el sonido /b/ tiene dos grafemas en español, las letras b y v; mientras que los grafemas b y v en inglés tienen sonidos diferentes (/b/, /v/), lo que conlleva, generalmente, diferentes significados.

La pronunciación de las consonantes oclusivas en HH es similar a la producida por los nativos. De ahí que su forma de hablar se asimile más a la nativa que a la de aprendiente de español (Au *et al.*, 2002, p. 239). No hay tampoco diferencias de pronunciación entre individuos que se consideran hablantes (sin temor a hablar español en público) y los que se consideran oyentes (con temor a hablar español en público y preferencia por escuchar) (Au *et al.*, 2008, p. 1.008).

Varios estudios (Kim, 2011; Amengual, 2012, Rao; 2015) muestran que estas similitudes con la pronunciación nativa dependen del lugar en el que se encuentren las oclusivas y la influencia de la lengua inglesa en la española. Como primer ejemplo de distanciamiento de esta producción nativa se encuentran los sonidos aproximantes (producción más débil) /β/, /ð/ y /ɣ/. Estos sonidos aproximantes aparecen entre vocales y su pronunciación, aunque similar al sonido original, no es exactamente igual. Por influencia del inglés, lengua en la que no existen aproximantes, los HH pronuncian estos sonidos más fuerte y pierden la categoría de aproximante, quedándose en oclusivas sonoras puras /b/, /d/, /g/ (Rao, 2014, 2015). Como segundo ejemplo tenemos la pronunciación del sonido /t/, que en palabras identificadas como cognados (como teléfono o total) tiene características inglesas en vez de españolas (Amengual, 2012, p. 521).

Otra rama de investigación se ha centrado en uno de los sonidos consonánticos más complejos para los ingleses debido a la inexistencia en su lengua. Esta es la vibrante múltiple /r/, representada en español por el grafema «r» al comienzo de palabra (ratón, /ra'ton/), tras consonantes alveolares (/n/, /l/, /s/) (alrededor, /alreðe'dor), o «rr» entre vocales (arriba, /a'riβa/). Los hablantes monolingües nativos suelen desarrollar este sonido alrededor de los 7 años de edad (Bosch Galcelán, 1983), encontrándose variaciones en edades anteriores debido a la inmadurez del aparato fonador infantil e incluso siendo sustituido por otros sonidos (Carballo y Mendoza, 2000).

La producción de la vibrante múltiple por parte de los HH es dependiente de cada uno de los hablantes, encontrándose gran variedad de modificaciones en duración y en número de vibraciones (Henriksen, 2015, p. 313). Repiso-Puigdelliura y Kim (2020) añaden que esta alta variedad de producciones depende en gran medida del factor edad y de la posición en la que se encuentre el sonido. Por un lado, los adultos producen el sonido vibrante múltiple en todas las posiciones en las que pueden encontrarse, aunque en un 25 % de los casos iniciales, la vibrante múltiple es sustituida por fricativas. Por otro lado, los niños no tienen preferencias por el sonido utilizado en posición inicial de palabra, mientras que los casos iniciales son sustituidos por fricativas en casi un 41 % (p. 458). Según las conclusiones del estudio, los HH tienen un desarrollo de la vibrante múltiple similar al de los monolingües pero más lento, llegando a incluso no desarrollar una fuerza motora suficiente para producirlo y de ahí su alta variabilidad sonora (p. 463).

6.1.2 Sonidos vocálicos

El español tiene cinco sonidos vocálicos bien diferenciados (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/) mientras que el inglés americano tiene catorce o quince (el inglés británico llega a los 20 contando los diptongos) (Ladefoged y Ferrari Disner, 2012, pp. 28-31). En la Figura 14 se observan los sonidos vocálicos más comunes de ambas lenguas colocados por su lugar de articulación.

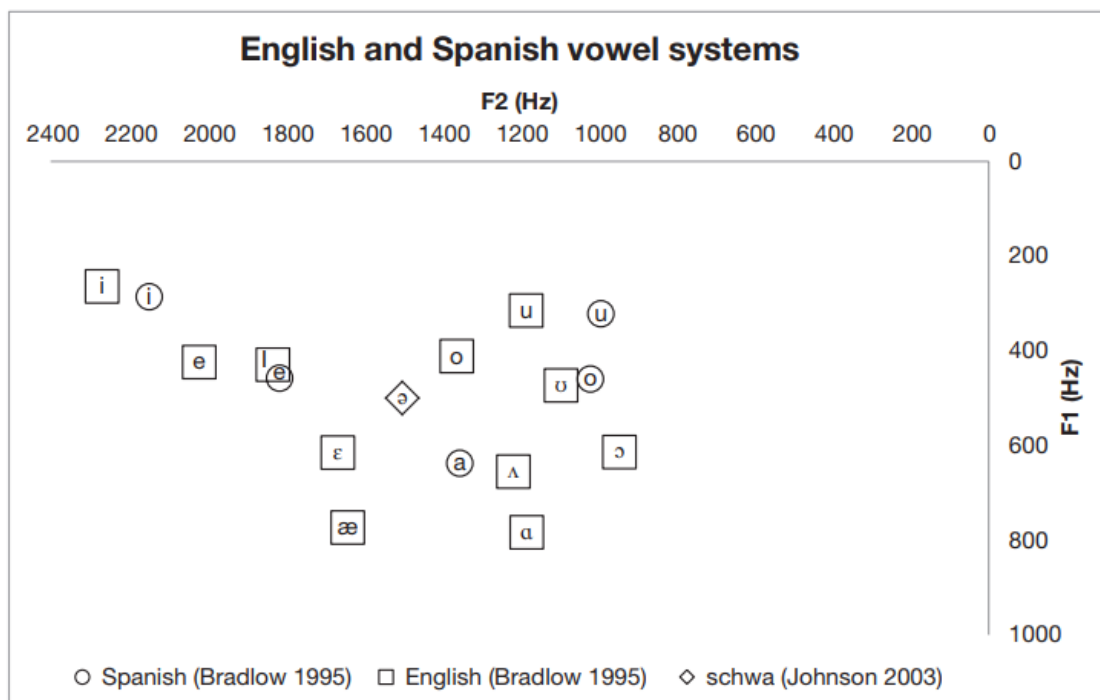


Figura 14. Sistema vocálico español e inglés. Tomado de Ronquest y Rao (2018, p. 169).

Estas diferencias tan marcadas entre los dos sistemas vocálicos llevan a la reorganización del sistema de producción de vocales en los HH, alejándose de la forma de triángulo invertido típico de los hablantes nativos de español (Ronquest y Rao, 2018, p. 168). Esta reorganización de sonidos vocálicos viene dada por las características que se explican a continuación.

La producción del sonido vocálico /e/ se produce más arriba y atrasado (Ronquest, 2012), el /o/ más bajo y el /u/ más frontal (Willis, 2005). El movimiento de estos sonidos conlleva la centralización de las vocales átonas (Menke y Face, 2010), acercándolas ligeramente al sonido inglés de la schwa /ə/ (Ladefoged y Ferrari Disner, 2012), pero manteniendo su independencia como sonidos vocálicos propios del español sin ser remplazados realmente por sonidos vocálicos ingleses (Alvord y Rogers, 2014). Además, se realizó un estudio sobre la producción de vocales en cognados (Ready, 2020) y se vio la misma centralización que también ocurre en otros contextos.

Rompiendo con los estudios anteriores, Mazzaro *et al.* (2016) concluyeron que no existían diferencias significativas en la producción de los sonidos /e/, /i/, /o/, /u/ entre HH migrantes de larga duración y recién llegados (p. 290). Este último y más actual estudio lleva a pensar que es necesaria más investigación sobre la producción de vocales en HH para ver si realmente tienen características comunes o difieren al igual que difieren las variantes

geográficas de una lengua. Estudios que se contradicen evidencian la necesidad de hacer más investigaciones y replicar las ya existentes para confirmar las consistencias e inconsistencias de producción vocálica de los HH.

6.1.3 Elementos suprasegmentales

Los sonidos consonánticos y vocálicos son considerados segmentos pequeños que pueden unirse para formar segmentos mayores, como sílabas. Algunas propiedades sonoras de las lenguas se extienden más allá del análisis de un único segmento, y estos se conocen como elementos suprasegmentales (Liddicoat y Curnow, 2004, p. 30). Existen tres elementos suprasegmentales: entonación, acento y ritmo.

6.1.3.1 La Entonación. Se refiere a «[...] las variaciones tonales a lo largo de un enunciado [...], señala[n] la modalidad oracional: enunciativa, interrogativa, exclamativa» (Llisterri, 2016). En español estándar oral, y de forma general, las oraciones declarativas tienen un patrón entonativo descendente y las oraciones interrogativas lo tienen ascendente (Garrido Almiñana, 2012).

Autores como Alvord (2010) o Rao (2016) defienden que el contacto entre el español y el inglés ha dotado a los HH de un mayor rango de estrategias entonativas, por lo que la estandarización de patrones entonativos que dieran lugar a una pronunciación común se vería dificultada. Dependiendo de la generación lingüística y de la competencia lingüística de los HH, los patrones entonativos varían. Por ejemplo, algunos hablantes prefieren producir oraciones interrogativas en las que aumenta el tono al final, mientras que otros lo bajan. Colantoni *et al.* (2016) encontraron patrones entonativos variables durante la realización de tareas de lectura, seguramente debido a la escasa formación académica en español recibida en el aprendizaje de esta destreza.

6.1.3.2 El Acento. Tiene que ver con «realizar el contraste entre sílabas fuertes (tónicas) y sílabas débiles (átonas) mediante la modulación del tono, la duración y la intensidad» (Hernández Pierna, 2016, p. 18).

Kim (2015) ha realizado el único estudio contrastivo sobre acento relacionado hablantes nativos, hablantes de herencia y aprendientes de español como segunda lengua. Concluyó que tanto los HH como los aprendientes de español tienden a acentuar las palabras llanas (paso) como si la fuerza se encontrara en posición aguda (pasó) (p. 124). Esto es debido a que no enfatizan y alargan las vocales en penúltima posición. En este sentido, la fuerza aplicada a las vocales varía ligeramente entre HH y hablantes nativos. Pero aunque

exista esta diferencia, los HH no tienen dificultades a la hora de percibir contrastes de fuerza entre pares mínimos, mientras que los aprendientes de segunda lengua sí (p. 123).

En contraste con la postura de Kim se encuentra la afirmación de Rao y Ronquest (2015) al expresar que, según algunos instructores de clases de español para HH, la acentuación es uno de los factores más complejos en la enseñanza porque no son capaces de reconocer las sílabas acentuadas en un discurso, ni siquiera en el suyo propio (p. 409). Al no presentar más información ni conclusiones sobre esta afirmación debe tomarse con cuidado y realizar un estudio específico sobre el tema como el presentado anteriormente de Kim.

Con la luz vertida por el estudio de Kim (2015), podría concluirse que los HH se encuentran en un término medio entre los nativos y los L2. Los problemas de producción los alejan de los hablantes nativos, pero la percepción les acerca a lo nativo monolingüe.

6.1.3.3 El Ritmo. Es la distribución en el tiempo de algunos elementos suprasegmentales, tales como el acento o la sílaba (Hernández Pierna, 2016). La diferencia entre el ritmo español e inglés es que el español es una lengua con ritmo isosilábico, es decir, las sílabas tienen una duración similar entre ellas; mientras que el inglés es una lengua isoacentual, es decir, el tiempo transcurrido entre una sílaba acentuada y la siguiente tiene una duración similar (Arvaniti, 2012).

Robles-Puente (2014) analizó la duración de las vocales producidas por los HH durante su discurso, pues es indicativo para saber si el ritmo es similar al típico del habla inglesa o española. Su estudio concluyó que el ritmo de los HH adultos se adecúa a los patrones del inglés, independientemente de si estás hablando en inglés o español. Por el contrario, el ritmo de los HH jóvenes depende de la lengua que estén hablando en ese momento. En un estudio posterior (2019) realizado en la ciudad de Los Ángeles encontró datos acordes con investigaciones previas, en los que los hablantes, independientemente de la lengua producida en el momento, tienen propiedades rítmicas diferentes en ambas lenguas. Los HH que crecieron en Los Ángeles muestran patrones entonativos similares al inglés, mientras que los HH que llevan poco tiempo en el país tienen patrones entonativos similares a hablantes nativos monolingües (p. 433).

En la Tabla 15 se recogen las características fonéticas previamente analizadas a modo de resumen.

Tabla 15

Características fonéticas de los hablantes de herencia en EE.UU.

Sonidos consonánticos	Pronunciación nativa española de oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/) pero no de sus aproximantes (/β/, /ð/, /ɣ/)
	Alta variedad de producción de vibrante múltiple /r/
Sonidos vocálicos	Centralización general de vocales
	Entonación variable entre hablantes
Elementos suprasegmentales	Acentuación producida como hablante inglés
	Ritmo producido como hablante inglés

6.2 Características fonéticas de los hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León

En este apartado se analizan la producción de consonantes, de vocales y de elementos suprasegmentales de los HH angloparlantes. Para ello se han utilizado los programas Praat y FPlot. Una vez identificadas y analizadas las características de estos sonidos, se han comparado con la producción de los mismos por parte de HH hispanos en EE.UU. y hablantes monolingües de castellano.

6.2.1 Sonidos consonánticos

La mayor diferencia entre la producción de consonantes entre hablantes nativos de español y HH se encuentra en el grupo de las oclusivas, tanto sordas (/p/, /t/, /k/) como sonoras (/b/, /d/, /g/). Las desigualdades en las sordas radican en el *VOT* y el momento de la vibración de las cuerdas vocales; en las sordas se debe a la ausencia de aproximantes en inglés, es decir, todas las oclusivas sonoras son puras.

Para identificar las características de las oclusivas sordas, se han analizado 30 producciones de cada una de estas consonantes. Las mediciones de la Tabla 16 indican que el periodo *VOT* corresponde al normativo de la producción española, que se encuentra por debajo de los 35 milisegundos. En concreto, la media del *VOT* de la /p/ tiene una duración media de 30 milisegundos, el de la /t/ de 27 milisegundos y el de la /k/ de 28 milisegundos.

Tabla 16

Duración en milisegundos del VOT de oclusivas sordas

Informante	/p/					Media de /p/	/t/					Media de /t/	/k/					Media de /k/
1	31	23	15	50	66	36	63	35	25	12	32	33	28	33	65	27	25	35
2	35	62	12	63	40	42	17	14	17	35	23	21	19	30	23	27	22	24
3	17	15	35	16	22	21	28	36	15	15	31	25	15	19	24	18	40	23
4	21	16	46	22	26	26	34	13	25	41	33	29	44	29	47	50	45	43
5	57	23	21	26	48	35	33	35	65	17	30	36	14	25	21	29	22	22
6	19	15	25	23	17	17	14	24	16	20	21	19	14	16	29	20	29	22
Medias totales						30						27						28

Con respecto al momento de la vibración de las cuerdas vocales al producir las consonantes oclusivas sonoras, los HH angloparlantes entrevistados las producen de la misma manera que los nativos españoles, es decir, la vibración se produce antes del sonido. Como se ve en la Figura 15, los tres sonidos /b/, /d/ y /g/ tienen la barra de vibración, circulada en rojo, antes del momento de contracción y expulsión abrupta del aire, circulado en verde.

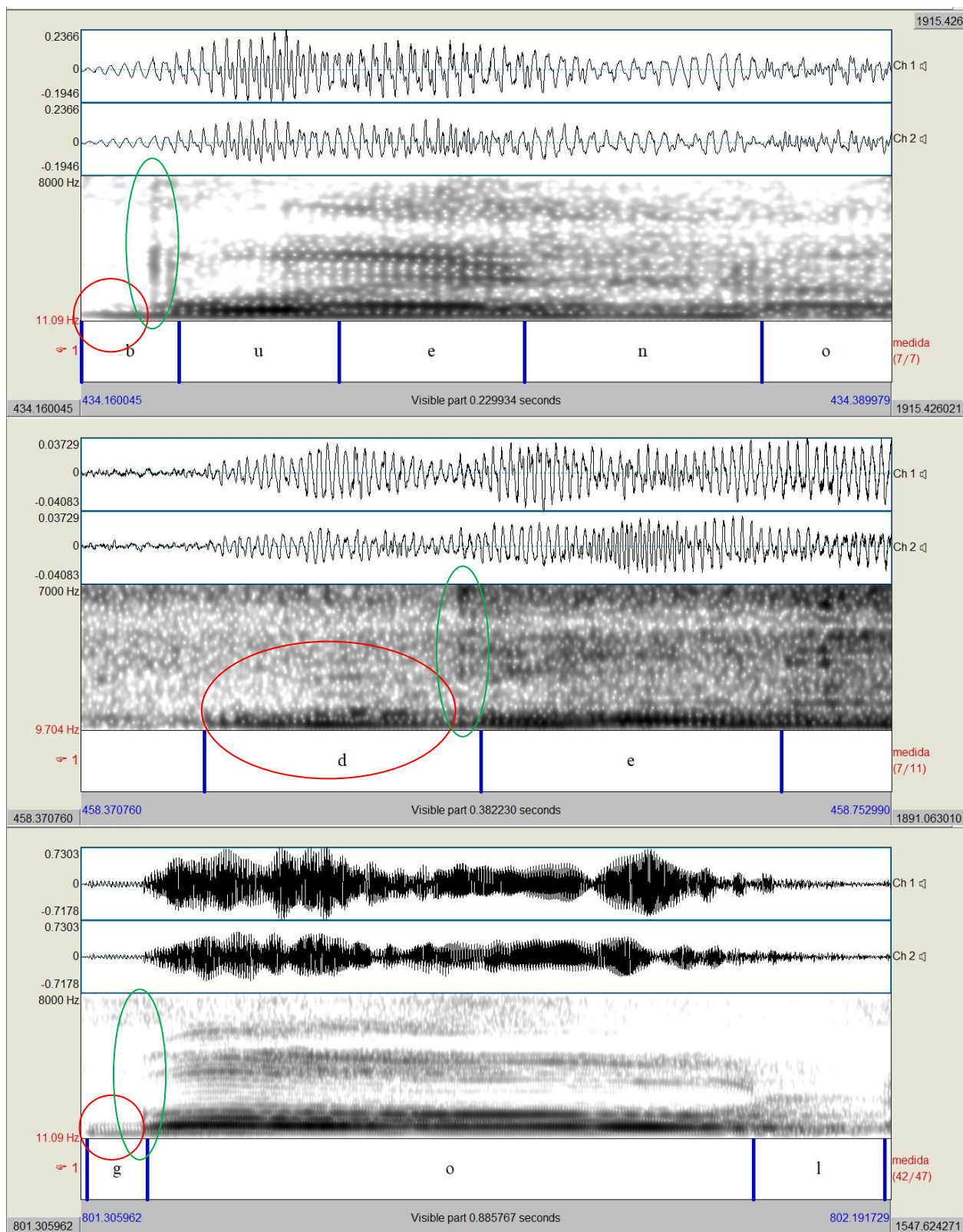


Figura 15. Oscilograma y espectrograma de oclusivas sonoras.

Y para terminar con el bloque de las oclusivas, se han analizado entre vocales para comprobar si se producen normalmente o como aproximantes o alófonos /β/, /δ/ y /ɣ/. En la Figura 16 se muestra un ejemplo de cada una de ellas.

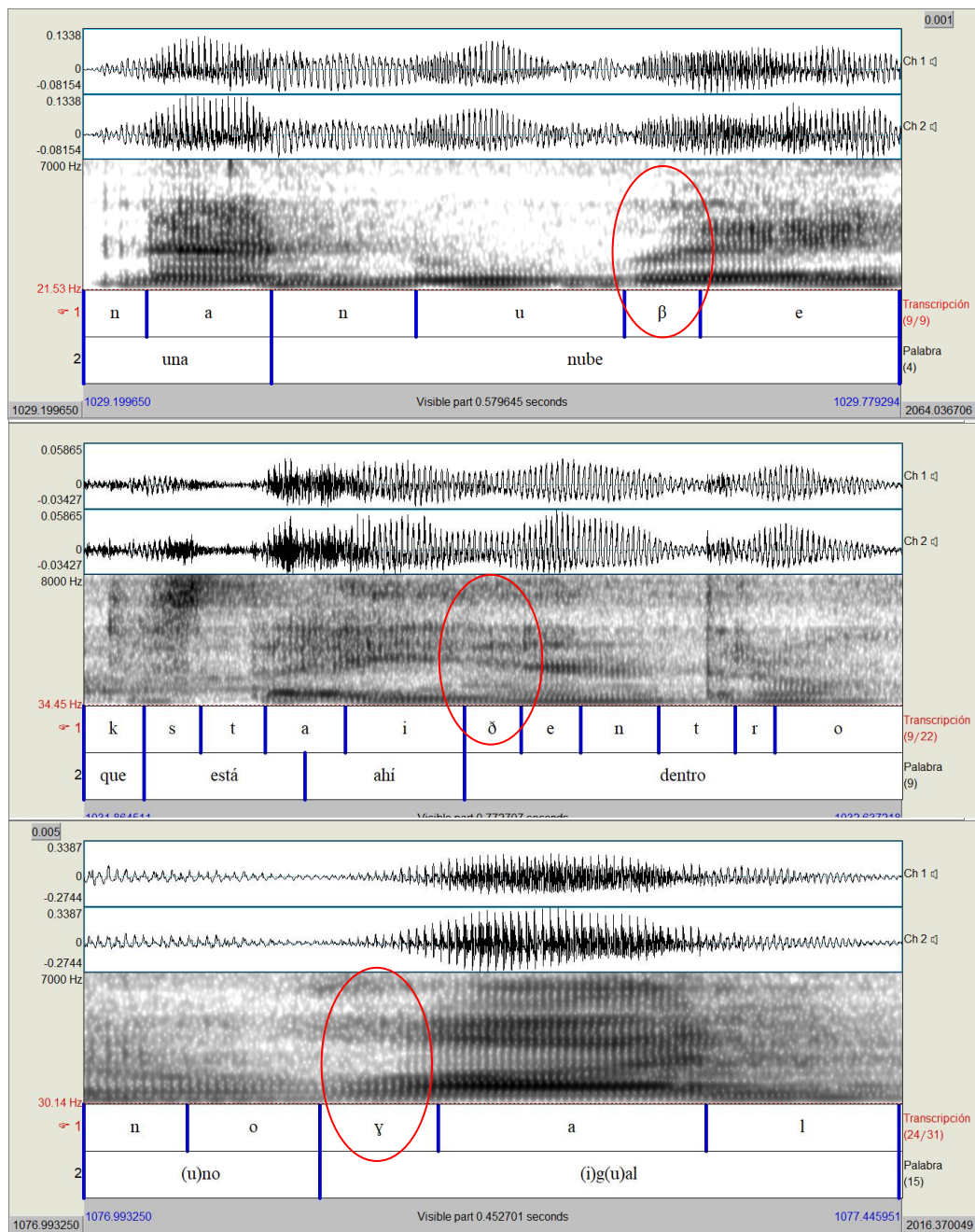


Figura 16. Aproximantes oclusivas sonoras.

Como se muestra en esta figura, a la hora de producir los sonidos oclusivos no hay contracción y expulsión abrupta del aire. En su lugar se aprecia como las aproximantes se diluyen entre los sonidos vocálicos circundantes.

Con respecto a la forma de producción de la vibrante múltiple /r/, no se han encontrado diferencias de producción entre el grupo de población investigado y el esperado

de un hablante monolingüe nativo. No existe ni sustitución por otros sonidos ni variabilidad sonora.

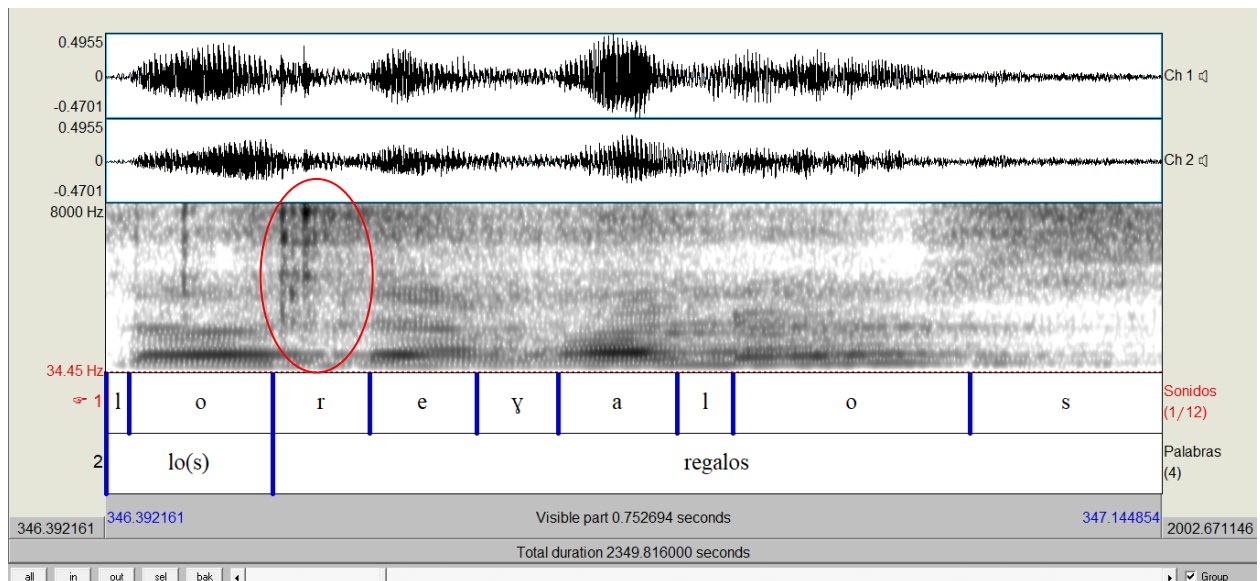


Figura 17. Consonante vibrante múltiple.

La imagen superior representa el oscilograma y el espectrograma del fragmento [los regalos] del Informante 3. En ella se ha circulado en rojo el sonido /r/, donde incluso se pueden ver las múltiples vibraciones que la caracterizan.

6.2.2 Sonidos vocálicos

En este apartado se han analizado los formantes de 300 vocales en palabras españolas. Para ello, se han seleccionado 50 vocales de cada informante, 10 de cada tipo /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. La colocación de todas las producciones vocálicas analizadas se muestra en la Figura 18.

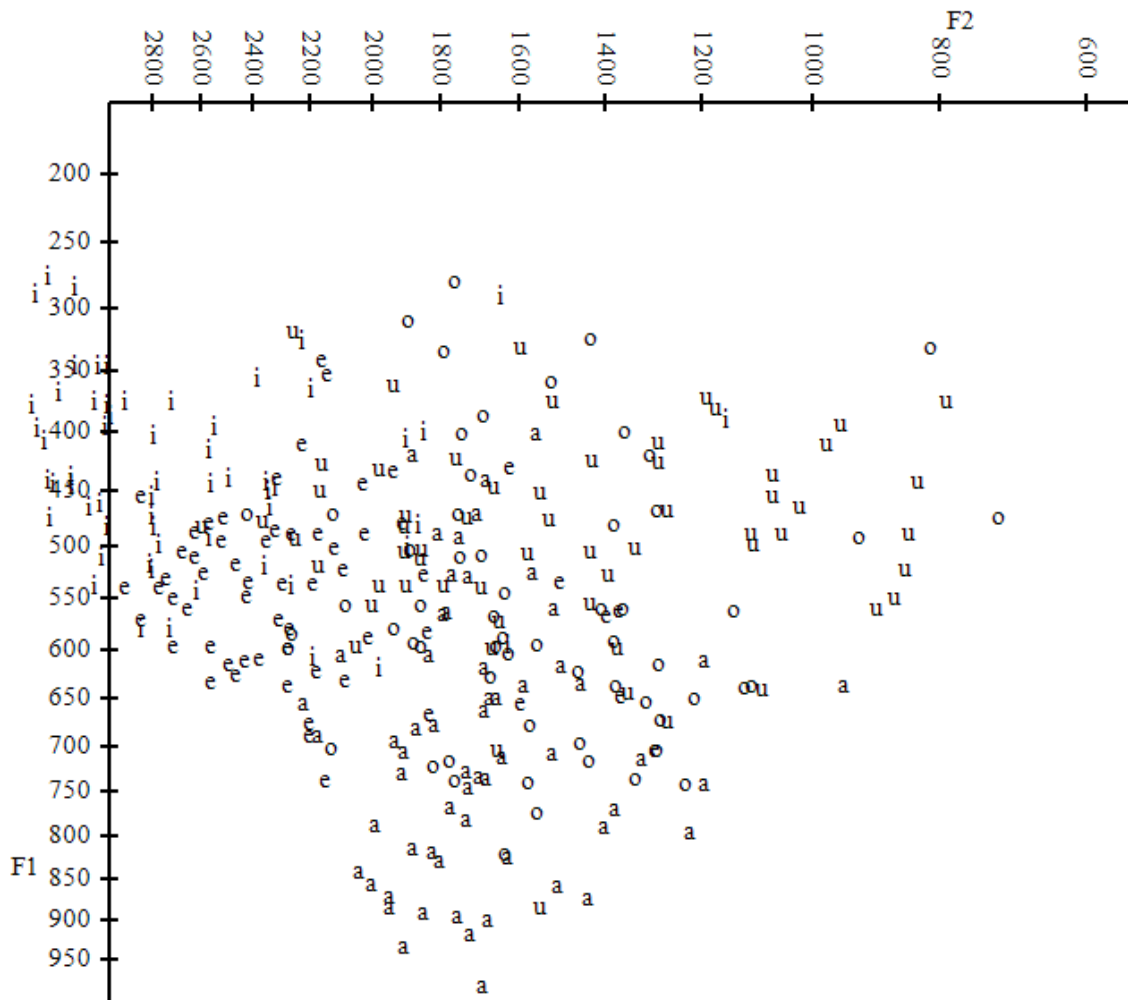


Figura 18. Producción de vocales en palabras españolas (todos los casos).

Viendo el lugar de producción de cada vocal podría decirse que no tienen un sitio de articulación establecido. La variación de los F es muy elevada. Se observa como cada grupo vocálico se solapa con los demás, incluyendo aquellas vocales que tienen más distancia, como la /i/ y la /u/, creando una figura, a priori, caótica y sin definir.

Si se toman los valores medios del F1 y F2 de cada uno de los sonidos vocálicos y se grafican de nuevo, el resultado final se representa en la Figura 19.

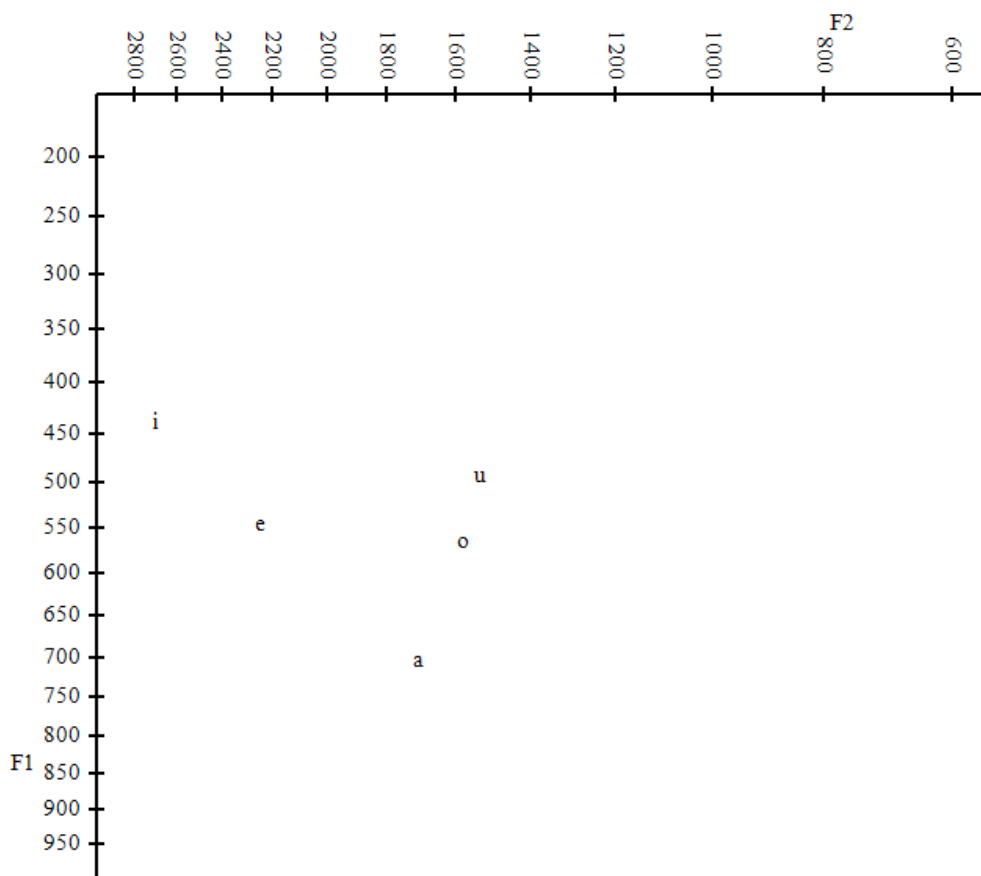


Figura 19. Producción de vocales en palabras españolas (media de casos).

En esta figura se distingue cómo la media de las producciones vocálicas crea la forma trapezoidal típica de las cinco vocales españolas. Los datos medios muestran que cada vocal tiene su lugar y su colocación no se aleja demasiado de lo esperado en producciones orales de español: la /a/ es central baja, la /e/ es anterior media, la /i/ es anterior alta, la /o/ es posterior media y la /u/ es posterior media, aunque su lugar estándar sería posterior alta.

En la Tabla 17 se comparan con datos numéricos de los formantes vocálicos de hablantes monolingües de español (Bradlow, 1995, pp. 1918) con los de HH angloparlantes de esta investigación. Hay que considerar que los informantes de esta investigación son en su mayoría mujeres y, por ende, tienen una producción de Hzs más elevada. Los datos entre paréntesis representan las desviaciones de cada vocal en la columna de Bradlow y la diferencia entre el menor y el mayor de los datos en la columna de investigación actual.

Tabla 17

Comparación de F en vocales españolas

	Posición fonética estándar (Bradlow, 1995)		Investigación actual	
	F1	F2	F1	F2
/a/	638 (36)	1353 (84)	704 (583)	1703 (1268)
/e/	458 (42)	1814 (131)	546 (385)	2240 (1630)
/i/	286 (6)	2147 (131)	440 (343)	2688 (2236)
/o/	460 (19)	1019 (99)	565 (511)	1576 (1606)
/u/	322 (20)	992 (121)	495 (373)	1530 (1802)

Al comparar los datos medios resultantes de ambos grupos de hablantes se observa que las diferencias son grandes. Los formantes de todas vocales producidas por HH angloparlantes tienen los Hzs más elevados que los formantes del grupo estándar monolingüe, independientemente de la variable género.

Con respecto a las desviaciones en ambos grupos, mientras que el F1 de los nativos monolingües tiene una desviación máxima de 42Hzs en la /e/, la máxima en los HH angloparlantes es de 583Hzs en la /a/. Los valores se multiplican por 16 en el mejor de los casos, y se multiplican por 57 donde la diferencia es más elevada.

La desviación máxima en el F2 de los nativos monolingües es de 131Hzs, mientras que en el grupo investigado la desviación mínima es de 1.268Hzs en la /a/ y llega a los 2.236Hzs en la vocal /i/. Estas variaciones son tan acuciantes que realmente muestran la producción de otro sonido vocálicos diferente al deseado en la mayoría de las ocasiones.

En la Figura 20 se muestran los datos graficados de la Tabla 17.

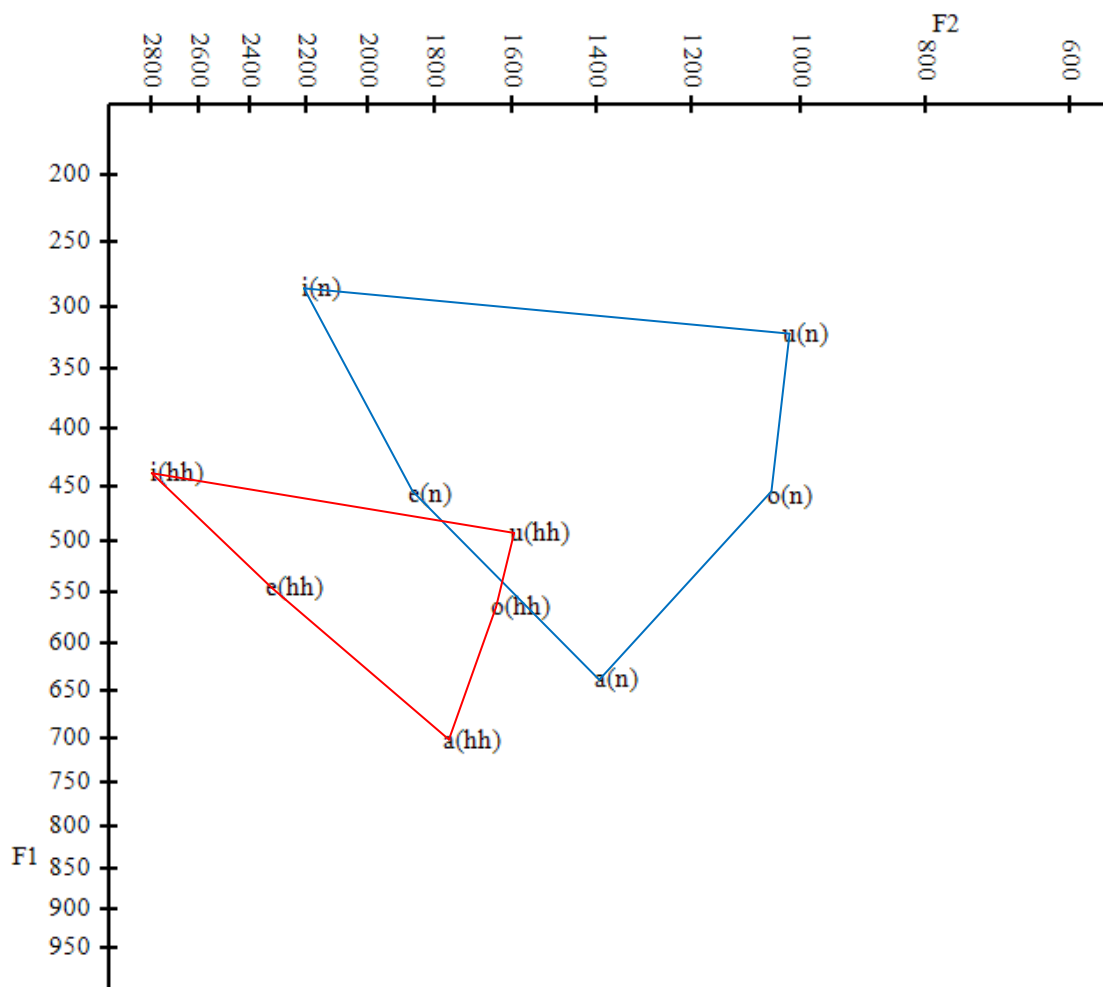


Figura 20. Posición de formantes en vocales españolas.

En esta figura se ven dos trapecios vocálicos. El azul se forma por la unión de las vocales producidas por hablantes monolingües de español. El rojo representa el lugar de articulación de las vocales de los HH angloparlantes. El trapecio rojo se encuentra desplazado hacia la zona inferior izquierda, visualizando fácilmente el aumento de Hzs al producir las vocales tanto en el F1 como en el F2. La media de todas las vocales se encuentra muy lejos de su lugar de producción estándar.

Clasificando los casos encontrados según criterios los de Martínez García y Arnold (2022), en esta investigación se pueden diferenciar los fenómenos de reducción y alteración vocálica.

En primer lugar, la reducción vocálica conlleva la centralización de las vocales y la tendencia a schwa /ə/. Este sonido típicamente inglés e inexistente en español, se caracteriza por una relajación a la hora de pronunciar las vocales. Aquellas que en la Figura 18 se encuentran centradas cerca de los F1 con valor 600 y F2 con valor 1.600 se están asemejando

a un sonido schwa. Esta conversión de átonas en schwa conllevaría, entre otras cosas, preponderancia de las consonantes y adecuación de un ritmo del discurso más parecido al inglés que al español.

En segundo lugar, la alteración vocálica ocurre cuando una vocal cae en la zona de producción de otra. Es decir, se pronuncia una vocal cuando debería pronunciarse otra. Como se ve en la Figura 19, aunque los valores medios de los sonidos vocálicos tienen un lugar común de encuentro bastante estándar, en la Figura 18 se ha visto como gran cantidad de vocales se encuentran en el lugar de pronunciación de otros sonidos vocálicos.

Aun habiendo visto casos clarificadores sobre la producción atípica de vocales en este grupo de hablantes, apenas se han encontrado dos casos de diptongación:

1. I1, 58: ya es que ese este año no han **dejau** como cuando vas al cole [...]
2. I2, 388: aquí es donde están **biebiendo** vino

En este sentido, la diptongación, o producción de varias vocales consecutivas cuando solo debería haber una, no es representativa de este grupo de hablantes.

6.2.3 Elementos suprasegmentales

Los elementos suprasegmentales son, en sí, difíciles de visualizar y analizar. Este apartado exige la utilización de herramientas y técnicas de mayor complejidad a las que actualmente esta investigación no tiene acceso. Por este motivo, la entonación y la acentuación sí se han podido analizar pero el ritmo no ha podido ser estudiado con el detenimiento deseado.

Con respecto a la entonación y de acuerdo con los estudios realizados sobre HH en Estados Unidos, se espera un patrón entonativo variable. Los análisis realizados muestran que los patrones entonativos variables también se encuentran en HH angloparlantes. Como ejemplo se presenta la Figura 21.

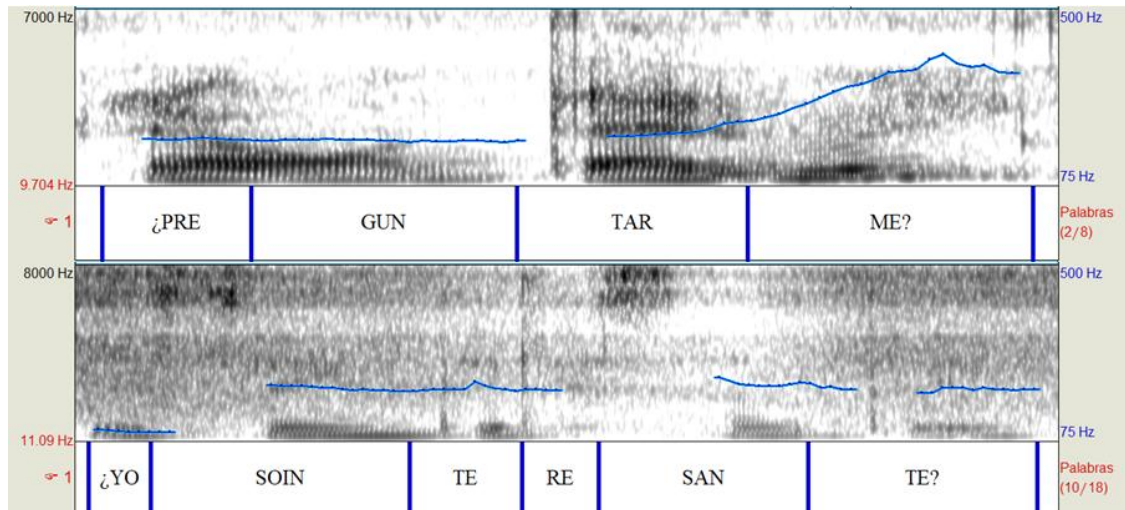


Figura 21. Patrón entonativo interrogativo.

En la imagen se muestran los patrones entonativos de dos enunciados representados por líneas azules. Ambos patrones pertenecen a enunciados interrogativos. No obstante, la superior muestra un patrón ascendente, típico de las preguntas en español, mientras que el de abajo muestra una entonación plana.

También hay ejemplos de entonaciones variables en oraciones enunciativas. En la Figura 22 se ven tres patrones. Los dos superiores son ascendentes y el último es estable durante todo el enunciado. Estas dos últimas figuras son una muestra de la no estandarización de patrones entonativos y una pronunciación poco común del español.

Con la acentuación ocurre algo diferente. Identificando la sílaba tónica de las palabras de los enunciados durante las entrevistas, se ha visto que todas ellas se corresponden con la acentuación que haría un monolingüe en español. No hay casos en los que palabras llanas se pronuncien como agudas.

Y si bien no se ha podido analizar el ritmo del discurso de forma exhaustiva debido a dificultades técnicas, sí se ha podido hacer un análisis exploratorio que aportaría datos relevantes. Para este análisis básico se han considerado dos variables: las vocales y el tiempo transcurrido entre sílabas.

Los datos vocálicos previamente mostrados presentan fenómenos de reducción. La conversión de vocales átonas en schwa indicaría un ritmo más acentual que silábico, es decir, tendería más al ritmo inglés que al español.

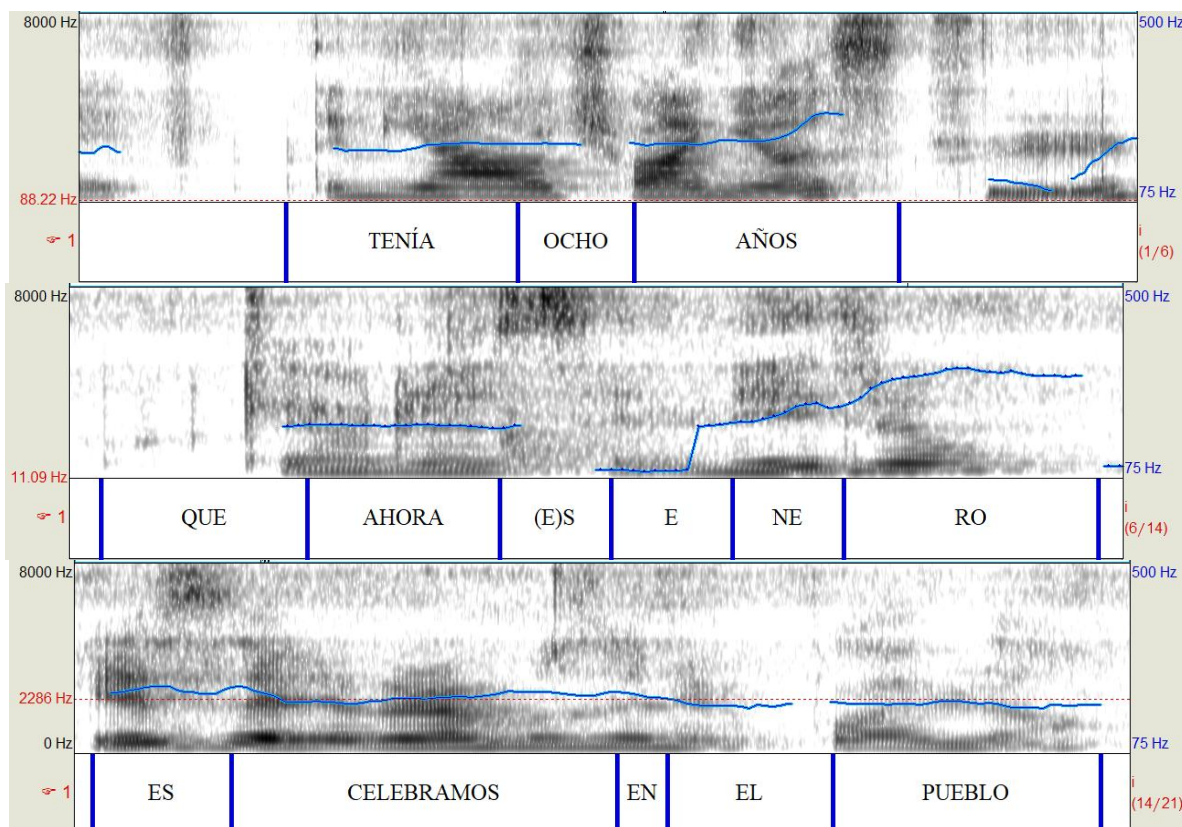


Figura 22. Patrón entonativo enunciativo.

Asimismo se ha medido la duración existente entre las sílabas tónicas de un enunciado y se ha comparado con los resultados en un hablante monolingüe produciendo el mismo enunciado. Se ha repetido este procedimiento en varios enunciados con cada uno de los informantes. Si estos intervalos se pareciesen, significaría que el ritmo sería similar al del castellano en vez del ritmo del habla inglesa.

Los resultados obtenidos en las mediciones indican que el intervalo medio de tiempo entre sílabas tónicas es similar entre los enunciados producidos por un HH angloparlante y un monolingüe castellano.

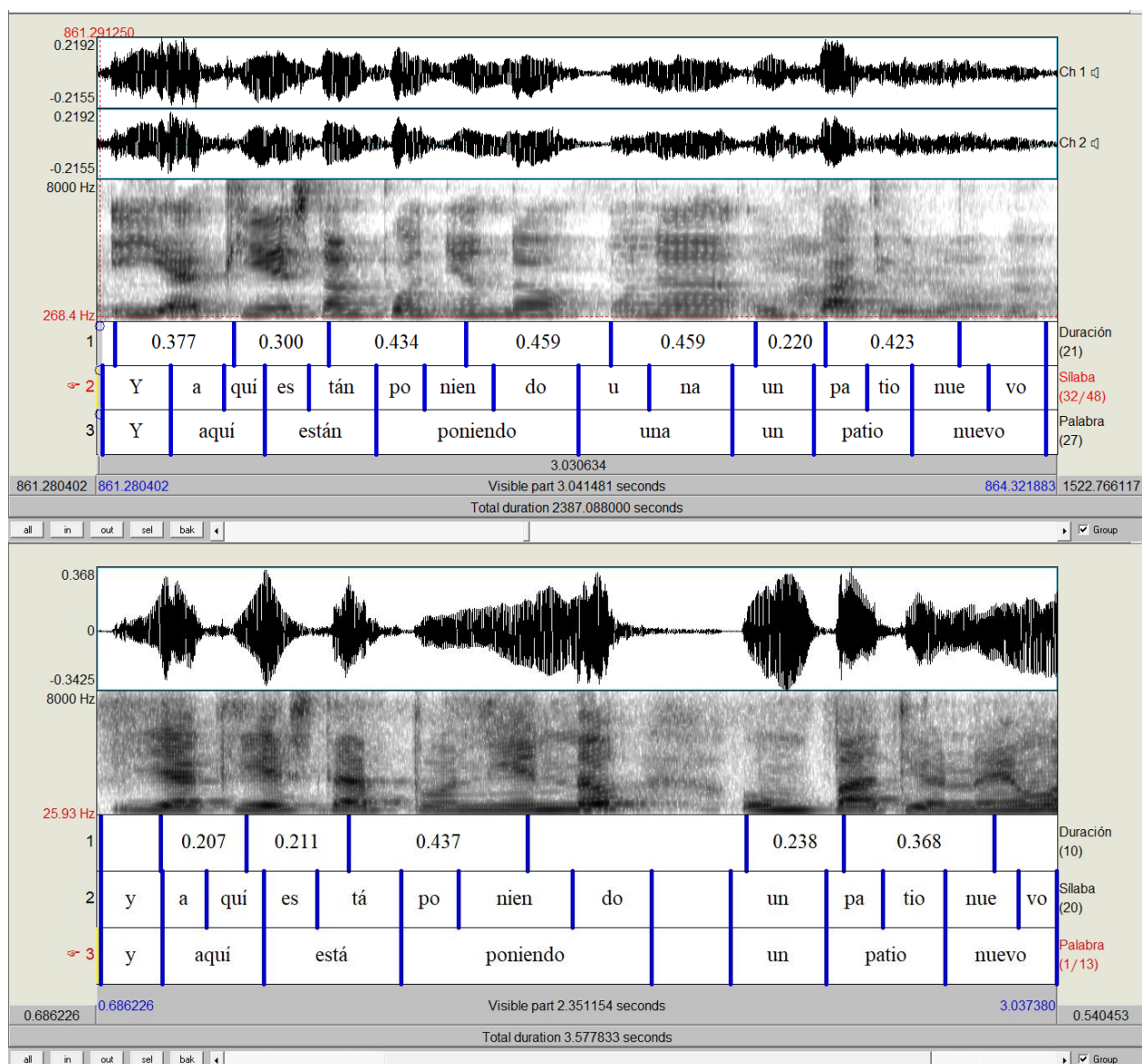


Figura 23. Ritmo español.

La captura de Praat superior pertenece a un HH angloparlante, y la inferior a un hablante monolingüe castellano. Se observa que, aunque el tiempo transcurrido entre una sílaba tónica y otra no es exactamente igual, cuando aumenta en un hablante, aumenta también en el otro; y cuando disminuye, también lo hace en los dos. En otras palabras, ambos hablantes siguen un mismo ritmo. El tiempo transcurrido entre sílabas tónicas puede no ser el mismo debido, entre otras cosas, a la diferente velocidad de habla de los hablantes.

6.2.4 Otros elementos fonéticos observados

En otro orden de cosas, se han identificado cuatro particularidades fonéticas que se describen a continuación: intercambio de sonidos /s/ y /θ/, elisión de sonido /d/ intervocálico, unión de palabras en la cadena hablada y pronunciación española de palabras inglesas.

Un fenómeno marginalmente encontrado a lo largo de las entrevistas ha sido el intercambio de los sonidos /s/ y /θ/. La baja repetición de estos casos indicaría que los HH angloparlantes distinguen entre estos dos sonidos y, por consiguiente, manifiesta que su forma de hablar tiene coincidencias importantes con el dialecto castellano. Los cuatro ítems encontrados fueron producidos por dos informantes:

1. I1, 82: [...] Y salgo y **ycru:zo**, me está saliendo un poco mal, **cruso** sigo andando [...]
2. I1, 584: pue:s en **Zalamanca** / sí, en **Salamanca**.
3. I2, 30: te lo... ¿**ací**?
4. I2, 185:[...] podemos entrar el **profesor** nos deja [...]

La segunda característica fonética referida a las consonantes se trata de la elisión del sonido /d/ intervocálico, tanto en los tiempos de participio como en otros contextos. Este fenómeno se ha encontrado de forma recurrente en todas las entrevistas. Citando a Jiménez (2019), esta elisión «es un fenómeno de variación fonética muy conocido y documentado en la mayoría de comunidades dialectales del español, más frecuente en la España peninsular que en América o Canarias» (p. 259).

1. I1, 44: [...] Lo teníamos como **planeao** eh **planeao** [...]
2. I2, 328: [...] No podía comer **helao** [...]
3. I3, 2: no sé. Me lo he **inventao**.
4. I4, 36: tenemos una unauna vecina al **lao** de la casa [...]
5. I5, 454-455: [...] Y lemos **decorao**[...]
6. I6, 97: [...] pero todavía no la hemos **terminao** [...]

En tercer lugar, se han encontrado infinidad de casos de fusión de palabras a lo largo de la cadena hablada. Este fenómeno es conocido como sinalefa (Santamaría Busto, 2006). Es común que los aprendientes de una segunda lengua o aquellos hablantes con competencia limitada intenten pronunciar cada una de las palabras de forma individual separando cada

sílaba, sonando poco natural. Aquellos hablantes que se encuentran a gusto con una lengua y la manejan con fluidez tienden a fusionar las vocales finales de una palabra con las del principio de la siguiente. Se han encontrado estos ítems de sinalefa, entre otros cientos, a lo largo de las entrevistas:

1. I1, 79: Esto **vaser** la casa.
2. I3, 101: [...] Bull / a ver / ¿dónde está? ¡Ay! ¡**Semalvidao!**
3. I3, 113: y este tiene / bueno ¡ay, sí! **macabo** de dar cuenta / el primo.
4. I3, 253: un juego **cai** como figuritas.

Para terminar el capítulo sobre fonética, comentar dos fenómenos que llaman la atención: el primero de ellos se refiere a la pronunciación española de palabras inglesas; el segundo es la pronunciación inglesa de palabras que en España se pronuncian con fonemas españoles.

Por un lado, se ha observado la españolización de palabras inglesas.

1. I1, 451-452: pues que necesitaba sangre de **Harry Potter** que era porque él [...]
2. I3, ¡NO! Eso es **Among us**.
3. I3, 627: como todas las películas. Como **Venom**, empieza así.
4. I6, 13: sí, ir a la **Warner**.

Estos ejemplos anteriores son pronunciados de la forma a) en lugar de la esperada inglesa b):

- | | |
|--------------------|-----------------|
| 1. a) [xari poter] | b) [həri pətər] |
| 2. a) [amɔŋ gas] | b) [əməŋ əs] |
| 3. a) [benom] | b) [venəm] |
| 4. a) [gwarner] | b) [wɔrnər] |

Por otro lado, durante las entrevistas se ha dado también el caso contrario, es decir, palabras inglesas que típicamente se pronuncian con fonemas españoles en España, se producen como su original inglés.

1. I2, 260: este es **Fred**, es la casa [...]
2. I3, 638: como empieza **Spiderman** así normal no pasa nada [...]
3. I4, 375: [...] yo en **Youtube** eh veo [...]
4. I4, 392: [...] porque van a **Hollywood** o por ahí para hacerlo [...]

5. I5, 365: e:h, creo que ya ha crecido el *Logan* más.
6. I5, 383: creo que es la fiesta de: ah, esa es Elsa / *Frozen*.
7. I6, 420: [...] Y el señor que se llamaba eh *Mister Wonka* em te era el que tenía la fábrica [...]

Los ejemplos anteriores son pronunciados de la forma a) en lugar de la esperada en España b):

- | | |
|----------------------|-------------------|
| 1. a) [frɛd] | b) [fred] |
| 2. a) [spɑɪdərˌmæn] | b) [espiðerman] |
| 3. a) [jutub] | b) [yutuβe] |
| 4. a) [hɑliwʊd] | b) [xoliβud] |
| 5. a) [louɡən] | b) [loyan] |
| 6. a) [frouzən] | b) [frowsen] |
| 7. a) [mɪstər wʌŋkɑ] | b) [mister wonka] |

Estos casos comentados no entrarían dentro de la categoría préstamos léxicos ([apartado 7.1.2](#)) debido a que no se han adaptado fonéticamente en la escritura ni se han añadido ningún morfema derivativo español. Estamos ante simples casos de pronunciación de palabras utilizando uno u otro sistema fonético, lo que evidencia una amplia gama de herramientas vocálicas y consonánticas fuera del alcance de un hablante monolingüe.

6.3 Conclusiones del plano fonético

En este capítulo se han descrito las características fonéticas de los hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León y se han comparado con las características del español de los HH en Estados Unidos. Viendo los datos, se concluye que la fonética de los HH angloparlantes en Castilla y León tiene características similares tanto del español de HH hispanos en Estados Unidos como del español castellano. Esta afirmación puede comprobarse en las Tablas 18 y 19, donde se muestran los patrones lingüísticos.

Por un lado, en la Tabla 18 se comparan las características fonéticas de los HH de los EE.UU. con los HH de esta investigación

Tabla 18

Comparación de la fonética del español de HH en los EE.UU. y el de HH angloparlantes en Castilla y León

	CARACTERÍSTICA	ESPAÑOL DE HH EN EE.UU.	ESPAÑOL DE HH ANGLOPARLANTES
Sonidos consonánticos	Pronunciación nativa española de oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/) pero no de sus aproximantes (β/, /ð/ y /ɣ/)	+	-
	Alta variedad de producción de vibrante múltiple /r/	+	-
Sonidos vocálicos	Centralización general de vocales	+	+
Elementos suprasegmentales	Entonación variable entre hablantes	+	+
	Acentuación producida como hablante inglés	+	-
	Ritmo producido como hablante inglés	+	-

En primer lugar, los sonidos oclusivos son producidos de forma nativa, es decir, con sonidos aproximantes entre vocales, lo que contrasta con la producción de los HH en EE.UU. Además, la producción de la vibrante múltiple también se hace de forma nativa sin variaciones considerables entre hablantes. Estos sonidos consonánticos producen una mayor distancia fonética entre los HH en EE.UU. y en Castilla y León.

Con las vocales ocurre algo diferente. Los datos obtenidos durante la investigación concluyen que la variación de sonidos vocálicos es elevada, debido principalmente a la centralización, es decir, producción de schwa, y alteración vocálica, producción de una vocal en lugar de otra.

Mientras que las consonantes son producidas como monolingües de español y las vocales se asemejan a las utilizadas en el habla inglesa, los elementos suprasegmentales

muestran trazas de ambas lenguas. Los patrones entonativos son variables, produciendo, por ejemplo, enunciados interrogativos con caída al final. Esto muestra un mayor despliegue de herramientas entonativas que, por otro lado, podría derivar en errores de interpretación del mensaje por parte de un receptor no acostumbrado a ello.

La acentuación de las palabras se produce de forma nativa sin incurrir en el error de agudizar las palabras llanas, típico entre aprendientes de español como L2. Esto podría explicarse por la mayor influencia del español en la forma de hablar de los HH angloparlantes en Castilla y León. Los HH hispanos en EE.UU. agudizan las llanas debido a la mayor cantidad de palabras agudas en inglés y la influencia que tiene esta lengua sobre su español.

El ritmo, aun siendo un elemento suprasegmental complejo de analizar, muestra patrones del habla española. Habría que profundizar más en este apartado para obtener datos más precisos.

Por otro lado, en la Tabla 19 se comparan las características fonéticas del español castellano con los HH angloparlantes de Castilla y León.

Las cuatro características fonéticas del español castellano aparecen también durante el discurso de los HH angloparlantes. Aunque se han encontrado ítems de intercambio de sonidos /s/ y /θ/, el bajo número de estos no es representativo considerando la cantidad de horas de grabación. Tampoco hay casos de aspiración de la letra j, sino que todas se pronuncian como fricativa sorda tensa /x/. Además, hay conservación de consonantes al final de palabra. Se pierden de forma marginal algún sonido /d/ al final de palabra, aunque no es lo habitual. La sibilante /s/, que suele caer con mucha más facilidad en otros dialectos, se conserva en la mayoría de los casos. Se han identificado algunas caídas aisladas en dos de los informantes, como el ejemplo del enunciado [lo(s) regalos], en la Figura 17.

Tabla 19

Comparación de la fonética del español castellano y el de HH angloparlantes en Castilla y León.

	CARACTERÍSTICAS	ESPAÑOL MONOLINGÜE	ESPAÑOL DE HH ANGLOPARLANTES
Plano fonético	Distinción de /s/ y /θ/	+	+

Pronunciación apicoalveolar de /s/: roce de la punta de la lengua en los alveolos superiores	+	+
Pronunciación fricativa sorda tensa de /x/: ['ka.xa]	+	+
Tendencia a la conservación de consonantes en posición final de sílaba	+	+

Con estas dos últimas tablas se ve que los HH angloparlantes comparten todas las características fonéticas con las del castellano y un 33 % de ellas con las de los HH de EE.UU. Por ese motivo, su discurso oral les hace sonar más a españoles que a angloparlantes.

Para terminar las conclusiones del apartado fonético, sería lícito explicar que la madre estadounidense de la informante 6 estuvo hablando sobre su propia percepción de la evolución fonética del inglés de su hija. Me mostró un vídeo de la informante 6 con pocos años en el que, según la madre, se le nota más el acento español al hablar inglés. El ejemplo en cuestión se trataba de la producción de la palabra inglesa [yes], que en el vídeo era producida como /yes/, es decir, con fonemas españoles. Me comentaba después que, con el tiempo y la inmersión en inglés que hacen en casa, esa pronunciación española del inglés se ha perdido. Actualmente, la informante 6 produce la palabra [yes] de forma nativa inglesa, es decir, pronuncia /jes/.

Aunque ningún otro familiar compartió este tipo de experiencias durante su participación en la investigación, si extrapolamos esta anécdota al resto de informantes, se evidencia que durante los primeros estadios de producción oral los hablantes utilizan los fonemas españoles, lengua mayoritaria, para producir las dos lenguas. Pasados los años, el cedazo fonológico fue asimilando nuevos sonidos típicos del inglés y la producción de ambas lenguas fue adquiriendo sus fonemas específicos. Así, se puede concluir que el sistema fonético del inglés se construyó sobre la base del sistema fonético del español y luego se separó para crear el suyo independiente.

[volver al índice](#)

7 CARACTERÍSTICAS LÉXICAS

En este capítulo se tratan las características léxicas de los HH hispanos en EE.UU. y los HH angloparlantes en Castilla y León, es decir, las palabras que utilizan y el contexto en el que las utilizan. La cuarta entrada a la definición de la palabra léxico en el Diccionario de la RAE (2014) reza así: «vocabulario, conjunto de palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.».

7.1 Características léxicas de los hablantes de herencia hispanos en EE.UU.

En sitios donde conviven de forma prolongada dos lenguas, en este caso inglés y español, da lugar una comunicación mixta con fenómenos específicos en la que se usan las dos lenguas simultáneamente para interactuar con otras personas (Dumitrescu, 2014, p. 8).

Son numerosos los autores que desde hace años vieron que el léxico utilizado por hablantes bilingües es diferente al de hablantes monolingües puesto que los bilingües tienen dos lexicones, es decir, dos vocabularios que se complementan entre sí. Escobar y Potowski (2015) indican que «los cuatro fenómenos más comunes son: el cambio de código, los préstamos léxicos, las extensiones semánticas y los calcos» (p. 114). En este capítulo se abordarán cada uno de estos fenómenos individualmente.

7.1.1 Cambio de código

También conocido como *code switching*, este fenómeno se caracteriza por el cambio de lengua dentro de la misma conversación. Poplack (1980) encontró que este fenómeno no era fruto del azar sino que está sujeto a normas específicas. De los 1.835 casos que estudió, ninguno de ellos realizaba combinaciones agramaticales (p. 600). Las dos normas básicas a las que está sujeto son (Poplack, 1980; Sankoff y Poplack, 1981): a) comienza después de un constituyente que no es morfema dependiente y; b) no viola las normas gramaticales de ninguna de las dos lenguas. Un par de ejemplos se encuentran en las Figura 24 (la oración A es el enunciado en inglés, la B es en español y la C es la producida con el cambio de código) y 21.

A.	Eng	I	told him	that	so that	he	would bring it	fast.
		↑	↙ ↘	↑	↑	↑	↙ ↘	↑
B.	Sp.	(Yo)	le dije	eso	pa' que	(él)	la trajera	ligero.
C.	Cs	I	told him	that	PA' QUE		LA TRAJERA	LIGERO. (04/73)

Figura 24. Puntos permitidos para realizar cambio de código. Tomado de Poplack (1980, p. 586).

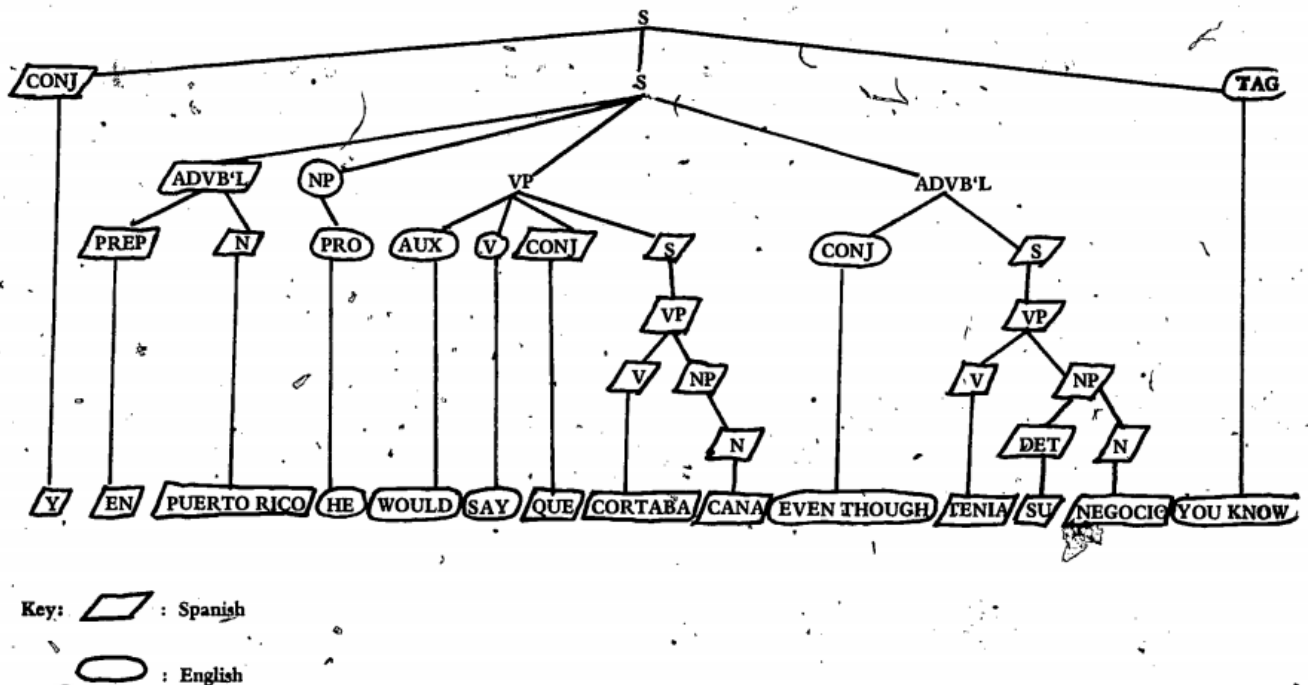


Figura 25. Árbol sintáctico de un cambio de código. Tomado de Sankoff y Poplack (1981, p. 25).

Hay acuerdo general entre los investigadores (e.g., Poplack, 1980, p. 601; Gumperz, 1987, p. 61; Myers-Scotton, 1993, p. 482) sobre el hecho de que los hablantes que realizan este fenómeno no son conscientes del código que usan en cada momento, siendo una alternancia fluida, automática e irreflexiva. Se identifican tres tipos diferentes de cambio de código:

- Interoracional: cambio entre dos oraciones independientes [*¿Vienes a la fiesta? It's going to be crazy.*].
- Intraoracional: dentro de la misma oración [*La fiesta was amazing.*].

- Marcadores discursivos: este tipo de cambio de código se diferencia de los otros dos en que su uso no realiza función sintáctica sino que sirve para estructurar el mensaje del emisor [entonces, ya sabes, pues / *so, you know, well, I mean*]. Lipski (2005) constató que la inclusión de marcadores discursivos ingleses en un discurso en español aparece hasta en hablantes de primera generación que llevan poco tiempo en los EE.UU. y que tienen un conocimiento limitado del inglés.

Las normas para que ocurra cambio de código son varias. Puede venir propiciado por la rapidez en la que viene a la cabeza una palabra en una lengua y no en otra, o el desconocimiento de cierta palabra en una de las lenguas (Escobar y Potowski, 2015, p. 119). Sin embargo, se ha encontrado que realmente se realiza cambio de código para expresar funciones pragmáticas y discursivas tales como (Gumperz, 1987; Poplack, 1980; Myers-Scotton, 1993; Dumitrescu, 2014; Montes-Alcalá, 2015):

- Cambiar de tema.
- Reiterar información: The three old ones spoke nothing but Spanish. Nothing but Spanish. *No hablaban inglés*. (Gumperz, 1987, p. 78).
- Marcar interjecciones: - Well, I'm glad I met you.
 - *Ándale pues*. And do come again. Mm? (Gumperz, 1987, p. 77).
- Clarificar lo dicho con anterioridad: We've got all... all these kids here right now. *Los que están ya criados aquí, no los que están recién venidos de México*. They all understood English (Gumperz, 1987, p. 79).
- Realizar citas directas e indirectas: She doesn't speak English, so, *dice que la reganan*: «*Si se les va olvidar el idioma a las criaturas*» (Gumperz, 1987, p. 76).
- Mostrar solidaridad lingüística con el interlocutor:
 - Can I help you?
 - *¿Tiene bombas de aire para limpiar computadoras?*
 - *¿Cuál clase quiere? Venga acá*. (Dumitrescu, 2014, p. 20).
- Suplir necesidades culturales/léxicas: You see, there are many diseases that a *curandera* can cure with *yervas*. For example, *empacho* (Montes-Alcalá, 2015, p. 275).
- Hablar sobre temas personales no objetivos: They tell me "How did you quit Mary?" I don't quit it I... I just stopped. I mean it wasn't an effort that I made *que voy a dejar de fumar porque me hace daño* o this or that uh-uh (Gumperz, 1987, p. 81).

7.1.2 Préstamos léxicos

Los préstamos son palabras que vienen de otra lengua por diversos motivos. Pueden identificar realidades que no existen en la lengua original, añadir matices a palabras ya existentes o incluso sustituir las ya existentes. Estas palabras pueden adaptarse (Escobar y Potowski, 2015, p. 124) fonéticamente (e.g., *stress* > estrés, *watchmen* > guachimán, *truck* > troca) y morfológicamente (e.g., *to push* > puchar, *to mop* > mopear, *to shop* > chopiar, *roof* > rufero). Como se puede observar, en los primeros ejemplos se han adaptado a la fonética española las normas de pronunciación; y en los segundos se han añadido morfemas derivativos.

La frecuencia y la difusión de una palabra son dos elementos a tener en cuenta para identificar si se está utilizando un préstamo o si se está cambiando de código. Por ejemplo, la palabra [parking] está ampliamente difundida y se dice con tanta frecuencia que se considera un préstamo del inglés. Si un hablante dice la palabra parking en su discurso, en ningún momento se piensa que está realizando cambio de código. No obstante, como cada comunidad lingüística tiene características diferentes, lo que para una es un préstamo, para otra podría ser cambio de código. Este problema se solucionaría estudiando la frecuencia del léxico objetivo dentro de la comunidad en concreto (p. 125).

Zentella (1990) estudió cuatro comunidades diferentes en la zona de Nueva York y vio que el uso de préstamos ayuda a neutralizar las diferencias entre diferentes dialectos del español que se encuentran en una misma zona. De esta forma, todos los hablantes añaden palabras comunes que les sirven como lengua franca sin tener que beneficiar a un grupo u otro (p. 1.101). Por ejemplo, si una comunidad utiliza la palabra [pastel] y otra utiliza la palabra [tarta] para nombrar el postre principal en una fiesta de cumpleaños, las diferencias se neutralizan al adoptar el préstamo [*cake*] como punto intermedio. Independientemente del grupo dialectal al que pertenece un hablante, cuanto más tiempo pasa en contacto con el inglés, más posibilidades tiene de incluir estos préstamos en su lexicón.

Como aspecto debatible, tanto Valdés (1997) como Miller y Gutiérrez (2019, p. 37) dividen los préstamos (y también calcos) en tres categorías: sociolectos, de baja frecuencia y de alta frecuencia. Los primeros deben ser corregidos en un ambiente formal como la escuela o la universidad, los segundos pueden ser corregidos, y los terceros no deben ser corregidos. Esta decisión la han tomado teniendo en cuenta la estandarización de la lengua de herencia para adquirir una gramática normativa como una variedad dialectal. Si bien esta propuesta persigue un objetivo positivo como la estandarización del español estadounidense, ¿hasta qué punto las instituciones formales deben decirles a los usuarios de una lengua en auge, como el

español en los Estados Unidos, cómo hablar? ¿El estándar lo eligen las instituciones o los propios hablantes? ¿Las instituciones deben tener un papel prescriptivo en vez de descriptivo? Es un tema de investigación para reflexionar ampliamente pero deberá ser tratado por expertos en otros formatos pues no es responsabilidad de este trabajo responder estas cuestiones.

7.1.3 Extensión semántica

Las extensiones semánticas están estrechamente ligadas con los cognados, es decir, con palabras que tienen una pronunciación similar en ambas lenguas. Puede darse la situación en la que el cognado tenga el mismo significado en ambas lenguas [e.g., animal, café, idea o personal], pero también pueden tener significados diferentes, conociéndose como falsos cognados [e.g., éxito – *exit* / carpeta – *carpet* / idioma – *idiom*].

Cuando a la palabra en español se le da el significado que tiene en inglés se da la extensión semántica. Por ejemplo, cuando se utiliza la palabra [carpeta] para identificar una alfombra [*carpet*], en vez de un útil de escritorio para guardar documentos [*folder*], se está realizando una extensión semántica. Algunos ejemplos pueden encontrarse en este diálogo ficticio:

- ¿*Aplicaste* (solicitar = *to apply*) ya para la universidad?
- No, todavía tengo que rellenar la última *forma* (formulario = *form*).
- Date prisa o te *remueven* (eliminar = *to remove*) del proceso.

7.1.4 Calcos

Este último fenómeno léxico se refiere a palabras que no son cognados y se traducen literalmente del inglés. Los calcos llevan mucho tiempo en el español creando y adaptando conceptos que no existían previamente en la cultura que los recibe o que sí existían pero añaden otros matices culturales (Otheguy, 1999). Pueden ser calcos léxicos y gramaticales. Los primeros afectan a palabras individuales, y los segundos afectan a una construcción gramatical completa. Algunos ejemplos comunes de calcos léxicos son rascacielos [*skycraper*], baloncesto [*basketball*], tarjeta de crédito [*credit card*] o correo electrónico [*e-mail*]. Ejemplos de calcos gramaticales serían [tener un buen tiempo (*to have a good time*)] en vez de [pasar un buen rato], [llamar para atrás (*to call back*)] en vez de [devolver la llamada] o [correr para presidente (*to run for president*)] en vez de [postularse para la presidencia] (Escobar y Potowski, 2015, p. 133-135).

En la variante del español en los Estados Unidos surgen otro tipo de calcos específicos y que no se encuentran en otras variedades del español. Son aquellos relacionados con los verbos [*to play* (jugar)] y [*to be* (ser)]. En el primer caso, el significado pasa a utilizarse también con instrumentos musicales [jugar al piano – *to play piano*]; y en el segundo caso, el significado pasa a utilizarse también con numerales [este árbol es 4m de alto – *this tree is 4m long*] (p. 134-135).

En la Tabla 20 se recogen las características léxicas previamente indicadas a modo de resumen.

Tabla 20

Características léxicas de los hablantes de herencia en EE.UU.

	Interoracional
Cambio de código	Intraoracional
	Marcadores discursivos
Préstamos léxicos	
Extensión semántica	
Calcos	Léxicos
	Gramaticales

Para terminar este apartado, indicar que el diccionario de la Real Academia de la Lengua (2014) incluyen la siguiente marcación geográfica con respecto a este tema léxico: «“Am.” (América) para aquellas acepciones con uso atestiguado en catorce países americanos o más [...]. Se ha introducido la marca “EE.UU.” para los Estados Unidos de América» (p. XLV). Además, al buscar la entrada para *estadounidismo*, la definición indica que es una «palabra o usos propios del español hablado en los Estados Unidos de América» (p. 961). Las palabras

bajo esta categoría cumplen las características aquí descritas para préstamos, extensiones semánticas y calcos.

7.2 Características léxicas de los hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y

León

Se han encontrado alrededor de 230 ítems relacionados con aspectos léxicos relevantes para esta investigación. En los siguientes apartados se describirán aquellos concernientes al cambio de código, extensión semántica y calcos, para terminar con otros fenómenos llamativos. En estos apartados no aparecen todos los ítems encontrados, solo los más representativos de cada caso.

7.2.1 Cambio de código

El cambio de código, es decir, empezar hablando en una lengua y continuar con otra para, en algunos casos, volver de nuevo a la primera, es un constante en los HH angloparlantes. Se han identificado tanto cambios de código interoracional como intraoracional.

7.2.1.1 Interoracional. El cambio de código interoracional es aquel en el que se producen oraciones completas en otra lengua diferente a la que se estaba utilizando en un principio para volver a ella tras terminar el enunciado completo.

Este cambio se identificó, principalmente, cuando los informantes hablaban con sus padres, presentes por lo general durante las entrevistas. Eso significa que estaban hablando en español con el entrevistador, se dieron cuenta de algo en medio de su discurso y empezaron a hablar con su familiar en inglés. Una vez intercambiadas una o dos oraciones con el familiar, volvieron a hablar español de nuevo como antes de interrumpirse la entrevista.

1. I1, 617-618: *o::h this is when we eat cra:b! Oh, dady, can I* <inaudible> *this?* <va con su padre=*this is when we eat cra:b!*
2. I2, 460: este creo <interrumpe su hermano pequeño en inglés> *it's suppose to be upstairs.*
3. I3, 424-428:
I: ya. mami, *there are a lot of balls in Croatia.*
Mamá: *a lot of what?*
I: *a balls*, donde esa piscina congelada.
Mamá: ah.
I: muchas pelotas. Mira, eso era en Croacia.

También hay cambio de código interoracional, en menor medida, al hablar con el entrevistador. En estos casos, los propios hablantes son conscientes de estar hablando en español y su necesidad de cambiar de código para contar algunas anécdotas:

1. I3, 581-584:

E: ¿quién vive allí?

I: eh / no sé cómo decirlo en español.

E: no te preocupes, dímelo.

I: *Aunt Missy, aunt Danielle, Nan, Pope...* // <titubeo>

2. I3, 107-109:

I: no. Es que solo me acuerdo de algunos. *My fav-*...

E: ¿cuál es tu favorito?

I: mi favorito creo que Shelly [...]

3. I4, 376: [...] hacen como *this is behind the scene* y hacen como ellos así [...]

4. I5, 188: [...] Pero lo dicimos en inglés.

En el ejemplo 1, el informante está hablando sobre su familia de EE.UU. y no sabe cómo explicar el parentesco en español. Por ese motivo, explicita no saber cómo se dice algo en español por miedo a romper el código de la conversación. Una vez que el entrevistador le da el visto bueno, continúa en inglés. El ejemplo 2 ocurrió con el mismo informante. Comenzó a realizar un cambio de código y paró de hablar en cuanto se dio cuenta. Para romper el hielo, el entrevistador realiza la pregunta que presumiblemente iba a responder y de esta manera continúa la conversación en español.

En el ejemplo 4, el informante es consciente de estar contando en español algo que en su vida ocurre en inglés, de ahí la aclaración tras explicar la anécdota.

7.2.1.2 Intraoracional. Si se encontraron 13 ítems de cambio de código interoracional, se han contabilizado un total de 80 cambios en el ámbito intraoracional. Es común para los HH utilizar palabras o expresiones en inglés durante sus enunciados en español. La mayor parte de ellos aparecen durante la explicación de algo ocurrido en EE.UU. o al explicar un evento ocurrido en España pero experimentado en inglés. Algunos ejemplos representativos son:

1. I1, 370-372: sí, tenía un *cavity*. Umm eso. Y luego fui otra vez pa' que me limpiaran los dientes y luego fui otra vez pa' que me hicieran tres otras. Y *am* me *numb*. La primera vez me *numb* me *numb* aquí y no podía hacer así [...]
2. I2, 366-367: [...] Esta es su hermana, de mi papá. Este no tengo nidea. *Grandma Ruth*, es nuestra abuela [...]
3. I3, 524: eh pf *may*, todavía no había nacido mi primo. Ah, sí, ¿fue este? No.
4. I4, 408-409: [...] me voy a ir a Júpiter, luego a *Neptune*, y luego me voy a ir a / *Pluto*, no, a *Pluto* no [...]
5. I5, 409-412: esa es *thanksgiving*, y *thanksgiving* es en como un / que tienes que *thank* a *people*, ¿sabes lo que es *thank*? Pues tienes que *thank*, y para celebrar eso tienes que comer un tsi un *turkey*, un pavo y él lo lo está cortando para dar a todos.
6. I6, 231: eh *fourth of July parade* es es el cuatro de julio que hace que se hace una fiesta [...]

Curiosamente, algunos informantes hacían cambio de código al utilizar onomatopeyas. En otras palabras, reproducían los sonidos onomatopéyicos del inglés mientras hablaban en español:

1. I4, 474-475:[...] esa cosa que te metes y hace *zip* y te duermes ahí [...]
2. I4, 614: [...] hacía *slup* y me venía aquí toda la sangre [...]
3. I5, 184-185: [...] Y luego hay una un sitio de de trenes y hacemos *choop-choop* [...]

7.2.1.3 Marcadores discursivos. El último apartado de cambio de código se refiere al uso de marcadores discursivos que utilizan los HH para organizar su habla. El marcador más común utilizado por los HH hispanos en EE.UU. es la partícula [*sə*], que no se ha dado en esta investigación.

Los marcadores más comunes pronunciados a lo largo de las entrevistas están relacionados con interjecciones y adverbios de afirmación.

En primer lugar, la interjección para ganar tiempo en el discurso español es típicamente [eh], mientras que en inglés es [am]. Los informantes utilizaban indistintamente ambas, incluso dentro del mismo enunciado. Se han contabilizado cientos de estos ítems en las entrevistas.

En segundo lugar, varios informantes utilizaban tanto el adverbio español [sí] como la forma [yeah] indistintamente al confirmar una información o para dar por terminado un enunciado.

7.2.2 *Préstamos léxicos*

No se han encontrado préstamos léxicos más allá de los ya bien asentados en el español como, por ejemplo, fútbol.

7.2.3 *Extensión semántica*

Bajo esta categoría se han encontrado 26 ítems, entre los cuales se incluyen también la extensión semántica de los verbos ser y estar. Se incluyen algunas aclaraciones entre paréntesis.

1. I1, 188-189: [...] Elena otra amiga mia ei Adi yo y un poco Alina **explotamos** todas juntas [...]
2. I1, 438-439: [...] El segundo me dio am como una semana me dio **terrores** y no podía dormir bien.
3. I2, 448: [...] Un chicle que em que que **da burbujas** (hace pompas).
4. I2, 456: e:m le **corrigieron**.
5. I4, 375-376: [...] hacen vídios en la **escena** (escenario) de cómo lo graban [...]
6. I5, 59: Algunas veces vamos a su casa y jugamos en su **trampolín** (cama elástica) [...]
7. I6, 190-191: [...] me monté unas cuatro o cinco veces aunque la **línea** era un poco larga [...]

En los ejemplos inferiores se utiliza el verbo [ser] para marcar localización, factor que debe ser indicado con el verbo [estar].

1. I2, 178: aquí **es** la sección de los chicos [...]
2. I4, 162: [...] aquí **es** el patio de muy grande que es de cemento [...]
3. I4, 223: hacemos por ejemplo cuando **es** cerca del día de la paz, hacemos una paloma y la pintamos [...]
4. I4, 499: [...] Y mira, aquí **es** mi pistina.
5. I5, 102: [...] Y aquí **es** / la puerta y luego / están separadas las puertas.

En los siguientes ejemplos aparece el verbo [estar] siendo utilizado para indicar lugar, tal cual se haría con el verbo [*to be*] en inglés, en vez de utilizar el verbo [haber].

1. I4, 343: [...] aquí **están** coches [...]
2. I4, 512: [...] mira aquí **está** un perro [...]
3. I5, 108: O para salir y aquí / dentro **está** una puerta que pone una co- como no algo [...]

7.2.4 Calcos

Las traducciones literales del inglés al español y su uso en el discurso español tienen un gran peso en esta investigación. Se han encontrado un total de 78 calcos, siendo el 33.8 % de casos léxicos analizados. Esto evidencia la fuerte transferencia del inglés en el discurso español.

7.2.4.1 Léxicos. El primer grupo de calcos son aquellos que comprenden la traducción literal de una palabra en particular. Se han encontrado ejemplos de todo tipo en todos los informantes.

1. I1, 39: [...], espera, espera, quiero **verme** al espejo [...]
2. I1, 357: [...] Y yo me senté en medio donde está el **palo** [...]
3. I3, 268: [...] **Personas** hacían esto para que le quede mejor.
4. I4, 148: [...] esto va pararriba, y aquí están **habitacio-** em clases [...]
5. I4, 431-432: [...] no creo que vaya **teleportar** a la Luna porque [...]
6. I5, 418: [...] vamos a un sitio para celebrar con con **alguna gente** y sí comemos ahí.

En el ejemplo 1 se utiliza el verbo [ver] en vez de [mirar], puesto que en inglés se utilizaría [*to look*] en vez de [*to see*]. El ejemplo 2 se contextualiza dentro de una anécdota automovilística en la que se utiliza la palabra [palo] en vez de [palanca (de cambios)] puesto que en inglés se dice [*stick(gear)*]. La palabra [personas] del ejemplo 3 es una traducción literal de [*people*], en vez de utilizar [gente].

En el ejemplo 4 se aprecia una autocorrección cuando describía su colegio al darse cuenta del uso de un calco léxico y cambia rápidamente a [clases]. En el ejemplo 5 se utiliza la palabra [teleportar (*teleport*)] en vez de [teletransportar]. Y en el ejemplo 6 se traduce la expresión [*somepeople*] directamente y se utiliza como [alguna gente] en lugar de [algunas personas].

Otro calco léxico ampliamente encontrado y común entre la mayoría de los informantes se refiere al uso de la palabra [América] como sinónimo de [Estados Unidos].

1. I3, 546: no, estábamos en *América*.
2. I4, 228-229: [...] Mira, esto lo hicimos en *América*. Esto no es pero lo hicimos en *América*.
3. I5, 235-236: [...] cuando vamos a *América* ello hacemos cosas más divertidas que en España [...]

7.2.4.2 Gramaticales. El segundo grupo de calcos son aquellos que comprenden la traducción literal de una estructura gramatical inglesa sin equivalente en español. A continuación se muestran y comentan algunos ítems representativos del total recogido. El primer grupo de ejemplos están relacionados con construcciones adjetivales.

1. I1, 143-144: [...] cuando has jugado algo mu chulo con uno quieres jugarlo *el siguiente día* [...]
2. I1, 402: [...] y *la siguiente vez* no me dieron premios [...]
3. I3, 627-628: [...] empieza así y es *normal persona*...
4. I1, 241-242: [...] nosotros calcetines los colgábamos en la bandilla em porque había barandilla en las escaleras, en la otra casa, **de los Itziar y Joel**.
5. I2, 99: sí, solo los de *Norah 's*, porque Norah lo sabe más [...]
6. I1, 586: [...] es que *es un... una foto loca* porque tiene el ramo al revés [...]
7. I2, 360: *era loco*.
8. I2, 436: em *siendo loca*. <risas> una *foto de locos* [...]
9. I4, 100: sí. Hicimos como *un poquito fiesta* en el colegio ese día [...]

En los tres primeros ejemplos, el adjetivo se antepone al sustantivo como ocurriría en el sintagma [*the next day*], estructura inglesa en la que se basan los dos primeros. Los ejemplos 4 y 5 muestran el uso del genitivo sajón, recurso gramatical de las lenguas sajonas para expresar posesión y que no existe en las lenguas romances como el español. En los ítems 6, 7 y 8 se utiliza la estructura, con diferentes variantes temporales, [*it is crazy*], que se utiliza en inglés cuando se quiere identificar una situación que no tiene sentido. Y en el noveno, el informante quería decir que en el colegio se hizo una fiesta pequeña, pero [*Little*] es una palabra polisémica en inglés, equivocando el significado de [pequeña] con el de [poca].

Los siguientes ejemplos son construcciones en las que el verbo es principalmente el motivo por el que comienza el calco gramatical.

1. I1, 195: [...] cuando ellos *hacían reuniones* los padres una familia nos cuidaba [...]
2. I1, 505: [...] cuando pasamos por ahí siempre *tomamos fotos*.
3. I5, 371: pues nos disfrazamos y luego *vamos a puertas* y nuestros vecinos [...]

La primera oración toma el verbo inglés [*to make*] para utilizarlo en un contexto español en el que no sería necesario. El ejemplo 2 es un calco de [*to take pictures*], en vez de la expresión [hacer fotos], más común en el dialecto castellano. La tercera oración se dijo mientras el informante hablaba sobre lo que hacía en Halloween, donde en inglés es típico [*to go to doors*], en vez de [visitar casas].

Por último, los siguientes ítems tienen en común la traducción de otro tipo de estructuras o aquellas en las que se traducen elementos morfosintácticos más complejos:

1. I5, 258: [...] *corre de él* [...]
2. I6, 382: [...] casi estaba *al punto* de casi desmayarme.
3. I5, 645: *estamos mirando f-* para un huevo [...]
4. I5, 65: sí. Que *te hace saltar*.
5. I1, 159: [...] y vamos a la tienda y *no nos pagan de vuelta* y...
6. I5, 207: porque tengo una pizarra ahí y *hago si era profesora*.
7. I1, 624: [...] y *eso es* [...]

Los ejemplos 1, 2 y 3 tienen en común la traducción del verbo, destacando la autocorrección del informante durante la producción de la tercera oración al darse cuenta de estar traduciendo del inglés en vez de utilizar la estructura española adecuada. La cuatro siguientes son oraciones completas traducidas directamente del inglés: 4) [(*it makes you jump*), 5) [(*they do not pay us back*), 6) [(*I do if I were a teacher*), y 7) and [*that's it*].

7.2.5 Otros elementos léxicos observados

Los informantes han dado muestras de una gran inventiva a la hora de improvisar e inventarse palabras sobre la marcha cuando no encontraban una palabra en español ni su equivalente en inglés. Despliegan sus herramientas morfológicas siguiendo las normas de prefijación y sufijación del español.

1. I1, 547: se casó otra vez y esa es la // *bismadre* de mi padre
2. I3, ¿cómo se decía en caballo? En caballo / ¿*caballista*?

7.3 Conclusiones del plano léxico

En este capítulo se han descrito las características léxicas de los hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León siguiendo las propias de los HH en Estados Unidos. Viendo los datos se concluye que las características léxicas de estos dos grupos de hablantes tienen una similitud prácticamente total. Coinciden en un 100 % de las características con estos, mientras que no coincide con la única característica del español castellano. Esta afirmación puede verse en las Tablas 21 y 22, donde se comparan los planos léxicos.

Por un lado, en la Tabla 21 se comparan las características morfosintácticas de los HH de los EE.UU. con los HH de esta investigación. Las siete características son compartidas con los HH en EE.UU. Una de ellas, el cambio de código de marcadores discursivos se cumple de forma diferente. Mientras que en EE.UU. se utilizan [so] de forma generalizada, la transferencia de este marcador no ha llegado a la península y los ampliamente utilizados, con mucha diferencia, son [yeah] y [am].

Tabla 21

Comparación del léxico del español de los HH en los EE.UU. y el de HH angloparlantes en Castilla y León

CARACTERÍSTICA	ESPAÑOL DE HH EN EE.UU.	ESPAÑOL DE HH ANGLOPARLANTES
Interoracional	+	+
Cambio de código	Intraoracional	+
	Marcadores discursivos	+
Préstamos léxicos	+	+
Extensión semántica	+	+
Calcos	Léxicos	+
	Gramaticales	+

En la Figura 26 se muestran los porcentajes de cada uno de los casos reflejados en la Tabla 21.

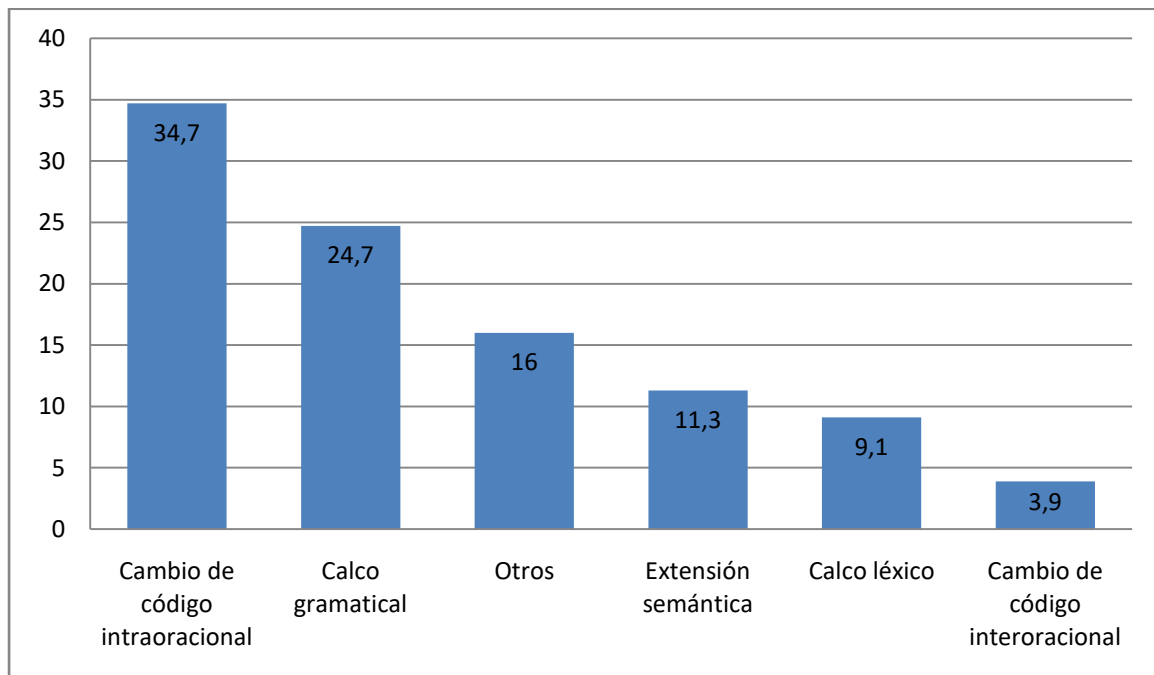


Figura 26. Porcentaje de casos léxicos.

Los casos de la Figura 26 se encuentran ordenados de forma descendente en cuanto al número de ítems encontrados en las entrevistas. Puede verse que el cambio de código intraoracional cuenta con casi un 35 % de presencia, seguido de los calcos gramaticales. El que menos presencia tiene es el cambio de código interoracional, con únicamente 9 ítems identificados.

Por otro lado, en la Tabla 22 se comparan las características léxicas del español castellano con los HH angloparlantes de Castilla y León. Como se puede ver, la única característica no es compartida entre castellanos y HH angloparlantes.

Considerando lo dicho a lo largo de todo este [capítulo 7](#), se puede concluir que las características léxicas de los HH angloparlantes en Castilla y León son las mismas que las del español de herencia en Estados Unidos, mostrando una transferencia dominante del inglés en su español oral.

Tabla 22

Comparación del léxico del español castellano y el de HH angloparlantes en Castilla y León

CARACTERÍSTICAS		ESPAÑOL MONOLINGÜE	ESPAÑOL DE HH ANGLOPARLANTES
Plano léxico	Uso de castellanismos	+	-

[volver al índice](#)

8 CONCLUSIONES

En los capítulos sobre la morfosintaxis, la fonética y el léxico se han identificado alrededor de 470 ítems dignos de estudio para este trabajo de investigación. No es posible dar una cifra exacta debido a que se trata de una investigación de carácter cualitativo, por lo que ciertos ítems podrían contabilizarse como un único elemento, dos, o incluso tres, dependiendo de si se analiza desde un aspecto morfosintáctico, léxico o ambos. También, los informantes han utilizado en gran medida los marcadores discursivos [yeah] o [am], no propios del español, por lo que se analiza el haber utilizado estos elementos en vez de contabilizarlos uno a uno, cosa que no llevaría a ninguna parte.

Igualmente, esos alrededor de 470 ítems son un número suficiente como para identificarlos como características propias del español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León. Si tenemos en cuenta que se recabaron 96 páginas de entrevistas con turnos de los informantes, eso nos da una media de 4.9 ítems por página -o 1 cada 60 palabras-, cantidad significativa que elimina la posibilidad de que estos elementos lingüísticos sean casos aislados.

Por un lado, si comparamos todas las características de los HH angloparlantes con los HH hispanos en EE.UU., las coincidencias son elevadas. En la Tabla 23 se observa la comparación general de todos los planos lingüísticos analizados.

Tabla 23

Comparación del español de hablantes de herencia en los EE.UU. y el español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León

PLANO	CARACTERÍSTICA	ESPAÑOL DE HH EN EE.UU.	ESPAÑOL DE HH ANGLOPARLANTES
Morfosintáctico	Uso variable de determinantes	+	+
	Extensión del uso de posesivos	+	-
	Uso variable de preposiciones	+	+
	Errores de concordancia de género y número	+	+

	Explicitación del sujeto	+	-
	Erosión y simplificación del sistema verbal	+	+
	Uso variable de nexos subordinados	+	+
	Otras características	+	-
Fonético	Pronunciación nativa española de oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/) pero no de sus aproximantes (/β/, /ð/ y /ɣ/)	+	-
	Alta variedad de producción de vibrante múltiple /r/	+	-
	Centralización general de vocales	+	+
	Entonación variable entre hablantes	+	+
	Acentuación producida como hablante inglés	+	-
	Ritmo producido como hablante inglés	+	-
	Cambio de código	+	+
Léxico	Préstamos léxicos	+	+
	Extensión semántica	+	+
	Calcos	+	+

Del total de 18 características, el español de los dos grupos de HH comparten 11, eso es, el 61%. El plano con más coincidencias es el léxico, con un 100 % de elementos compartidos. El morfosintáctico es el segundo y el fonético es el que menos parecido tiene. Esto lleva a una conclusión: los HH angloparlantes utilizan el mismo tipo de palabras que los HH en EE.UU., incluyendo voces y estructuras inglesas, pero utilizando una fonética que se apoya en la española.

Por otro lado, si comparamos todas las características de los HH angloparlantes con el castellano, las coincidencias también son elevadas, sobre todo en el plano morfosintáctico y fonético. En la Tabla 24 se comparan estos planos lingüísticos.

Tabla 24

Comparación del español castellano y el español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León

PLANO	CARACTERÍSTICA	ESPAÑOL MONOLINGÜE	ESPAÑOL DE HH ANGLOPARLANTES
	Tuteo	+	+
	Uso de <i>vosotros/as</i> , <i>vuestro/a(s)</i>	+	+
	Uso intenso de <i>leísmo</i>	+	+
Morfosintáctico	Uso de <i>laísmo</i> o <i>loísmo</i>	+	+
	Preferencia de formas en <i>-se</i> del subjuntivo, frente a <i>-ra</i>	+	+
	Tendencia al cambio de orden pronominal	+	-

	Distinción de /s/ y /θ/	+	+
	Pronunciación apicoalveolar de /s/	+	+
Fonético	Pronunciación fricativa sorda tensa de /x/	+	+
	Conservación de consonantes en posición final de sílaba	+	+
Léxico	Uso de castellanismos léxicos	+	-

Del total de 11 características típicas del español castellano, los dos grupos comparten 9, es decir, el 81 %. El plano fonético es el más similar, seguido de la morfosintaxis y finalmente del léxico, con el que no hay ninguna coincidencia al no haberse encontrado voces consideradas como castellanismos.

Al ver en perspectiva ambas tablas, se distingue que el grupo investigado en este trabajo tiene una mezcla bastante equilibrada del plano morfosintáctico en ambas lenguas, se decanta por el castellano en el plano fonético, y deja completamente de lado el plano léxico castellano para abrazar el de HH hispanos y la alta transferencia entre las dos lenguas.

Por consiguiente, se puede concluir que las características del español oral en hablantes de herencia angloparlantes de 6 a 12 años en Castilla y León son las que se encuentran en la Tabla 25.

Tabla 25

Características del español oral en hablantes de herencia angloparlantes de 6 a 12 años en Castilla y León

PLANO	CARACTERÍSTICA
Morfosintáctico	Uso variable de determinantes
	Uso variable de preposiciones
	Errores de concordancia de género y número
	Erosión y simplificación del sistema verbal
	Uso variable de nexos subordinados
	Tuteo
	Uso de vosotros / vuestro
	Uso de leísmo
	Uso de laísmo / loísmo
	Preferencia de la forma <i>-se</i> del subjuntivo frente a <i>-ra</i>
Fonético	Centralización general de vocales
	Conservación de consonantes en posición final de sílaba
	Distinción de /s/ y /θ/

Pronunciación apicoalveolar de /s/

Pronunciación fricativa sorda tensa de /x/

Elisión de sonido /d/ intervocálico

Entonación variable entre hablantes

Acentuación española

Ritmo español

Cambio de código intraoracional, interoracional y de marcadores discursivos

Uso de préstamos léxicos

Léxico

Uso de extensión semántica

Uso de calcos tanto léxicos como gramaticales

Volviendo a la hipótesis planteada al comienzo de este trabajo ([apartado 1.2](#)), se esperaba que las características del español de herencia en los Estados Unidos se encontraran en el español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León, aunque la lengua mayoritaria en ambos países fuera distinta. Con los resultados mostrados a lo largo de esta investigación y el resumen de la Tabla 25, esta hipótesis quedaría confirmada con matices. La diferencia radicaría en el contexto lingüístico que enmarca esta investigación, pues se muestran características del dialecto castellano entrelazadas con las esperadas en la hipótesis.

Aunque mis alumnos tejanos dijeran que su español era chueco, como comentaba en la [introducción](#), su percepción está alejada de la realidad lingüística que les rodea. El español de herencia no es, bajo ninguna circunstancia, una desviación del español estándar; es, con

todo, la variedad dialectal que se habla en Estados Unidos. No es un español chueco, ni a medias, ni pocho. Es otro dialecto del español. Ni más, ni menos. Empero, habría algunos apartados del habla que se podrían mejorar para una adecuación lingüística de los contextos de uso. Por ejemplo, si una persona utiliza este español de herencia durante una entrevista de trabajo, no será el contexto adecuado. Recordemos que es una lengua con características familiares, y donde mejor funciona es en contextos familiares, de amistades o de cercanía. En definitiva, es un habla coloquial al que le falta su variante formal. Esta misma afirmación tendría validez para el español de HH angloparlantes.

Esta variante formal cubriría los contextos de habla necesarios para desenvolverse en la vida diaria. Se enseñaría en ambientes formales de aprendizaje. Sería útil, incluso necesario, enseñar a los hablantes de español de herencia el registro formal en la escuela. Para ello sería lícito y recomendable utilizar materiales específicos de enseñanza del español teniendo en cuenta sus peculiaridades.

Además, viendo las similitudes del español de HH angloparlantes con la de los HH hispanos, no sería descabellado utilizar materiales previamente diseñados para este grupo poblacional durante el primer, segundo y tercer ciclo de educación primaria, adaptando en todo caso el nivel de textos, vocabulario, etc. Si no se dispusieran de estos materiales, sería de utilidad crear unos afines atendiendo a sus necesidades lingüísticas específicas: mejora en el uso de los tiempos verbales, prácticas de concordancia nominal, creación de oraciones subordinadas con nexos compuestos, familiarización con la morfología española y comparación con la inglesa, etc. Esto serviría para, en contextos formales, tener las suficientes herramientas tanto en inglés y en español, como para desenvolverse con soltura y no tener la necesidad de traducir del inglés en algunos momentos. En el [capítulo 10](#) se presenta un plan de intervención educativa que pueden utilizarse libremente y sirve de ejemplo real para su implementación en clase.

Estos materiales no solo servirían para mejorar la competencia lingüística de estos hablantes sino también para que el profesorado sea consciente de esta situación y no le diga a los padres de estos hablantes que dejen de hablar inglés porque lo único que hacen es dañar el español de sus hijos.

[volver al índice](#)

9 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio deja algunas incógnitas y abre seis posibles líneas de investigación que serían de interés lingüístico.

1. Replicar el estudio en estudiantes de etapa ESO (13-16 años) y Bachillerato (17-18 años) para ver cómo evolucionan estos hablantes dentro de un sistema educativo bilingüe cuya lengua vehicular es el español. Sería interesante ver si las características de la lengua inglesa permanecen o se van atenuando según avanza su formación académica en un ambiente educativo formal.
2. Replicar el estudio con niños menores de 6 años escolarizados en ambiente educativo formal. Como este estudio se realiza con niños en educación primaria, sería interesante replicarlo con niños escolarizados en la etapa educativa previa. De esta forma podrían identificarse las características lingüísticas que se tienen a esa edad y las que se obtuvieron posteriormente y que aparecen en este mismo estudio.
3. Replicar el estudio con niños menores de 6 años sin escolarizar. Si se estudia la lengua de niños sin escolarizar, podría identificarse qué características se adquieren de forma natural sin enseñanza explícita.
4. Análisis comparativo de los dos perfiles de niños menores de 6 años. De esta forma, podría analizarse qué características lingüísticas se adquieren de forma natural y cuáles se adquieren formalmente mediante enseñanza explícita.
5. Replicar el estudio en otras comunidades autónomas. De esta forma, podría verse si los resultados obtenidos en esta investigación son consistentes a lo largo del territorio español. Habría que comparar la lengua de los hablantes con las variantes de cada zona en vez de con el castellano. Por este motivo, se identificarían las características lingüísticas de la zona de estudio para compararlas posteriormente con los resultados obtenidos de la población objetivo.
6. En un estudio más específico, se podría analizar el ritmo del discurso de los HH angloparlantes.

[volver al índice](#)

10 PLAN DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Los hablantes de herencia son una riqueza lingüística para cualquier país. En la medida de lo posible, lo ideal es que tengan un dominio lo más equilibrado posible de las lenguas que manejan. Generalmente, una de ellas tiende a hacerse dominante en perjuicio de la más débil. Para paliar este estado de cosas, además de los consejos y sugerencias que puedan darse a las familias, el contexto escolar debería proporcionar herramientas y oportunidades significativas.

Las actividades presentadas en este capítulo son adaptaciones y modificaciones curriculares para llevar al aula con el profesorado de apoyo. Estas, según el artículo 79 y subsiguientes de la actual ley educativa (Agencia Estatal, 2020, diciembre), sirven para facilitar la integración del alumnado con características lingüísticas diferentes a las del nativo español que aprende inglés como segunda lengua. Los centros tienen obligación de llevarlas a cabo pero generalmente no lo hacen por dos razones.

En primer lugar, los alumnos que necesitan una atención educativa diferente a la ordinaria son considerados ACNEAE (alumno con necesidades específicas de apoyo educativo). Dentro de esta categoría nos encontramos con ocho grupos:

1. Alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).
2. Alumnado con retraso madurativo.
3. Alumnado con trastorno de atención o de aprendizaje.
4. Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
5. Alumnado por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa.
6. Alumnado con altas capacidades intelectuales.
7. Alumnado con trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
8. Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o historia escolar.

A priori se podría pensar que un HH podría pertenecer a la última categoría, donde sí se incluyen los niños que vienen de otro país y hablan otra lengua. Pero no es así. Los HH no están dentro de ningún grupo. Por tanto, están en tierra de nadie.

La segunda se refiere a la formación de maestro en educación primaria. Los planes de estudio contienen una o dos asignaturas sobre dificultades del aprendizaje o trastornos del desarrollo. Esto, a lo sumo, supone 10 créditos de un total de 240. Los planes para los maestros especialistas tampoco ahondan en algunos de los grupos mencionados anteriormente. En el área del lenguaje, las menciones de Pedagogía Terapéutica y Audición y

Lenguaje están orientadas a trabajar con alumnos con dificultades del lenguaje y su intervención, así como el trabajo con sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación. La brecha entre las necesidades de atención educativa y la formación de los maestros es significativa.

Por eso no es de extrañar que el Ministerio de Universidades haya publicado dos borradores de órdenes ministeriales (2023a, 2023b) sobre los cambios que propone incorporar en el grado de Magisterio, como la atención a la diversidad y las emociones del alumnado. Una atención educativa diferente a la ordinaria implica siempre llevar a cabo adaptaciones en la enseñanza con un alumno en particular. Sin evaluación previa, no puede existir una modificación o adaptación curricular.

Con todo, el alumno objetivo para los ejemplos mostrados en este plan de intervención es un HH angloparlante que cursa 6.º curso de primaria. Sus características lingüísticas denotan, entre otras, poca precisión a la hora de concordar el género y el número entre el sustantivo y el adjetivo, dificultad para distinguir los contextos de uso de las preposiciones [a], [para], [en], [de] y mezcla de códigos, utilizando palabras inglesas como españolas y viceversa. Estas tres características son comunes en el perfil general de los HH angloparlantes, como se mostró en la Tabla 25.

Además de estos aspectos lingüísticos, los planes de intervención pueden utilizarse para mejorar en el uso de los tiempos verbales, fomentar el uso de estructuras complejas a base de oraciones subordinadas con nexos compuestos, evitar errores en la morfología española, tanto flexiva como derivativa, etc. Esto serviría para, en contextos formales, tener las suficientes herramientas tanto en inglés como en español, como para desenvolverse con soltura y no tener la necesidad de traducir del inglés en algunos momentos.

10.1 Metodología

Siguiendo la jerarquía trazada por la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (Bloom *et al.*, 1956), las actividades aquí presentadas como ejemplo comienzan con una explicación teórica muy breve. A continuación, se incluyen tareas sencillas de identificación de la norma, como, por ejemplo, subrayar un elemento en concreto. Después se eleva el grado de complejidad creando estructuras sintácticas en contextos cerrados y controlados para, a continuación, hacerlo en contextos más libres y abiertos. Las últimas actividades se centran en crear textos, tanto escritos como hablados, de forma libre dando pautas mínimas. La Figura 27 ilustra la taxonomía de Bloom y los grados de conocimiento en forma piramidal.

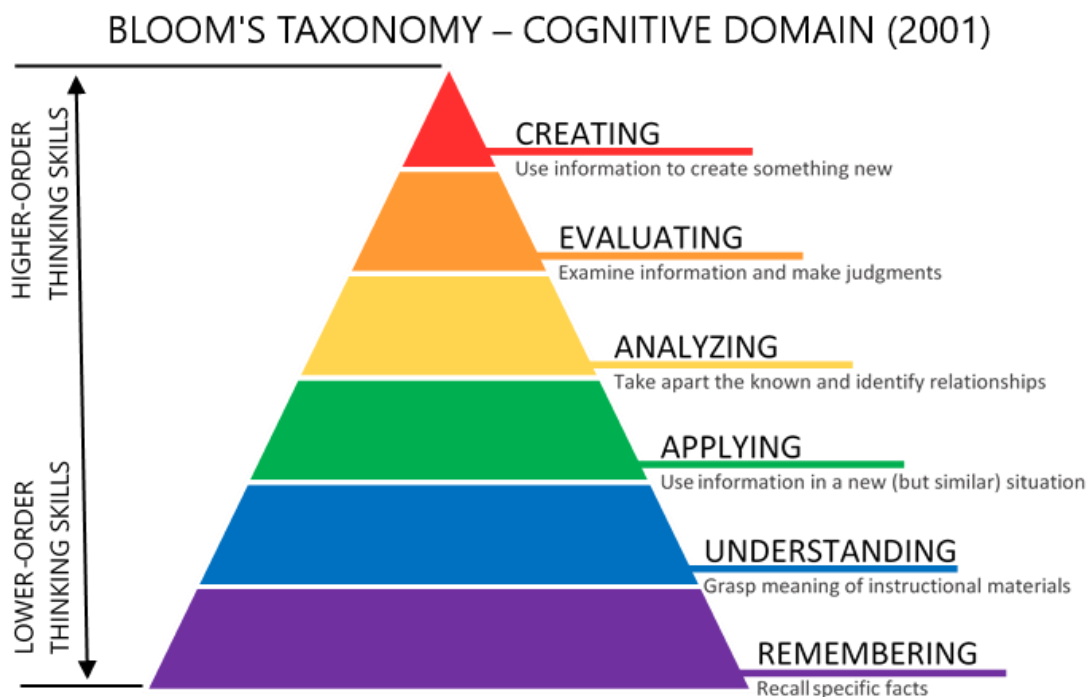


Figura 27. Taxonomía de Bloom (Center of Instructional Technology and Training, n.d.).

Las actividades aquí mostradas han sido creadas considerando cuatro fuentes distintas:

1. Materiales escolares en bases de *Creative Commons*.
2. Libro de texto de Lengua castellana y literatura de la editorial SM de 6.º de primaria (Calzado Roldán *et al.*, 2022).
3. Libro de texto de Lengua castellana y literatura de la editorial Edelvives de 1.º ESO (Mateos Guzmán y Benítez Burraco, 2022).
4. Libro Nuevos Mundos (Roca, 2013), con materiales para hablantes de herencia.

De esta forma, se quiere mostrar que las actividades de cualquier plan de intervención pueden tomar como ejemplo actividades reales ya existentes en libros de texto de índoles diferentes y adaptarlas a las necesidades específicas del alumnado.

En este capítulo no se presentan actividades para cada una de las necesidades lingüísticas de los HH angloparlantes, sino que se ha optado por crear tres lecciones que sirvan como ejemplo para el diseño de las demás. Los planos a tratar en los ejemplos quedarían de la siguiente forma:

- Morfosintáctico: contexto de las preposiciones y concordancia nominal.

- Léxico: Si bien sería necesario que en casa se complemente el vocabulario escolar específico de Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, etc., el ejemplo aquí mostrado se centra en los cognados y los falsos cognados.
- Fonético: realmente no es necesario diseñar ninguna intervención para el plano fonético porque los HH angloparlantes no poseen características fonéticas que produzcan dificultades comunicativas.

El guion seguido para cada uno de los ejemplos del plan de intervención dentro del aula sigue este esquema. En primer lugar, se identifican los objetivos concretos que se buscan con la aplicación de ese grupo de actividades. A continuación se muestran las actividades de ejemplo. Cada ejemplo consta de 8 actividades siguiendo el criterio de la taxonomía de Bloom de complejidad ascendente. Para finalizar, se adjunta una rúbrica que puede utilizarse para evaluar el rendimiento del alumnado. Esta rúbrica no sigue el baremo típico de aprobado o suspenso, ni da notas numéricas, sino que mide el rendimiento del alumno al realizar las actividades.

La temporización tentativa sería de una sesión por semana con un profesor de apoyo dentro del aula y dos sesiones por semana en el entorno familiar.

10.2 Objetivos

Los planes de intervención para HH angloparlantes deberían tener cuatro bloques de objetivos diferenciados: generales del plan, para la familia, para el centro educativo y para el estudiante. Estos se ven reflejados en la Tabla 26.

Tabla 26

Objetivos del plan de intervención educativa

General	Cubrir las necesidades lingüísticas de estos estudiantes.
	Mantener la lengua de herencia eligiendo una política lingüística familiar que enriquezca el abanico lingüístico de las siguientes generaciones.
Familia	Hacer conexiones en inglés con lo visto en clase en español.
	Facilitar la transferencia de los conocimientos de una lengua a otra.

	Evitar tomar el rol de mero diccionario entre lenguas y realizar conexiones significativas en contexto.
	Ofrecer actividades o lecturas específicas para la mejora de las habilidades lingüísticas en español.
Centro educativo	Ofrecer actividades o lecturas en la lengua de herencia para mejorar de forma nativa el vocabulario escolar en ambas lenguas. Estos materiales podrían ser facilitados en clases de inglés o en las variantes bilingües de las asignaturas comunes del currículo de Primaria.
Estudiante	Ser consciente de que tiene capacidad de hablar bien dos lenguas y aprovecharse de esa habilidad.

Sería recomendable que el alumno completara la Tabla 27 (Mateos Guzmán y Benítez Burraco, 2022) antes de comenzar el plan de intervención. Esta información serviría para concienciar al hablante sobre las lenguas que conoce y los contextos de uso. Incluso pueden enumerar lenguas de su entorno aunque no sea usuario de ellas.

Tabla 27

Preguntas de autoconcienciación y contexto de uso de las lenguas

¿Qué lengua?	¿Dónde la uso? En casa, en la escuela, con los amigos, etc.	¿Qué hago con ella? Hablo, leo, escucho música, escribo, viajo, etc.	¿Dónde la adquirí o aprendí (si la conozco)? En casa, en la escuela, viajes, con amigos, etc.

10.3 Ejemplos de Plan de intervención en el plano morfosintáctico

10.3.1 Ejemplo 1: las preposiciones

En la Tabla 28 se muestran los objetivos de este apartado.

Tabla 28

Objetivos del plan de intervención: preposiciones

	Entender qué son las preposiciones y para qué se utilizan.
	Identificar las preposiciones en su contexto.
Objetivos	Corregir las preposiciones en un texto.
	Crear oraciones con las preposiciones adecuadas.
	Narrar con detalle la ruta desde casa hasta el colegio y viceversa.

10.3.1.1 Actividades

Lee esta información sobre las preposiciones:

Las **preposiciones** relacionan palabras haciendo que una palabra complemente a otra dentro de una misma oración. Son palabras invariables porque no tienen morfemas de número, género ni persona.

El color *de* la sombra.

¡Mira *a* Daniel!

Las preposiciones frecuentes son *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras.*

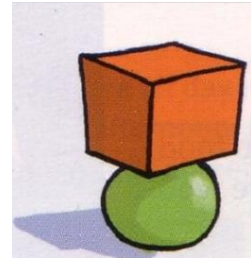
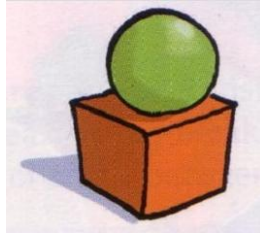
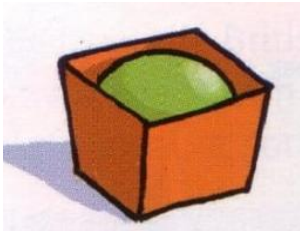
Actividad 1: Lee este cuento y subraya las preposiciones que encuentres.

Rodrigo llegó a casa, y entró en el pequeño desván. Allí su madre guardaba recuerdos de su niñez. Ante él, bajo una manta, encontró un arcón y algunos objetos de su época escolar, estaban los libros de aventuras. Rodrigo tomó el único libro que le faltaba por leer, y con solo abrir sus páginas, comenzó a viajar en una fantástica aventura. Durante dos horas le pareció estar en las montañas nevadas recogiendo tesoros maravillosos para su madre.

Actividad 2. Marcos está contando su visita al hospital con su madre, pero faltan algunas preposiciones. Selecciona la preposición correcta para cada oración.

1. Salimos ____ (de / para) casa y fuimos a la ciudad.
2. Fuimos al hospital ____ (por / para) la autopista porque tardamos menos.
3. Mi mamá vio al doctor ____ (por / en) su dolor de espalda.
4. El médico le recetó unas pastilla ____ (tras / para) quitar su dolor.
5. Yo fui por la tarde a la farmacia ____ (por / para) comprarle las medicinas.
6. Ya no me acuerdo cuánto pagué ____ (en / por) el antibiótico.
7. Todo salió bien y a mi madre toma sus pastillas ____ (con / contra) un poco de agua.
8. Las medicinas funcionaron y mi madre no volvió ____ (a / para) el médico.
9. Toda la familia estamos contentos ____ (por / para) tener una buena salud.
10. Tener buena salud nos permite ir ____ (de / para) vacaciones cada verano.

Actividad 3. ¿Dónde está la pelota? Une con flechas cada dibujo con su preposición..



entre

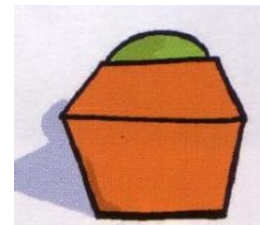
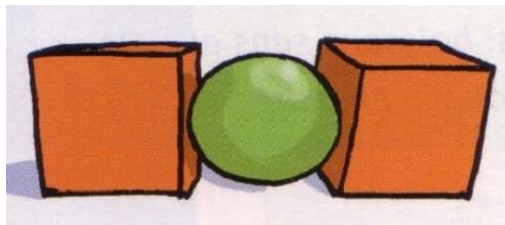
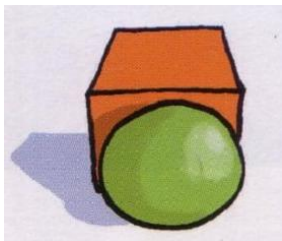
sobre

en

tras

ante

bajo



Actividad 4. Completa las siguientes oraciones con alguna de estas preposiciones.

a: indica la dirección a la que va alguien o algo.

Este fin de semana voy a Roma. Estos libros van dirigidos a tu padre.

de: indica posesión o pertenencia.

La casa de mi padre. La paciencia de Job.

en: indica en qué lugar o tiempo se realiza la acción del verbo.

Pedro está en Madrid. Esto sucedió en Pascua.

para: indica el fin al que se acerca una acción.

Pilar trabaja para comprar una casa. Estudio para aprobar el examen.

1. Mi padre y yo iremos mañana _____ casa mis abuelos.
2. La bicicleta _____ tu hermano tiene una luz roja atrás.
3. Me gusta ver la televisión _____ relajarme después del colegio.
4. Esta noche cenamos toda la familia _____ un restaurante.
5. Iremos al parque de atracciones _____ el autobús del colegio.
6. Mi familia guarda las galletas _____ un botecito con dibujos de animales
7. Mañana por la mañana, mi amiga y yo vamos _____ la playa.
8. Nos lo pasamos genial _____ las vacaciones de verano.
9. Alquilamos un apartamento en la playa _____ veranear en él.
10. Mi hermano escribió ayer una carta _____ su pareja.

Actividad 5. Mi hermano pequeño ha escrito esta carta a Papá Noel, ¿puedes ayudarme a encontrar las preposiciones adecuadas?

Querido Papá Noel:

Este año he sido muy bueno y quiero pedir muchos regalos.

1. Quiero un móvil para jugar (con / en) él y hablar (a / con) mis amigos.
2. También quiero montar (a / en / sobre) caballo durante las vacaciones.
3. Quiero pedir una moto nueva (para / por) mi padre.
4. Mi madre necesita unas gafas pero (con / sin) menos adornos.
5. Por último, quiero un nuevo collar para pasear (a / para / por) mi perrito.

Escribe en estas líneas las oraciones corregidas:

Actividad 6. Ahora escribe tú la carta a Papá Noel. Pide lo que quieres para ti, tu familia y tus amigos.

Actividad 7. Esta ciudad es un auténtico caos. Escribe un texto que describa esta viñeta.



Actividad 8. Dibuja en el recuadro de abajo el camino que haces cada mañana para llegar al colegio. Dibuja todos los detalles que puedas.

159

Ahora que está dibujado, explícaselo a tu profesor o a un compañero. Puedes apuntar información importante en estas líneas.

10.3.1.2 Evaluación de actividades con preposiciones

Tabla 29

Rúbrica para evaluar las actividades con preposiciones

	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	POCO	NADA
Define qué son las preposiciones					
Identifica las preposiciones					
Completa oraciones con preposiciones					
Construye oraciones con preposiciones					
Utiliza preposiciones adecuadamente con un compañero o compañera					

10.3.2 Ejemplo 2: concordancia nominal

En la Tabla 30 se muestran los objetivos de este apartado.

Tabla 30

Objetivos del plan de intervención: concordancia nominal

Objetivos	Entender qué es la concordancia nominal y cuándo se utiliza.
	Identificar construcciones con concordancia nominal.
	Describir objetos utilizando adecuadamente la concordancia nominal.
	Recontar un cuento cambiando la concordancia nominal del cuento original.

10.3.2.1 Actividades

Lee esta información sobre la concordancia nominal:

La **CONCORDANCIA NOMINAL** dice que el nombre y los determinantes o adjetivos que lo acompañan tienen que ir en el mismo género (masculino o femenino) y número (singular o plural).

la blanca paloma

esos libros viejos

mis buenos amigos

Actividad 1. Subraya en este texto los determinantes y nombres que tengan concordancia.

Una chica se ve cansada en su asiento del autobús. Un chico se sienta junto a ella para hacerle compañía y empieza a hablar. Por la ventana ven que los gatos corren intranquilos mientras persiguen a unas ratas que se esconden al verlos. La conversación entre el chico y la chica sigue.

Actividad 2. Subraya en este texto los nombres y adjetivos que tengan concordancia.

A veces, la gente alrededor del mundo utiliza un vestido rojo durante la última cena del año. En países como Italia, es tradición comer lentejas calientes esa noche. Aquí en España comemos doce uvas verdes cuando suenan las doce campanadas.

Actividad 3. Completa las oraciones con las terminaciones correctas.

1. He comprado un jersey amarill___ a mi hermano.
2. En mi pueblo hay un taller que arregla juguetes rot_____.
3. Hay alumnas superinteligent___ en mi clase de ciencias.
4. El alpinista ascendió la montaña corriendo un riesgo extraordinari_____.
5. Mi amiga y yo compramos chocolate suiz___ en el supermercado.
6. Me han regalado golosinas muy dulc___ y estaban riquísim_____.
7. Mi primo tiene muchos cerd___ en su granja.
8. El hach___ del leñador corta la madera sin apenas esfuerzo.
9. Los astronautas se preparan para ir a la Luna en un cohete rapidísim_____.
10. El sof___ tiene manchas enorm___ en los cojines.

Actividad 4. Mi hermano pequeño quiere ir a la compra. ¿Puedes corregirle la lista de los productos que quiere comprar?

LISTA DE MI HERMANO

pan blanca

chocolate negra

pescado fresca

bolígrafos azul

pipas grande

galletas tostado

toallitas humeda

bolsa pequeño

de alubia

guisantes congelado

yogur azucarada

magdalenas frescos

LISTA CORREGIDA

Actividad 5. Escribe un adjetivo para estos objetos.



Pintura _____



Moto _____



Abeja _____



Nube _____



_____ amigos



Ropa _____

Actividad 6. Describe estas imágenes.



1 _____



2 _____



3 _____



4 _____

Actividad 7. Lee este cuento sobre la vida de una gota de agua. Subraya las palabras (determinantes y adjetivos) que tengan concordancia con los nombres que aparecen.

Al nacer, la gota azul todavía no sabe que dentro de dos segundos caerá en la bañera helada. Ilusionada, resbala por la última curva del grifo y se asoma. La luz de la lámpara antigua la deslumbra. Con curiosidad, se detiene en el extremo metálico del grifo. La fuerza de la gravedad hace que tiemble y caiga al vacío...

La visa se oscurece. Todo ocurre muy deprisa para un ojo humano. Para la gota, este momento tiene la niñez feliz, la madurez pensativa y la vejez reflexiva. Al final, su viaje termina como estaba previsto: ¡chof!

Actividad 8. Cuéntale a un compañero o compañera la vida de dos pompas de jabón. Puedes utilizar la vida de la gota de agua como ejemplo. Apunta información importante en estas líneas.

10.3.2.2 Evaluación de actividades sobre concordancia nominal

Tabla 31

Rúbrica para evaluar las actividades sobre concordancia nominal

	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	POCO	NADA
Entiende en qué consiste la concordancia nominal					
Identifica las estructuras con concordancia nominal					
Completa oraciones con concordancia nominal					
Construye oraciones con concordancia nominal					
Utiliza la concordancia nominal adecuadamente con un compañero o compañera					

10.4 Ejemplo de Plan de intervención en el plano léxico

10.4.1 Ejemplo 3: cognados y falsos cognados

En la Tabla 32 se muestran los objetivos de este apartado.

Tabla 32

Objetivos del plan de intervención: cognados y falsos cognados

	Entender qué son los cognados y los falsos cognados.
Objetivos	Diferenciar los cognados y los falsos cognados en su contexto.
	Seleccionar la palabra adecuada durante la creación de un contexto.

10.4.2.1 Actividades

Lee esta información sobre los cognados:

Un **cognado** es una palabra que se escribe y se pronuncia de manera similar en español y en inglés, y tienen el mismo significado. Ejemplos:

ESPAÑOL

importante

hospital

reproducir

INGLÉS

important

hospital

to reproduce

Un **falso cognado** es una palabra que se escribe y se pronuncia de manera similar en español y en inglés, pero tienen un significado diferente. Ejemplos:

ESPAÑOL

mover

éxito

ropa

INGLÉS

to move

exit


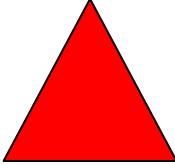






rope

Actividad 1. En la definición de *cognado* se utiliza la palabra «similar». ¿Esta palabra es un cognado? Se escribe y pronuncia casi igual en español y en inglés pero, ¿significa lo mismo en las dos lenguas?

Actividad 2. ¿Qué significan las palabras de ejemplo de la definición de *falso cognado*? Completa la tabla con otras palabras. Los dos últimos cuadros están vacíos para que escribas otras que conozcas.

ESPAÑOL	SIGNIFICADO EN ESPAÑOL	INGLÉS	SIGNIFICADO EN INGLÉS
mover	cambiar algo de lugar	to move	mudarse
éxito		exit	
ropa		rope	
librería		library	
cartón		cartoon	
idioma		idiom	

Actividad 3. Rodea con un círculo los cognados.

 <p>KITCHEN COCINA</p>	 <p>TRIANGLE TRIÁNGULO</p>	 <p>MAP MAPA</p>	 <p>HAM JAMÓN</p>
 <p>APPLE MANZANA</p>	 <p>VOLCANO VOLCÁN</p>	 <p>PENCIL LÁPIZ</p>	 <p>PLANT PLANTA</p>

Actividad 4. En este diario hay un poco de lío. Marca los cognados de azul y los falsos cognados de rojo.

Mis padres, mis hermanos, otros **relativos** y yo hemos visto **dinosaurios** en el museo de la ciudad. Salimos de casa muy pronto, pero actualmente, tuvimos que volver porque se nos olvidaron las entradas. Un pequeño problema sin importancia.

Llegamos al museo y una persona nos enseñó los dinosaurios. ¡Había de todos los tamaños! Pequeños, medianos y grandes. Mis favoritos son los pequeños.

Cerca del éxito había una tienda de regalos y grocerías. Los chocolates y chicles tenían forma de dinosaurio. Los chicles eran especiales para hacer balones enormes.

Nos lo pasamos genial. ¡Yo ya quiero volver la próxima semana!

Actividad 5. Completa las oraciones con las palabras adecuadas. Cuidado con los falsos cognados.

1. Mi familia y yo nos _____ (mudamos/movimos) a la nueva casa este verano.
2. Esta tarde voy a la _____ (biblioteca/librería) a consultar un libro de cocina.
3. Tengo que rellenar _____ (el documento/la forma) para entrar en la biblioteca.
4. Como dice el _____ (idioma/dicho): en abril, aguas mil.
5. Para tener un jardín bonito, es necesario _____ (remover/eliminar) las malas hierbas.
6. Si te esfuerzas para conseguir lo que quieres, tendrás _____ (éxito/salida).
7. En el cole guardamos los trabajos en una _____ (carpeta/alfombra) transparente.
8. Un amigo de mi padre trabaja en una _____ (fábrica/tela) de coches deportivos.
9. Si no me gusta la comida, no quiero _____ (pretender/fingir) que sí me gusta.
10. Todas las noches ponen en la TV un programa de _____ (sucesos/éxitos) paranormales sobre fantasmas y vampiros.
11. Los sábados voy a tiendas de _____ (ropa/cuerda) con mis amigas y nos compramos pantalones y camisas a juego.
12. Las serpientes en India puede medir hasta seis metros de _____ (largo/grande).
13. Cuando conoces a una persona, es educado _____ (presentarse/introducirse) antes de hablar.
14. Al llegar a la tienda, una dependienta nos _____ (asistió/ayudó) muy rápido.
15. _____ (Actualmente/En realidad) la población mundial está creciendo día a día.

Actividad 6. Une con flechas el dibujo con su nombre.

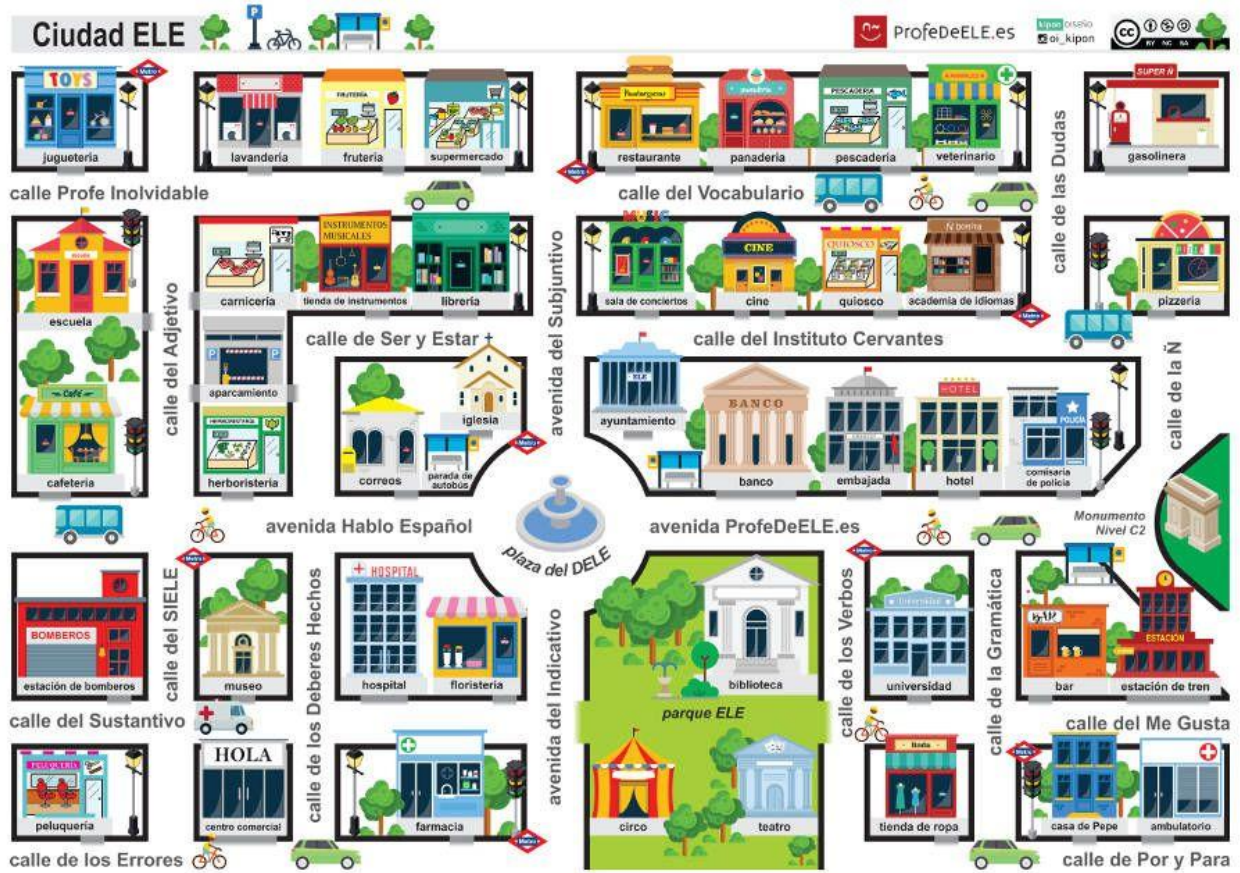
	
postre	
alfombra	
globo	
codo	
desierto	
código	
balón	
carpeta	
ropa	

Actividad 7. En esta historia se han mezclado las palabras. Marca los cognados de azul y los falsos cognados de rojo. Luego adapta (cambia como quieras) este texto cambiando los falsos cognados. Si lo necesitas, utiliza un diccionario.

La semana pasada, mi familia y yo nos movimos a un apartamento a las afueras de la ciudad. Al llegar, unos vecinos nos asistieron con las cajas más pesadas. ¡Habíamos traído demasiadas cosas! Llenamos la casa de cajas. En ese momento realicé de todas las cosas de cocina que teníamos, pero ni un solo libro de aventuras para leer. Por eso, fuimos a la librería para sacar unos libros y pasar unos días divertidos en el nuevo apartamento.

Puedes apuntar información importante en estas líneas.

Actividad 8. Mira esta imagen de una ciudad. Explícale a un compañero o compañera qué hay en la ciudad y qué puedes hacer en ella.



Puedes apuntar información importante en estas líneas.

10.4.2.2 Evaluación de actividades con cognados y falsos cognados

Tabla 33

Rúbrica para evaluar las actividades con cognados y falsos cognados

	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	POCO	NADA
Entiende qué son los cognados y falsos cognados					
Diferencia los cognados de los falsos cognados					
Utiliza cognados y falsos cognados en un contexto adecuado					
Corrige oraciones utilizando las palabras adecuadas al contexto					
Utiliza un vocabulario adecuado al hablar con un compañero o compañera					

[volver al índice](#)

11 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Corte, Á. (2011). Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas. En *II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 131-144. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/10_investigaciones_02.pdf
- Acosta Corte, Á. (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 de Enseñanza de las Lenguas*, 17(13), 17-33. nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-espa%C3%B1ol.html
- Agencia Estatal. (1938, mayo). Orden del Ministerio de Organización y Acción Sindical, de 26 de mayo. *BOE*, 582.
- Agencia Estatal. (1978, diciembre). Constitución española. *BOE*, 311.
- Agencia Estatal. (1979, diciembre). Estatuto de Autonomía para el País Vasco. *BOE*, 306.
- Agencia Estatal. (1981, abril). Estatuto de Autonomía para Galicia. *BOE*, 101.
- Agencia Estatal. (1982, enero). Estatuto de Autonomía para Asturias. *BOE*, 9.
- Agencia Estatal. (1982, enero). Estatuto de Autonomía para Cantabria. *BOE*, 9.
- Agencia Estatal. (1982, junio). Estatuto de Autonomía de La Rioja. *BOE*, 146.
- Agencia Estatal. (1982, junio). Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia. *BOE*, 146.
- Agencia Estatal. (1982, julio). Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. *BOE*, 164.
- Agencia Estatal. (1982, agosto). Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha. *BOE*, 195.
- Agencia Estatal. (1982, agosto). Estatuto de Autonomía para el Régimen Foral de Navarra. *BOE*, 195.
- Agencia Estatal. (1983, marzo). Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid. *BOE*, 51.
- Agencia Estatal. (1995, marzo). Estatuto de Autonomía de Ceuta. *BOE*, 62.
- Agencia Estatal. (1995, marzo). Estatuto de Autonomía de Melilla. *BOE*, 62.
- Agencia Estatal. (2002, diciembre). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 307.
- Agencia Estatal. (2006, enero). Orden Edu/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. *B.O.C. y L.*, 8.

- Agencia Estatal. (2006, mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106.
- Agencia Estatal. (2006, julio). Estatuto de Autonomía de Cataluña (Texto consolidado en julio de 2010). *BOE*, 172.
- Agencia Estatal. (2007, marzo). Estatuto de Autonomía de las Illes Balears. *BOE*, 52.
- Agencia Estatal. (2007, marzo). Estatuto de Autonomía para Andalucía (Texto consolidado en abril de 2011). *BOE*, 68.
- Agencia Estatal. (2007, abril). Estatuto de Autonomía de Aragón. *BOE*, 97.
- Agencia Estatal. (2007, octubre). Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *BOE*, 255.
- Agencia Estatal. (2007, diciembre). Estatuto de Autonomía de Castilla y León (Texto consolidado en abril de 2011). *BOE*, 288.
- Agencia Estatal. (2011, enero). Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *BOE*, 25.
- Agencia Estatal. (2013, diciembre). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295.
- Agencia Estatal. (2014, marzo). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 52.
- Agencia Estatal. (2016, agosto). Resolución de 18 de julio de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, para la selección de centros de Educación Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2016-2017 en las ciudades de Ceuta y Melilla. *BOE*, 189.
- Agencia Estatal. (2018, noviembre). Estatuto de Autonomía de Canarias. *BOE*, 268.
- Agencia Estatal. (2020, marzo). Código de Educación Infantil y Primaria. *BOE*.
- Agencia Estatal. (2020, diciembre). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340.
- Alonso-Marks, E. (2015). Hablantes de herencia. En J. Gutiérrez Rexarch (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (527-535). Routledge.
- Alvord, S. (2010). Variation in Miami Cuban Spanish interrogative intonation. *Hispania*, 93(2), 235–255. [jstor.org/stable/25703434](https://www.jstor.org/stable/25703434)
- Alvord, S., y Rogers, B. (2014). Miami-Cuban Spanish vowels in contact. *Sociolinguistic Studies*, 8(1), 139-170. doi.org/10.1558/sols.v8i1.139

- Amengual, M. (2012). Interlingual influence in bilingual speech: Cognate status effect in a continuum of bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(3), 517–530. doi.org/10.1017/S1366728911000460
- Amorós Negre, C. (2008). Diferentes perspectivas en torno a la planificación lingüística. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, 1 (17-29). Universidad de Navarra. dadun.unav.edu/handle/10171/20708
- Anderson, R. (2010). Loss of gender agreement in L1 attrition: preliminary results. *Bilingual Research Journal*, 23(4), 389–408. doi.org/10.1080/15235882.1999.10162742
- Anghel, B., Cabrales, C. y Carro, J. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223. doi.org/10.1111/ecin.12305
- Arvaniti, A. (2012). The usefulness of metrics in the quantification of speech rhythm. *Journal of Phonetics*, 40, 351–373. doi.org/10.1016/j.wocn.2012.02.003
- Au, T. K., Knightly, L. M., Jun, S. y Oh, J. S. (2002). Overhearing a language during childhood. *American Psychological Society*, 13(3), 238-243. doi.org/10.1111/1467-9280.00444
- Au, T. K., Oh, J. S., Knightly, L. M., Jun, S. A. y Romo, L. F. (2008). Salvaging a childhood language. *Journal of Memory and Language*, 58, 998–1011. doi.org/10.1016/j.jml.2007.11.001
- Ayres, J. (2003). “In the middle”: Language attitudes and identity among bilingual Hispanic-American college students. *Céfiro: Enlace Hispano Cultural y Literario*, 4(1), 46-59. journals.tdl.org/cefiro/index.php/cefiro/article/view/113
- Azeddine Ettahri, Mg. (2015). El contacto lingüístico hispano-rifeño: sus situaciones, motivaciones y consecuencias. *Perspectivas de la comunicación*, 8(2), 119-141. agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=5300211
- Benmamoun, E., Montrul, S. y Polinsky, M. (2010). *White paper: Prolegomena to heritage linguistics*. Harvard University. scholar.harvard.edu/mpolinsky/publications/white-paper-prolegomena-heritage-linguistics
- Betti, S. (2015). Español *en/de* los Estados Unidos: ¿español estadounidense o spanglish? En S. Betti y D. Jorques (Eds.), *Visiones Europeas del Spanglish* (12-25). Uno y Cero Ediciones.
- Biber, D. y Conrad, S. (2001). Quantitative corpus-based research: much more than bean counting. *TESOL Quarterly*, 35(2), 331-336. doi.org/10.2307/3587653

- Bills, G. D. (2005). Las comunidades lingüísticas y el mantenimiento del español en Estados Unidos. En L. A. Ortiz López y M. Lacorte (Eds.), *Contactos y Contextos Lingüísticos: El Español en los Estados Unidos y en Contacto con otras Lenguas* (55-83). Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Bloom, B. *et al.* (1956). Taxonomy of educational objectives. Longman. <https://www.uky.edu/rsand1/texts/BloometalTaxonomyofEducationalObjectives.pdf>
- Bosch Galcelán, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: Una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, 28, 87–114. hdl.handle.net/2445/121447
- Bradlow, A. R. (1995). A comparative acoustic study of English and Spanish vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97 (3), pp. 1916-1924. doi.org/10.1121/1.412064
- Brown, J. D. (2004). Research methods for applied linguistics. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 476-500). Blackwell Publishing.
- Burgueño, J. (2002). El mapa escondido: las lenguas de España. *Boletín de la A.G.E.*, 34, 171-192. ub.edu/gehc/es/investigadores/item/el-mapa-escondido-las-lenguas-de-espana
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566-582. doi.org/10.1111/modl.12415
- Bustos Gisbert, J. M. y Sánchez Iglesias, J. J. (2011). ESPALEX: un corpus para el estudio de la adquisición del español como lengua extranjera. En C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (Eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 149-159). Gráficas Andrés Martín, S. L.
- Calzado Roldán, A., Pérez Gómez, M., Pérez Esteve, P., Merchán Moreno, M. L., Duque Hernández, M., González Mendizabal, I., Grisaleña Urrechu, J. y Vallejo Canedo, M. (2022). *SD Profesor. Lengua 6 Primaria. Mas Savia*. Editorial SM.
- Carballo, G. y Mendoza, E. (2000) Acoustic characteristics of trill productions by groups of Spanish children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 14, 587–601. doi.org/10.1080/026992000750048125
- Carter, P. (2018). Spanish in U.S. language policy and politics. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (36-52). Routledge.
- Chambers, J. K. y Trudgill, P. (1994). *La dialectología*. Visor Libros.

- Chevasco, D. (2019). *Contemporary Bilingualism. Llanito and Language Policy in Gibraltar: A Study*. Editorial UCA.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Center of Instructional Technology and Training. (n.d.). *Bloom's Taxonomy*. citt.ufl.edu/resources/the-learning-process/designing-the-learning-experience/blooms-taxonomy/
- Comajoan-Colomé, L. y Pérez Saldanya, M. (2018). *Los tiempos verbales del español: descripción del sistema verbal y su adquisición en segundas lenguas*. Octaedro.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Traducción del Instituto Cervantes). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Colantoni, L., Cuza, A. y Mazzaro, N. (2016). Task related effects in the prosody of Spanish heritage speakers. En M. Armstrong, N. Henriksen, y M. Vanrell (Eds.), *Interdisciplinary Approaches to Intonational Grammar in Ibero-Romance Intonation* (1–24). John Benjamins.
- Correa Duarte, J. A. (2014). *Manual de análisis acústico del habla con Praat*. Instituto Caro y Cuero. bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/998/
- Crystal, D., Fletcher, P. y Garman, M. (1978). *The grammatical analysis of language disability: a procedure for assessment and remediation*. Edward Arnold.
- Cuza, A. (2013). Crosslinguistic influence at the syntax proper: Interrogative subject-verb inversion in heritage Spanish. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 71-96. doi.org/10.1177/1367006911432619
- Cuza, A. y Frank, J. (2011). Transfer effects at the syntax-semantic interface: the case of double-*que* questions in Heritage Speakers. *Heritage Language Journal*, 8(2), 66-89. doi.org/10.46538/hlj.8.1.4
- Cuza, A., Pérez-Tattam, R., Barajas, E., Miller, L. y Sadowski, C. (2013). The development of tense and aspect morphology in child and adult heritage Spanish: Implications for heritage language pedagogy. En J. Schwieter (Ed.), *Innovative research and practices in second language acquisition and bilingualism* (193–220). John Benjamins.
- Depiate, M. y Thompson, E. (2013). Preposition Stranding in Heritage Speakers of Spanish. *Coyote Papers: Working Papers in Linguistics, Linguistic Theory at the University of Arizona*, 21, 1-18. hdl.handle.net/10150/271017

- Dewey, M. (2014). Pedagogic criticality and English as a lingua franca. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 36(2), 11-30. jstor.org/stable/43486658
- De Houwer, A. (2005). Early bilingual acquisition. Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism* (pp. 30-48). Oxford University Press.
- de Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza de español como 2/L*. Arco/Libros, S. L.
- Díaz Quintero, M. M. (2009). El lenguaje oral en el desarrollo infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14.
- Díez, M. C., Pacheco, D. I., de Caso, A. M., García, J. N. y García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 129-135. hdl.handle.net/10612/12192
- Docherty, S. y Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods interviewing children. *Research in Nursing & Health*, 22, 177-185. [doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199904\)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199904)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H)
- Domínguez Mejías, E. (2002). Los anglicismos en el Diccionario de la RAE (2001). *Panacea*, 3(8), 28-33. tremedica.org/panacea/v3-n8-junio-2002/
- Dopplebauer, M. (2008). Las lenguas y sus fronteras en la Península Ibérica. En M. Dopplebauer y P. Cichon (Eds.), *La constitución y las lenguas españolas* (pp. 21-30). Praesens Verlag.
- Dumitrescu, D. (2014). La alternancia de lenguas como actividad de imagen en el discurso estadounidense. *Pragmática Sociocultural*, 2(1), 1-34. doi.org/10.1515/soprag-2013-0023
- Escobar, A. M. y Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Etxeberria, F. (2005). Lenguas inmigrantes en la escuela en España. *Cuadernos interculturales*, 3(5), 9-30. redalyc.org/pdf/552/55200502.pdf
- Fábregas, A. (2013). Differential Object Marking in Spanish: state of the art. *Borealis – An International Journal of Hispanic Linguistics*, 2(2), 1-80. doi.org/10.7557/1.2.2.2603
- Fairchild, S. y Van Hell, J. (2015). Determiner-noun code-switching in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 1-12. doi.org/10.1017/S1366728915000619

- Fernández Sanmartín, A., García, M., Recalde, M. y Vázquez, V. (2008). Reflexiones metodológicas sobre la técnica de la entrevista semidirigida. En *Actas del XV Congreso Internacional de ALFAL*. Montevideo, Uruguay.
- Fernández Vítors, D. (2009). El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca. *Odisea*, 10, 57-69. doi.org/10.25115/odisea.v0i10.194
- Foot, R. (2011). Integrated knowledge of agreement in early and late English-Spanish bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 32, 187–220. doi.org/10.1017/S0142716410000342
- Francis, N. y Ryan, P. M. (1998). English as an international language of prestige. Conflicting cultural perspectives and shifting ethnolinguistic loyalties. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(1), 25-43. doi.org/10.1525/aeq.1998.29.1.25
- García Gil, H. (2008). *El asturiano-leonés: aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y legislación*. Working Papers, 25. Editorial Ciemen.
- García Mouton, P. (2007). *Lenguas y dialectos de España (5.ª ed.)*. Arco Libros.
- Gardner, R. (2004). Conversation analysis. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 262-284). Blackwell Publishing.
- Garrido Almiñana, J. M. (2012). Análisis fonético de los patrones melódicos locales en español: patrones entonativos. *RSEL*, 42(2), 95-125. doi.org/10.31810/RSEL.42.2
- Gass, S. M. (2013). *Second language acquisition. An introductory course (4th Ed.)*. Routledge.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (1994). *Second language acquisition. An introductory course (3rd Ed.)*. Routledge.
- Gathercole, V. M. (2002). Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic. En K. Oller y R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (207-219). Multilingual Matters.
- Gift Henry, C. y Nath, J. (2001). *Becoming a teacher in Texas: A course of study for the professional development ExCET*. Wadsworth.
- Gil, A. M. (2016). El género gramatical en español entre los hablantes de herencia y los hablantes nativos. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 6(1), 1-19. ir.lib.uwo.ca/entrehojas/vol6/iss1/6/
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco/Libros.

- Gómez Fernández, D. (1993). La teoría universalista de Jakobson y el orden de adquisición de los fonemas de la lengua española. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 16, 7-30.
cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_02.pdf
- González Cuenca, A. M. (1995a). El desarrollo del lenguaje: nivel léxico-semántico. En A. M. González Cuenca, M. J. Fuentes Rebollo, M. L. de la Morena Fernández y C. Barajas Esteban (Eds.), *Psicología del desarrollo. Teorías y prácticas* (pp. 89-102). Aljibe.
- González Cuenca, A. M. (1995b). El desarrollo del lenguaje: nivel morfo-sintáctico. En A. M. González Cuenca, M. J. Fuentes Rebollo, M. L. de la Morena Fernández y C. Barajas Esteban (Eds.), *Psicología del desarrollo. Teorías y prácticas* (pp. 103-118). Aljibe.
- González Pérez, J. M. y Somoza Medina, J. (2004). Territorio e inmigración en España. Análisis de casos en Palma de Mallorca y León. *Cybergeo: European Journal of Geography [En línea]*, documento 274. doi.org/10.4000/cybergeo.25547
- Grey Spain. (18 de mayo de 2016). Case campaña RAE – Lengua madre solo hay una [vídeo]. YouTube. youtube.com/watch?v=JBEomboXmTw
- Guadamillas Gómez, M. V., y Alcaraz Mármol, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de educación primaria en España. *Multiárea. Revista de didáctica*, 9, 82-103. doi.org/10.18239/mard.v0i9.1528
- Gugenberger, E. (2008). Las lenguas y sus fronteras en la Península Ibérica. En M. Dopplebauer y P. Cichon (Eds.), *El castellano y las lenguas regionales en España: bilingüismo e hibridación* (pp. 31-42). Praesens Verlag.
- Gumperz, J. J. (1987). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Hardie, A. (2012). CQPweb – combining power, flexibility and usability in a corpus analysis tool. *International Journal of Corpus Linguistics*, 17(3), 380-409. doi.org/10.1075/ijcl.17.3.04har
- Henriksen, N. (2012, Marzo). *Chicagoland heritage and native Mexican Spanish intonation: Three contact phenomena*. Current Approaches to Spanish and Portuguese Second Language Phonology, Columbia, SC.
- Henriksen, N. (2015). Acoustic analysis of the rhotic contrast in Chicagoland Spanish: An intergenerational study. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 5(3), 285–321. doi.org/10.1075/lab.5.3.01hen

- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815
- Hernández Pierna, V. (2016). *Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula* [Tesis de maestría sin publicar]. Universidad de Oviedo. hdl.handle.net/10651/37647
- Hernández Pina, F. (1979). Etapas en la adquisición del lenguaje: estudio de un caso concreto. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 8, 23-32. doi.org/10.1080/02103702.1979.10821759
- Hernández Pina, F. (1981). Adquisición del lenguaje infantil: etapa del balbuceo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, Extra 1*, 71-84. doi.org/10.1080/02103702.1981.10821890
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Demografía y población*. www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984
- Jakobson, R. (1974). *Lengua infantil y afasia* (E. Benítez, Trans.). Ayuso. (Trabajo original publicado en 1941).
- Jegerski, J., Keating, G. D. y Van Patten, B. (2016). On-line relative clauses attachment strategy in heritage speakers of Spanish. *International Journal of Bilingualism*, 20(3), 254-278. doi.org/10.1177/1367006914552288
- Junta de Castilla y León. (n.d.). *Directorio de centros de Castilla y León. Consejería de Educación*. directorio.educa.jcyl.es/es/busqueda-avanzada
- Jiménez Fernández, R. (2019). Elisión de la /d/ intervocálica en hablantes de nivel sociocultural bajo en Sevilla. *Lengua y Habla*, 23, 258-285. redalyc.org/articulo.oa?id=511966657014
- Kim, J. Y. (2011). *Discrepancy between perception and production of stop consonants by Spanish heritage speakers in the United States* [Tesis de maestría sin publicar]. Korea University. doi.org/10.13140/RG.2.2.18647.78249
- Kim, J. Y. (2015). Perception and production of Spanish lexical stress by native Spanish speakers and Spanish heritage speakers. En E. Willis, P. Martín Butragueño y E. Herrera Zendejas (Eds.), *Proceedings from the 6th conference on Laboratory Phonology* (106–128). Cascadilla Proceedings Project.
- Kremnitz, G. (2008). Las lenguas y sus fronteras en la Península Ibérica. En M. Dopplebauer y P. Cichon (Eds.), *La España multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas de España* (pp. 11-20). Praesens Verlag.

- Krogh, S. (1996). Entrevistando a niños. *Historia, Antropología y Fuentes Orales* 1(15), 177-192. jstor.org/stable/27752844
- Labov, W. (1984). Field methods of the project on linguistics change and variation. En J. Baugh y J. Sherzer (Eds.), *Language in use* (pp. 28-53). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ladefoged, P. y Ferrari Disner, S. (2012). *Vowels and Consonants* (3rd Ed.). Wiley-Blackwell.
- Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100-119. doi.org/10.1017/S0267190514000245
- Liceras, J. M. y Carter, D. (2009). La adquisición del léxico. En E. de Miguel (Ed.), *Panorama de lexicología* (pp. 371-404). Ariel.
- Liddicoat, A. J. y Curnow, T. J. (2004). Language descriptions. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 25-53). Blackwell Publishing.
- Lipski, J. M. (1993). Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals. En A. Roca y J. M. Lipski (Eds.), *Spanish in the United States: Linguistic Contact and Diversity* (155-182). De Gruyter Mouton. doi.org/10.1515/9783110804973
- Lipski, J. M. (2005). Codeswitching or borrowing? No sé *so* no puedo decir, *you know*. En L. Sayahi y M. Westmoreland (Eds.), *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics* (1-15). Cascadilla Proceedings Project. citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.6339&rep=rep1&type=pdf
- Lipski, J. M. (2013). Hacia una dialectología del español estadounidense. En D. Domitrescu y G Piña Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: e pluribus unum? Enfoque multidisciplinar* (107-128). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Lisker, L. y Abramson, A. S. (1964) A Cross-Language Study of Voicing in Initial Stops: Acoustical Measurements. *WORD*, 20(3), 384-422. doi.org/10.1080/00437956.1964.11659830
- Llisterri, J. (2016). *Los elementos suprasegmentales* [Presentación de PowerPoint]. Universitat Autònoma de Barcelona. virtuniversidad.com/greenstone/collect/ingles/index/assoc/HASHfed0/a2905fde.dir/doc.pdf
- Llompart Espert, J. (2013). De madres a hijas, de hijas a madres: el cambio en la transmisión intergeneracional de lenguas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 47-65. raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/298191
- López García, A. (2009). *La lengua común en la España plurilingüe*. Iberoamericana; Vervuert.

- López García-Molins, Á. (2014). *El español de EE.UU. y el problema de la norma lingüística*. Academia Norteamericana de la Lengua Española. anle.us/publicaciones/biblioteca-digital/el-espanol-de-eeuu-y-el-problema-de-la-norma-linguistica/
- Lynch, A. (2008). The Linguistic similarities of Spanish heritage and second language learners. *Foreign Language Annals*, 41(2), 252-281. doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03292.x
- Lynch, A. (2013). Observaciones sobre comunidad y (dis)continuidad en el estudio sociolingüístico del español en Estados Unidos. En D. Domitrescu y G Piña Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: e pluribus unum? Enfoque multidisciplinar* (67-84). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Lynch, A. (2018). A historical view of us *latinidad* and Spanish as a heritage language. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (17-35). Routledge.
- McCarthy, M. y Carter, R. (2001). Size isn't everything: spoken English, corpus, and the classroom. *TESOL Quarterly*, 35(2), 337-340. doi.org/10.2307/3587654
- MacWinney, B. (2005). A unified model of language acquisition. En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism* (pp. 49-67). Oxford University Press.
- Martínez García, M. T. y Arnold, P. (2022). New perspectives on the pronunciation of second language Spanish vowels: A corpus study. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, 5(1), pp. 145-164. oapub.org/lit/index.php/EJALS/article/view/355
- Mateos Guzmán, P. y Benítez Burraco, R. (2022). *Lengua castellana y literatura I secundaria. Poesía eres tú. Proyecto Fanfest*. Edelvives.
- Mazzaro, N., Cuza, A., y Colantoni, L. (2016). Age effects and the discrimination of consonantal and vocalic contrasts in heritage and native Spanish. En C. Tortora, M. den Dikken, I. Montoya y T. O'Neill (Eds.), *Romance linguistics 2013: Selected papers from the 43rd Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL)* (277–300). John Benjamins. doi.org/10.1075/rllt.9.15maz
- Medina López, J. (2004). *El anglicismo en el español actual* (2.^a edición). Arco Libros.
- Mendizábal Ituarte, A. (2001). Pruebas sobre la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, como un proceso equivalente en la lengua materna y en la segunda lengua. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 43-58. redalyc.org/pdf/175/17501104.pdf

- Menke, M. y Face, T. (2010). Second language Spanish vowel production: An acoustic analysis. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 3(1), 181–214. doi.org/10.1515/shll-2010-1069
- Miller, L. y Gutiérrez, C. (2019). Los hablantes de herencia y la norma lingüística del español estadounidense. *Glosas*, 9(6), 32-49. glosas.anle.us/numeros/volumen-9/numero-6/
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Datos y cifras. Curso 2019-2020*. Secretaría General Técnica. sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23109/19/0
- Ministerio de Universidades. (2023a). *Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria*. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP13_Proyecto-Orden-Educacion-Primaria.pdf
- Ministerio de Universidades. (2023b). *Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Infantil*. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP14_Proyecto-Orden-Educacion-Infantil.pdf
- Modern Language Association. (n.d.). MLA Language Map. arcws.mla.org/portal/apps/webappviewer/index.html?id=82332f6834494461963248b59837be12&
- Montero Curiel, P. (2004). El dialecto leonés y el Atlas Lingüístico de Castilla y León. *Anuario de estudios filológicos*, 27, 191-205. hdl.handle.net/10662/845
- Montes-Alcalá, C. (2015). Code-switching in US Latino literature: The role of biculturalism. *Language and Literature*, 24(3), 264-281. doi.org/10.1177/0963947015585224
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualisms: Language and Cognition*, 5(1), 39-68. doi.org/10.1017/S1366728902000135
- Montrul, S. (2006). Bilingualism, incomplete acquisition and language change. En C. Lefebvre, L. White, y C. Jourdens (Eds.), *L2 Acquisition and Creole genesis. Dialogues* (379–400). John Benjamins.
- Montrul, S. (2007). Interpreting mood distinctions in Spanish as a heritage language. En K. Potowski y R. Cameron (Eds.), *Spanish in contact. Policy, social and linguistic inquiries* (23–40). John Benjamins.

- Montrul, S. (2009). Incomplete acquisition of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. *The International Journal of Bilingualism*, 13(2), 239–269. doi.org/10.1177/1367006909339816
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23. doi.org/10.1017/S0267190510000103
- Montrul, S. (2011). Morphological errors in Spanish second language learners and heritage speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 163-192. doi.org/10.1017/S0272263110000720
- Montrul, S. (2015). *The acquisition of heritage language*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. (2018). Morphology, syntax, and semantics in Spanish as a heritage language. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (145-163). Routledge.
- Montrul, S. y Bowles, M. (2009). Back to basics: Incomplete knowledge of Differential Object Marking in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 363-383. doi.org/10.1017/S1366728909990071
- Montrul, S. y Potowski, K. (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children. *The International Journal of Bilingualism*, 11(3), 301-328. doi.org/10.1177/13670069070110030301
- Moreno, O. H. (2009). La enseñanza del español a los hispanos de EE.UU.: Desafíos y respuestas prácticas en una universidad norteamericana. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. R. Delgado Polo, M. I. Fernández Barjola (Eds.), *El Profesor de LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 2 (681-698). Universidad de Extremadura.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Editorial Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología de la lengua*. Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2016). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica (3ª ed.)*. Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2017a). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza (2.ª ed.)*. Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2017b). *Hacia un corpus del español en los Estados Unidos. Debate para la génesis del proyecto CORPEEU*. Instituto Cervantes at Harvard University.
- Moreno Fernández, F. (2021). *Marcas y etiquetas mínimas obligatorias para materiales del PRESEEA*. Editorial Universidad de Alcalá.

- Moreno Fernández, F. y Ramallo, F. (2013). *Las lenguas de España a debate*. Uno y Cero Ediciones.
- Muñoz Carrobles, D. (2011). La lengua rumana en Madrid: observaciones sobre usos y actitudes lingüísticas. *Revista de Filología Románica*, 28, 191-208. doi.org/10.5209/rev_RFRM.2011.v28.37228
- Murre, J. M. J. (2005). Models of monolingual and bilingual language acquisition. En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism* (pp. 154-169). Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C. (1993). Common and uncommon ground: Social and structural factors in codeswitching. *Language in Society*, 22(4), 475-503. [jstor.org/stable/4168471](https://www.jstor.org/stable/4168471)
- Orejudo, J. P. (2020). Concordancia variable en español de herencia: estudio del grupo nominal. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 34, 153-173. doi.org/10.14198/ELUA2020.34.7
- Otheguy, R. (1999). A reconsideration of the notion of loan translation in the analysis of U.S. Spanish. En A. Roca y J. M. Lipski (Eds.), *Spanish in the United States* (21-46). De Gruyter Mouton. doi.org/10.1515/9783110804973
- Otheguy, R. (2013). Convergencia conceptual y la sobrestimación de la presencia de elementos estructurales ingleses en el español estadounidense. En D. Domitrescu y G. Piña Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: e pluribus unum? Enfoque multidisciplinar* (129-150). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Otheguy, R. y Stern, N. (2010). On so-called Spanglish. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 85-100. doi.org/10.1177/1367006910379298
- Otheguy, R. y Zentella, A. C. (2012). *Spanish in New York. Language contact, dialectal leveling, and structural continuity*. Oxford University Press.
- Ovando, J., Collier, V.P. y Combs, M. C. (2012). *Bilingual and ESL classrooms: teaching in multicultural contexts (5th Edition)*. McGraw-Hill Higher Education.
- Pascual y Cabo, D. (2015a). Issues in Spanish heritage morphosyntax. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 8(2), 389-401. doi.org/10.1515/shll-2015-0015
- Pascual y Cabo, D. (2015b). Preposition Stranding in Spanish as a Heritage Language. *Heritage Language Journal*, 12(2), 186-209. doi.org/10.46538/hlj.12.2.4
- Pena, J. (1999). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (4 305-4 366). Espasa.

- Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8, 111-125. pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf
- Perpiñán, S. (2008). Acquisition of prepositional relative clauses in two types of Spanish-English bilinguals. En *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 107-119).
- Piera, C. y Varela, S. (1999). Relaciones entre morfología y sintaxis. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (4 367-4 422). Espasa.
- Polinsky, M. (2018). Bilingual children and adult heritage speakers: The range of comparison. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 543-563. doi.org/10.1177/1367006916656048
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618. doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581
- Potowski, K. (2010). *Language Diversity in the USA*. Cambridge University Press.
- Potowski, K. (2018). *Spanish as a Heritage/Minority Language. A Multifaceted Look at Ten Nations*. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (1-14). Routledge.
- Potowski, K. y Carreira, M. (2004). Teacher development and national standards for Spanish as a heritage language. *Foreign Language Annals*, 37(3), 427-437. doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02700.x
- Potowski, K. y Torres, L. (2016). Hablamos los dos in the Windy City. Codeswitching among Puerto Ricans, Mexicans and MexiRicans in Chicago. En R. E. Guzzardo Tamargo, C. M. Mazak y M. C. Parafita Couto (Eds.), *Spanish-English Codeswitching in the Caribbean and the US* (83-106). John Benjamins Publishing Company.
- Presidency Conclusions (2002). Barcelona European Council celebrado el 15 y 16 de marzo de 2002.
- Qu, S. Q. y Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. doi.org/10.1108/11766091111162070
- Rao, R. (2014). On the status of the phoneme /b/ in heritage speakers of Spanish. *Sintagma*, 26, 37-54. digital.casalini.it/3098315
- Rao, R. (2015). Manifestations of /bdg/ in heritage speakers of Spanish. *Heritage Language Journal*, 12(1), 48-74. doi.org/10.46538/hlj.12.1.3

- Rao, R. (2016). On the nuclear intonational phonology of heritage speakers of Spanish. En D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (51–80). John Benjamins.
- Rao, R. y Ronquest, R. (2015). The heritage Spanish phonetic / phonological system: looking back and moving forward. *Studies in Hispanic and Lusophone linguistics*, 8(2), 403-414. doi.org/10.1515/shll-2015-0016
- Ready, C. A. (2020). Mexican heritage Spanish speaker's vowel production in cognate and non-cognate words. *Hispanic Studies Review*, 4(2), 155-185. hispanicstudiesreview.cofc.edu/pastissues/pastissuevol4no2.php
- Real Academia Española. (2005a). *Diccionario panhispánico de dudas*, 1.ª ed., 2.ª tirada. rae.es/recursos/diccionarios/dpd
- Real Academia Española (2005b). *Tratamiento de los extranjerismos*. rae.es/dpd/ayuda/tratamiento-de-los-extranjerismos
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. rae.es
- Reichelt, M. (2006). English in a multilingual Spain. *English Today* 87, 22(3), 3-9.
- Repiso-Puigdelliura, G. y Kim, J. Y. (2020). The missing link in Spanish heritage trill production. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24, 454-466. doi.org/10.1017/S1366728920000668
- Robles-Puente, S. (2014). *Prosody in contact: Spanish in Los Angeles* [Tesis doctoral sin publicar]. The University of Southern California, Los Angeles.
- Robles-Puente, S. (2019). Rhythmic variability in Spanish / English bilinguals in California. *Spanish in Context*, 16(3), 419-437. doi.org/10.1075/sic.00045.rob
- Roca, A. (2013). *Nuevos Mundos* (3.ª ed.). Wiley & Sons.
- Rodríguez Pascual, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12, 65-88. doi.org/10.5944/empiria.12.2006.1135
- Roesler, P. (2007). La integración lingüística de inmigrantes rumanos en Alicante. *redELE. Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 11. hdl.handle.net/11162/72097
- Ronquest, R. (2012). *An acoustic analysis of heritage Spanish vowels* [Tesis doctoral sin publicar]. Indiana University, Bloomington.

- Ronquest, R. y Rao, R. (2018). Heritage Spanish phonetics and phonology. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (164-177). Routledge.
- Rubio Alcalá, F. y Martínez Lirola, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos comunicativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria Diciembre*, 32, 51-63. hdl.handle.net/10045/17347
- Rubio Alcalá, F. y Martínez Lirola, M. (2012). ¿Qué pasa en España con el inglés? Análisis de los factores que inciden en el éxito del aprendizaje. En M. P. Díez Martínez, R. Place y O. Fernández Vicente (Eds.), *Plurilingualism. Promoting co-operation between communities, people and nations* (pp. 143-150). Deusto Digital.
- Ruiz Bybee, E., Henderson, K. I. e Hinojosa, R. V. (2014). An overview of US bilingual education: Historical roots, legal battles, and recent trends. *All Faculty Publications 1615*, 2(2), 138-146. hdl.lib.byu.edu/1877/3528
- Sankoff, D. y Poplack, S. (1981). A formal grammar for Code-Switching. *Papers in Linguistics: International Journal of Human Communication*, 14, 3-46. eric.ed.gov/?id=ED232442
- Santamaría Busto, E. (2006). Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera. *Interlinguística*, 17, 961-970. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317711
- Schensul, S. L., Schensul, J. J. y LeCompte, M. D. (1999). *Essential Ethnographic Methods 2: Observations, Interviews, and Questionnaires*. Altamira Press.
- Schneider, E. W. (2012). *English around the world: and introduction* (3rd printing). Cambridge University Press.
- Schulz, P. y Grimm, A. (2019). The age factor revisited: timing in acquisition interacts with age of onset in bilingual acquisition. *Frontiers in Psychology*, 9 (Art.2732). doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02732
- Shepherd, G. y Ragan, W. (1992). *Modern elementary curriculum* (7th edition). Holt, Rinehart and Wilson.
- Shin, N. L. y Montes-Alcalá, C. (2014). El uso contextual del pronombre sujeto como factor predictivo de la influencia del inglés en el español de Nueva York. *Sociolinguistic Studies*, 8(1), 85-110. doi.org/10.1558/sols.v8i1.85

- Silva, M. L. (2010). El estudio en la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 27(2), 277-296. scielo.org.ar/pdf/interd/v27n2/v27n2a06
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change. Spanish in Los Angeles*. Oxford University Press.
- Silva-Corvalán, C. (1995). The gradual loss of mood distinction in Los Angeles Spanish. *Language Variation and Change*, 6, 255-272. doi.org/10.1017/S095439450000168X
- Silva-Corvalán, C. (2000). *La situación del español en Estados Unidos*. El Español en el Mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2000. Centro Virtual Cervantes. cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/default.htm
- Smith-Christmas, C. (2017). Family language policy: new directions. En J. Macalister y S. Hadi Mirvahedi (Eds.), *Family Language Policies in a Multicultural World Opportunities, Challenges and Consequences* (13-29). Routledge. hdl.handle.net/10344/5529
- Smith, R. (1997). English in European Spanish. *English Today*, 13(4), 22-26.
- Stubbs, M. (2004). Language corpora. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 106-132). UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Suarez, D. (2002). The paradox of linguistic hegemony and maintenance of Spanish as a heritage language in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 512-530. doi.org/10.1080/01434630208666483
- Thomas, M. S. C. y van Heuven, W. J. B. (2005). Computational models of bilingual comprehension. En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism* (pp. 202-225). Oxford University Press.
- Torres Torres, A. (2011). La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 1, 133-150. ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4651
- Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. Filología e informática. *Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, 45-77. gramatica.usc.es/~gamallo/aulas/lingcomputacional/biblio/LinguisticaDeCorpus.pdf
- Trappes-Lomax, H. (2004). Discourse analysis. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 133-164). Blackwell Publishing.
- Valdes, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. En M. C. Colombi y F. X. Alarcón

- (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría* (pp. 8-44). Houghton Mifflin.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. Kreeft, D. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource* (37-77). EUA: CAL.
- Varela, S. (1999). Sobre las relaciones de la morfología con la sintaxis. *Revista Española de Lingüística*, 29(2), 257-281. revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1612
- Werker, J. (2012). Perceptual foundations of bilingual acquisition in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1251, 50-61. doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06484.x
- Willis, E. (2005). An initial examination of Southwest Spanish vowels. *Southwest Journal of Linguistics*, 24, 185–198. link.gale.com/apps/doc/A166050066/AONE?u=anon~564835a6&sid=googleScholar&xid=705936f5
- Yule, G. (1998). *Explaining English Grammar*. Oxford University Press.
- Zentella, A. C. (1990). Lexical leveling in four New York City Spanish dialects: linguistic and social factors. *Hispania*, 73(4), 1094-1105. doi.org/10.2307/344311

[volver al índice](#)

12 APÉNDICES

APÉNDICE 1

Universidad de Salamanca

Investigador: Juan Pablo Orejudo (juanpa_og@usal.es)

Director: Jesús Fernández González (jesusfernandez@usal.es)



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Formulario de consentimiento

Características del español en hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León

Descripción del estudio

El presente estudio analiza las características del español oral en hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León mediante la realización de una entrevista semidirigida.

Posibles riesgos

No habrá riesgos más allá de los esperados en un día normal.

Posibles beneficios

No se conocen los beneficios directos de participar en este estudio. No obstante, esta investigación nos ayudará a entender las características del español en hablantes de herencia angloparlantes y sus posibles necesidades en el sistema educativo actual.

Incentivos

No se ofrecerán incentivos económicos u otro tipo de compensación por su participación.

Protección de datos y confidencialidad

Se hará lo posible para proteger su privacidad y confidencialidad. No se preguntarán datos personales (nombres, direcciones u otra información que pueda permitir la identificación). Los materiales resultantes de esta investigación serán únicamente usados para fines educativos, teniendo acceso el propio investigador y su tutor. Los datos serán guardados por un mínimo de tres años después de terminar el estudio.

Elección de participar en el estudio

No tiene la obligación de participar en el estudio. La participación es completamente voluntaria. Puede elegir no participar o cesar su participación en cualquier momento. No será penalizado de ninguna forma si decide no participar o cesar su participación.

Información de contacto

Si tiene alguna pregunta o duda sobre este estudio o si surge algún problema, por favor contacte con el investigador, Juan Pablo Orejudo (juanpa_og@usal.es), o su director, Jesús Fernández González (jesusfernandez@usal.es), en la Universidad de Salamanca.

Consentimiento

El abajo firmante (mayor de edad) confirma que es el padre, madre o tutor legal del participante, que ha leído y entendido la información anterior y que participará voluntariamente en esta investigación.

Firma: _____

Fecha: _____

APÉNDICE 2

University of Salamanca

Researcher: Juan Pablo Orejudo (juanpa_og@usal.es)

Advisor: Jesús Fernández González (jesusfernandez@usal.es)



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Consent Form

Características del español en hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León

Description of the Study

The current study analyzes the characteristics of the Spanish spoken language in English heritage speakers in Castilla y León by doing a semi-structured interview.

Risks and Discomforts

There will be minimal risks/ discomforts, no more than those expected in daily life.

Possible Benefits

We do not know of any way you would benefit directly from taking part in this study. However, this research may help us understand the Spanish language characteristics in English heritage speakers and their possible language needs in the educational system.

Incentives

We will not offer any financial or other type of compensation for your participation.

Protection of Privacy and Confidentiality

We will do everything we can to protect your privacy and confidentiality. No personal records (names, addresses or other personal information that may permit identification) will be asked. The materials made as part of the research project will be used only for educational/scholarly purposes and will be only accessed by the Advisor and the Researcher. The data will be retained for a minimum of three years after the study is concluded.

Choosing to Be in the Study

You do not have to be in this study. Participation is absolutely voluntary. You may choose not to take part and you may choose to stop taking part at any time without penalty. You will not be punished in any way if you decide not to be in the study or decide to stop taking part in the study.

Contact Information

If you have any questions or concerns about this study or if any problems arise, please contact the researcher, Juan Pablo Orejudo (juanpa_og@usal.es), or the advisor, Jesús Fernández González (jesusfernandez@usal.es), at University of Salamanca.

Consent

The signature below affirms that the undersigned is the father, mother or the legal guardian of the participant, is at least 18 years old, has read, understood the above information, and agrees to voluntarily participate in this research.

Signature: _____

Date: _____

APÉNDICE 3

Universidad de Salamanca

Investigador: Juan Pablo Orejudo (juanpa_og@usal.es)

Director: Jesús Fernández González (jesusfernandez@usal.es)



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Encuesta sociolingüística

Características del español en hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León

Información de origen

Menor a entrevistar:

Nacido en: EE.UU. ____ Otro país ____ Edad de llegada a España ____
Edad actual ____ Sexo ____ Curso académico ____

Padre:

Nacido en: EE.UU. ____ Otro país ____ Edad de llegada a España ____

Madre:

Nacida en: EE.UU. ____ Otro país ____ Edad de llegada a España ____

Abuelos paternos:

Nacido en: EE.UU. ____ Otro país ____ Edad de llegada a España ____
Nacida en: EE.UU. ____ Otro país ____ Edad de llegada a España ____

Abuelos maternos:

Nacido en: EE.UU. ____ Otro país ____ Edad de llegada a España ____
Nacida en: EE.UU. ____ Otro país ____ Edad de llegada a España ____

¿Habla español? (marca sí/no)

Menor a entrevistar:

con papá ____ con mamá ____ con abuelos ____ con hermanos ____ con amigos ____
otros ____

Padre:

con hijos ____ con mamá ____ con abuelos ____ con hermanos ____ otros ____

Madre:

con hijos ____ con mamá ____ con abuelos ____ con hermanos ____ otros ____

¿Cuándo aprendiste español/inglés?

Menor a entrevistar:

Español

- 1) Al nacer _____
- 2) De pequeño (edad) _____
- 3) De mayor (edad) _____

Inglés

- 1) Al nacer _____
- 2) De pequeño (edad) _____
- 3) De mayor (edad) _____

Padre:

Español

- 1) Al nacer _____
- 2) De pequeño (edad) _____
- 3) De mayor (edad) _____

Inglés

- 1) Al nacer _____
- 2) De pequeño (edad) _____
- 3) De mayor (edad) _____

Madre:

Español

- 1) Al nacer _____
- 2) De pequeño (edad) _____
- 3) De mayor (edad) _____

Inglés

- 1) Al nacer _____
- 2) De pequeño (edad) _____
- 3) De mayor (edad) _____

Evalúa el nivel de español del menor a entrevistar del 1 al 5 (1=pobre / 5=excelente)

Habla _____ Escucha _____ Escritura _____ Lectura _____

Evalúa el nivel de inglés del menor a entrevistar del 1 al 5 (1=pobre / 5=excelente)

Habla _____ Escucha _____ Escritura _____ Lectura _____

Gustos del menor

Película favorita _____ Libro favorito _____ Música favorita _____
Comida favorita _____ Nombre del mejor amigo _____
Pasatiempos _____ Episodios de enfermedades _____
Otros _____

APÉNDICE 4

University of Salamanca

Researcher: Juan Pablo Orejudo (juanpa_og@usal.es)

Advisor: Jesús Fernández González (jesusfernandez@usal.es)



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Sociolinguistic Survey

Características del español en hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León

Origin background

Interviewee:

Born in: the US ____ Other country _____ Age of arrival to Spain _____
Age _____ Gender _____ Course _____

Father:

Born in: the US ____ Other country _____ Age of arrival to Spain _____

Mother:

Born in: the US ____ Other country _____ Age of arrival to Spain _____

Grandparents (mother side):

Born in: the US ____ Other country _____ Age of arrival to Spain _____
Born in: the US ____ Other country _____ Age of arrival to Spain _____

Grandparents (father side):

Born in: the US ____ Other country _____ Age of arrival to Spain _____
Born in: the US ____ Other country _____ Age of arrival to Spain _____

I speak Spanish with... (mark yes/no)

Interviewee:

father ____ mother ____ grandparents ____ siblings ____ friends ____ other ____

Father:

father ____ mother ____ grandparents ____ friends ____ other ____

Mother:

father ____ mother ____ grandparents ____ friends ____ other ____

When did you learn Spanish/English?

Interviewee:

Spanish

- 1) At birth_____
- 2) Early childhood (age)_____
- 3) Later (age)_____

English

- 1) At birth_____
- 2) Early childhood (age)_____
- 3) Later (age)_____

Father:

Spanish

- 1) At birth_____
- 2) Early childhood (age)_____
- 3) Later (age)_____

English

- 1) At birth_____
- 2) Early childhood (age)_____
- 3) Later (age)_____

Mother:

Spanish

- 1) At birth_____
- 2) Early childhood (age)_____
- 3) Later (age)_____

English

- 1) At birth_____
- 2) Early childhood (age)_____
- 3) Later (age)_____

Rate the Spanish fluency of the interviewee, use the scale 1-5 (1=poor / 5=excellent)

Speaking_____ Listening_____ Writing_____ Reading_____

Rate the English fluency of the interviewee, use the scale 1-5 (1=poor / 5=excellent)

Speaking_____ Listening_____ Writing_____ Reading_____

The interviewee likes...

Favorite movie_____ Favorite book_____ Favorite music_____

Favorite food_____ Name of his/her best friend_____

Hobbies_____ Disease episodes_____

Other_____

APÉNDICE 5

Universidad de Salamanca



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Investigador: Juan Pablo Orejudo (juanpa_og@usal.es)

Director: Jesús Fernández González (jesusfernandez@usal.es)

Plantilla de entrevista (30-35 minutos)

Características del español en hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León

1) Narración del cumpleaños

¿Cuántos años tienes? ¿Cuándo es tu **cumpleaños**? ¿Qué hiciste el día de tu cumpleaños? ¿A quién invitaste? ¿Qué te regalaron? ¿Cómo funcionan esos **regalos**?

2) Narración de una anécdota familiar o de la comunidad escolar

Invitaste a compañeros del **cole**? ¿Cómo es tu cole? ¿Por qué **te gusta/no te gusta** el cole? ¿Qué haces en el recreo? ¿Quién es tu **mejor amigo/a** del cole? ¿Qué hace tu mejor amigo/a en el recreo? ¿Qué es lo más divertido que ha hecho tu amigo en el cole? ¿Cuál es tu **asignatura favorita**? ¿Qué haces en esa asignatura?

3) Descripción de un itinerario conocido (papel y lápiz)

¿Podrías **dibujar el camino** que hay desde tu casa al cole/a la tienda de alimentación/a la casa de su amigo/a? Pedir que lo describa

4) Hablando del futuro

¿Qué quieres **ser de mayor**? ¿Por qué? ¿Qué hacen los X? ¿Cómo te **imaginas el futuro**? ¿Habrá coches voladores, robots...?

5) Renarración de un episodio (encuesta sociolingüística)

Mostrar un **libro** que le guste al niño.

Mostrar un **vídeo** de una película/serie/programa que le guste. ¿Puedes contarme qué ocurre en este vídeo?

6) Narración de accidentes o episodios poco gratos

Tus papás me han dicho que **estuviste malito/te caíste jugando/te diste un golpe**. ¿Qué ocurrió?

7) Otras preguntas

Mostrar **álbum de fotos** familiar. ¿Quiénes son estas personas? ¿Puedes describirlas? ¿Qué pasó el día de la foto?

Mostrar **otros objetos**. ¿Qué es esto? ¿Para qué sirve? ¿Qué puedes hacer con él?