

¿Error o variante? Un enfoque socioemocional sobre el feedback docente hacia el spanglish

Error or Variant? A Socio-Emotional Approach to Teachers' Feedback on Spanglish

Carmen González Gómez

Universidad de Salamanca

carmen.gonzalez@usal.es

RESUMEN

Este artículo analiza las actitudes de 41 docentes de español en Estados Unidos, de origen latinoamericano, hacia las alternancias de código y el spanglish de sus estudiantes. A partir de una encuesta anónima, se indagó si consideraban erróneas —y por tanto corregibles— formas como ordenar (por 'pedir'), rentar (por 'alquilar') o préstamos como cash. Tras este cuestionario preliminar, que mostró un rechazo mayoritario hacia el uso de préstamos, los docentes recibieron una sesión formativa sobre multilingüismo y contacto entre lenguas, centrado en el contexto estadounidense. La última fase del experimento consistió en distribuir un cuestionario donde se incluían preguntas de reflexión abierta, con el fin de medir desde un punto de vista cualitativo si había habido cambios en su percepción. Esta encuesta mostró una modificación significativa en la valoración general hacia el spanglish y la alternancia de código.

Palabras clave: español como lengua adicional, evaluación, error, *spanglish*

ABSTRACT

This article analyzes the attitudes of 41 Spanish teachers in the United States, of Latin American origin, toward their students' code-switching and Spanglish. Based on an anonymous survey, the study examined whether they considered forms such as ordenar (for 'pedir'), rentar (for 'alquilar'), or borrowings like cash to be errors—and therefore subject to correction. Following this preliminary questionnaire, which revealed a widespread rejection of borrowings, the teachers participated in a training session on multilingualism and language contact, focused on the U.S. context. The final phase of the experiment consisted of a second survey including open-ended reflection questions, designed to qualitatively assess whether there had been changes in their perceptions. This survey revealed a significant shift in the overall evaluation of Spanglish and code-switching.

Keywords: Spanish as an additional language, assessment, error, Spanglish

1. INTRODUCCIÓN

Planificar la enseñanza de una lengua adicional desde una perspectiva socioemocional implica adoptar una mirada respetuosa hacia los estudiantes que se comunican a través de repertorios híbridos como el *spanglish*. En muchas ocasiones, dichos alumnos producen estructuras que se consideran erróneas por estar fuera del estándar, pero que se atestiguan de forma amplia en comunidades latinas, como, por ejemplo, *parquear*, o cambios de código como *Voy a la casa y luego I'll come back*. Una retroalimentación negativa por parte del profesor puede afectar de manera perjudicial a la autoestima de dichos grupos y contribuir a que estas comunidades se sientan estigmatizadas y renuncien a expresarse en español. Es clave, por tanto, instruir a los docentes de lenguas adicionales para que reflexionen críticamente sobre qué constituye un error, así como sobre el perjuicio que puede suponer desde un punto de vista emocional censurar en el aula fenómenos habituales de cambio de código o transferencia.

El concepto de lo que constituye un error y de cómo abordarlo en clase de lengua adicional resulta complejo por dos motivos: el primero es teórico. Delimitar qué constituye una forma incorrecta es delicado, especialmente, si se parte de un enfoque variacionista. Por lo general, se engloban bajo el mismo paraguas desviaciones de índole muy diversa: formas agramaticales (*yo he cantada*), usos desprestigiados (*fuistes*), préstamos lingüísticos (*rentar*), giros de otras variedades que el docente desconoce (*arriba de la mesa*), tiempos verbales que se alejan del estándar (*hoy comí* en lugar de *he comido*) y usos donde se reconoce alguna transferencia desde la L1 (*estoy aquí por dos semanas*). Considerar como errores lingüísticos estas producciones, sin hacer distinción, es arriesgado por varios motivos. En primer lugar, es poco consistente desde el punto de vista filológico. En sentido estricto, se deberían entender como agramaticales solo aquellas producciones que no genere ningún hispanohablante en ningún contexto y que, por tanto, representen un potencial problema de intercomprensión. Si no se reflexiona de forma previa sobre lo que constituye un error y no se establecen criterios, se corre el riesgo de que el docente descarte aquellos usos que no pertenecen a su variedad, como el empleo de los tiempos verbales que desconozca y pueda considerar incorrectos (por ejemplo, el uso de subjuntivo en *No sé si vaya*, en lugar de *No sé si iré*). Como es lógico, esta indefinición afecta más a las variedades diatópicas que tienen menor representación. De la misma manera, una visión normativista mal definida puede llevar a censurar usos extendidos en comunidades como la latina en Estados Unidos, esto es, a corregir formas que utilizan de manera habitual los hablantes de herencia, por reconocer en ellas el influjo del inglés, y contribuir así a su estigmatización.

Desde un punto de vista pedagógico, también se ha cuestionado qué papel adoptar en relación con los errores del alumnado. La retroalimentación correctiva (*corrective feedback*) se entiende como una pieza esencial en el enfoque conductista y cognitivo (VanPatten y Williams, 2015), incluso como una herramienta para motivar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Para otros autores (Schwartz, 1993) no está tan claro que este tipo de corrección pueda modificar de manera significativa la gramática mental del aprendiz. El objetivo de este artículo no es cuestionar los beneficios de esta práctica en general, sino reflexionar sobre el feedback dado a los estudiantes en relación con el *spanglish*. El español de Estados Unidos es muy permeable no solo a los préstamos léxicos, sino al calco de estructuras gramaticales. El docente de español debe definir de antemano qué va a considerar erróneo y qué no con relación al código híbrido, así como ser consciente de las implicaciones emocionales que puede tener su conducta.

Esta investigación pretende conocer cómo se posicionan los docentes participantes, que son, en su totalidad, latinoamericanos que han crecido hablando español y trabajan como profesores de español en Estados Unidos. Estudiar las actitudes que adoptan en el aula en relación con el *spanglish* es interesante en dos sentidos: primero, porque la censura de formas que ellos, con toda probabilidad, utilizan revelaría un grado elevado de estigmatización hacia su propia variedad, así como tensiones internas sobre su identidad lingüística; segundo, porque los resultados pueden ayudar a comprender cuál es la mirada actual que recibe el *spanglish* en las aulas de español de Estados Unidos, y contribuir a que los enfoques pedagógicos evolucionen hacia una visión más integradora y respetuosa con la alternancia de códigos.

2. MARCO TEÓRICO

En los contextos multilingües, es común que los hablantes alternen entre dos idiomas en una misma interacción (code-switching) o que desarrollen formas híbridas que integran elementos de ambas lenguas. La idea de un hablante multilingüe equilibrado, que domina por igual y de manera separada varios sistemas lingüísticos, responde más a una construcción idealizada que a la realidad sociolingüística (Betti, 2013). Lejos de ser un fenómeno excepcional, el cambio de código es un recurso comunicativo solvente para quienes viven en entornos bilingües (Poplack, 1980). De hecho, esta práctica es habitual incluso en los hablantes de primera generación (McSwan, 2005). El *spanglish* en Estados Unidos es una manifestación clara de esta dinámica: un repertorio híbrido que no debe entenderse como un español contaminado ni como un inglés deficiente, tal y como a veces se ha caracterizado desde posturas normativas, sino como el resultado de un proceso prolongado de contacto lingüístico, una estrategia comunicativa legítima y compleja que responde a la necesidad de expresar una identidad bicultural (Zentella, 1997). López García-Molins (2022) lo define como un dialecto psicológico que se manifiesta como una práctica bilingüe en constante transformación.

Delimitar el *spanglish* desde un punto de vista lingüístico es complejo, ya que constituye un continuum. Los principales rasgos incluyen una reducción aspectual en el paradigma verbal de los tiempos de pasado (cantaba-cantó) (Montrul, 2002), el uso explícito de los pronombres personales de sujeto donde no son necesarios, por influencia del inglés (Toribio, 2004), y numerosos cambios en el régimen preposicional de los verbos (me enamoré con él) (Potowski, 2004), además de una transferencia de léxico constante. Acotar qué se entiende por hablante de herencia también es delicado. Si se sigue la definición de Valdés (2000), en el caso de Estados Unidos, es una persona que ha crecido en un contexto multilingüe recibiendo como input una lengua diferente del inglés.

En relación con el español, es importante tener en cuenta que los hablantes de herencia suelen adquirirlo en un contexto diglósico (Escobar y Potowski 2015), por lo que se ven sometidos a una doble presión: de un lado, la del hablante nativo idealizado y el bilingüe equilibrado, y de otro, la de la estigmatización hacia el bilingüismo y hacia las variedades del español latinoamericanas. Por este motivo, los docentes que enseñan español en el contexto estadounidense han de ser especialmente sensibles hacia esta realidad, ya que sus prácticas pueden contribuir a relegar aún más la lengua al ámbito familiar o a que sea abandonada.

La relación entre la influencia de la L1 en la L2 es compleja aun en el caso de los hablantes monolingües. De manera tradicional, el enfoque contrastivo se servía del conocimiento de la L1 para tratar de predecir y paliar el trasvase (antiguamente

denominado interferencia) de una gramática sobre la otra. Desde hace tiempo, se ha desterrado la concepción de la L1 como algo negativo. De hecho, diversos estudios afirman que la motivación de los estudiantes disminuye cuando no se les permite utilizar las estrategias que tienen interiorizadas en su lengua materna (Swain y Lapkin, 1995).

El presente estudio toma como punto de partida el experimento llevado a cabo por Seijas y Spino (2023), en el que se encuestó a 48 profesores de español con el fin de conocer qué retroalimentación darían a sus estudiantes, en el caso de que estos incluyesen en sus redacciones palabras como *folder*, *sensitivo* o *gangas*. Los investigadores sugerían tres posibilidades de retroalimentación (marcarlo como erróneo y suprimirlo, señalar que no era adecuado en ese contexto escrito, o proponer una alternativa). Más del 85 % se decantó por la primera opción en todos los ítems que se les proponían. El feedback que daban a los estudiantes incluía apreciaciones en las que se explicaba que algunas expresiones no existían, como *fuistes* o *habían* (personas), y otras se rechazaban con el pretexto de que no serían comprensibles por el interlocutor, como *cash* o *aplicar* a la universidad.

Como ya se apuntó, la noción de lo que constituye un error suscita problemas por cuanto se confunden a menudo las vertientes de la gramática y la sociolingüística. Como apunta Milroy, para muchos hablantes cultos y educados, incluso con conciencia sociolingüística, la incorrección de la forma *I seen it* (en lugar de *I saw it*) depende de las reglas del lenguaje, y no de las convenciones sociales, por lo que no hacen falta más explicaciones para rechazarla (2001: 335). Esta visión esencialista del lenguaje, que asume una lógica interna en el sistema lingüístico, es la responsable de que los docentes de lenguas adicionales sitúen al mismo nivel las formas desprestigiadas y las agramaticales.

Los enfoques críticos en la enseñanza de lenguas señalan que aprender y enseñar un idioma nunca es neutral, ya que en el aula se transmiten no solo reglas gramaticales, sino también ideologías, relaciones de poder y una visión sobre qué variedades son legítimas (Leeman, 2014: 275). Como se ha apuntado en diversas ocasiones (Potowski, 2005; Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014), incorporar una perspectiva sociolingüística con los hablantes de herencia es clave, ya que en muchos casos el concepto de adecuación puede camuflar una estigmatización hacia algunas variedades. Así, se pueden entender como inapropiados o informales usos que provienen, sencillamente, de un código híbrido, o de una comunidad minorizada. Como apunta Leeman (2018: 351), las normas de lo que es apropiado no son universalmente compartidas, ni son neutrales; a menudo dejan entrever las relaciones de poder.

Los docentes de lenguas tratan, por lo general, de que sus estudiantes alcancen un dominio ideal del estándar que les permita sortear cualquier tipo de discriminación y les conduzca al éxito social y profesional, pero olvidan con frecuencia que los aprendices poseen un amplio conocimiento sociopragmático y, sobre todo, que, posiblemente, no comparten con ellos el mismo consenso cultural sobre lo que es apropiado y formal para cada entorno (Holguín Mendoza, 2022: 152). La razón por la que se le da más peso a una determinada variedad en el aula y se la caracteriza como estándar es ideológica (Milroy, 1999).

Desde un punto de vista sociolingüístico, diversos estudios han hecho hincapié en que muchos docentes no tienen una mirada pluricéntrica en relación con el español y privilegian algunas variedades, aun cuando no son la suya (Hama y Ramsburg, 2025). En la misma línea, estudios recientes señalan que los docentes reaccionan de forma negativa hacia las alternancias de código de sus estudiantes (Zúñiga, Henderson y Palmer, 2017; Román, Pastor y Basaraba, 2019).

El impacto emocional que puede tener un feedback negativo hacia formas lingüísticas que existen, aunque no formen parte de lo que el docente entiende como estándar, es alto. La noción de error es crucial, sobre todo cuando se trata de comunidades minorizadas, como los hablantes de herencia en el contexto estadounidense. Por eso es clave instruir a los docentes para que reflexionen sobre lo que constituye un error y distingan entre las incorrecciones lingüísticas que dan lugar a estructuras inexistentes de aquellas formas que constituyen un préstamo del inglés o una manifestación de la alternancia de códigos.

3. METODOLOGÍA

Este estudio combina un enfoque cuantitativo y cualitativo y se divide en tres fases. Se desarrolló durante un curso que realizaban 41 profesores de español durante el verano de 2025 en la Universidad de Salamanca. Todos eran de origen latinoamericano, habían crecido hablando español y enseñaban la lengua en alguna institución de Estados Unidos. La metodología siguió la siguiente estructura: I) cuestionario inicial, II) sesión formativa y III) cuestionario final. Durante la primera fase, se les distribuyó una encuesta anónima, no remunerada, que puede consultarse en el Anexo I. Constaba de dos partes: la primera recababa información general, e incluía preguntas sobre las actitudes hacia su propia variedad (por ejemplo, si la habían neutralizado en ocasiones o si se habían sentido presionados por su institución para hacerlo). La segunda pedía a los encuestados que corrigiesen diez oraciones, imaginando que eran producciones escritas por sus estudiantes. Estas frases incluían cambios de código inglés-español y expresiones propias del *spanglish*. Los participantes debían decidir si las considerarían correctas.

Una vez analizados y sistematizados los resultados de esta segunda parte, y visto el rechazo generalizado a la mayoría de los préstamos, se les dio a los participantes una sesión formativa sobre el cambio lingüístico, el multilingüismo y el impacto socioemocional que puede acarrear una retroalimentación negativa. Se hizo hincapié en que cuando un docente marca como erróneo un uso del *spanglish*, su conducta incide en la identidad lingüística y cultural de las comunidades minorizadas. Al invalidar el uso, la autoestima y la motivación se ven afectadas. En la tercera y última fase, se distribuyó un cuestionario entre los participantes con dos preguntas de reflexión abierta, para medir los cambios en sus creencias, actitudes y percepciones. Esta encuesta reveló una modificación sustancial en su posición hacia la alternancia de códigos.

4. ANÁLISIS

La distribución geográfica de los profesores encuestados abarca un amplio abanico en el mapa de estados de EE. UU., con un total de quince regiones. Illinois y Nueva Jersey son los más frecuentes, pero también aparecen otros como California, Florida, Texas, Nueva York, Georgia, Washington o Colorado. Esta dispersión geográfica evita la concentración de la muestra en un estado y, con ello, el posible sesgo, al garantizar contextos educativos y sociolingüísticos variados.

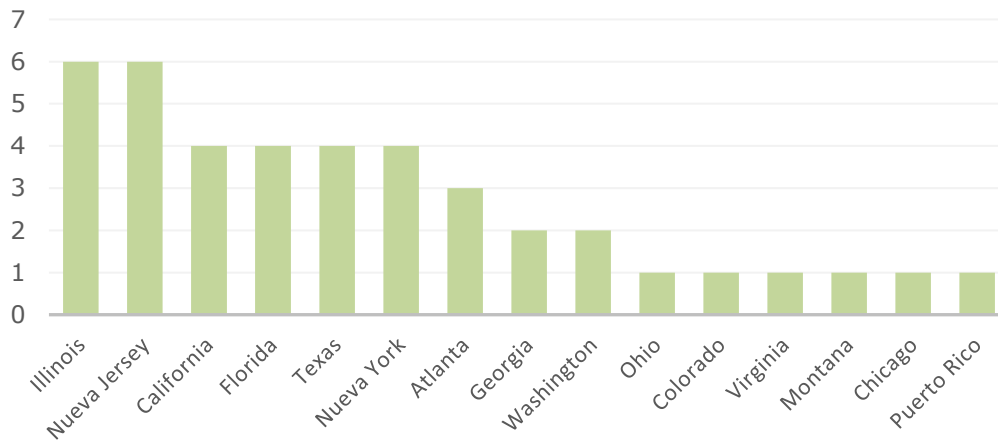


Gráfico 1. Distribución de estados en los que trabajan los profesores encuestados

En cuanto a los países originarios, la muestra también es diversa. Los profesores proceden, en su mayoría, de Colombia, México y Estados Unidos, aunque países como Argentina, Cuba, Perú, Puerto Rico, Guatemala, República Dominicana, El Salvador, Ecuador y Panamá tienen asimismo representación. Esta pluralidad aporta diferentes perspectivas y asegura que las conclusiones no estén sesgadas por la experiencia de una única variedad lingüística.

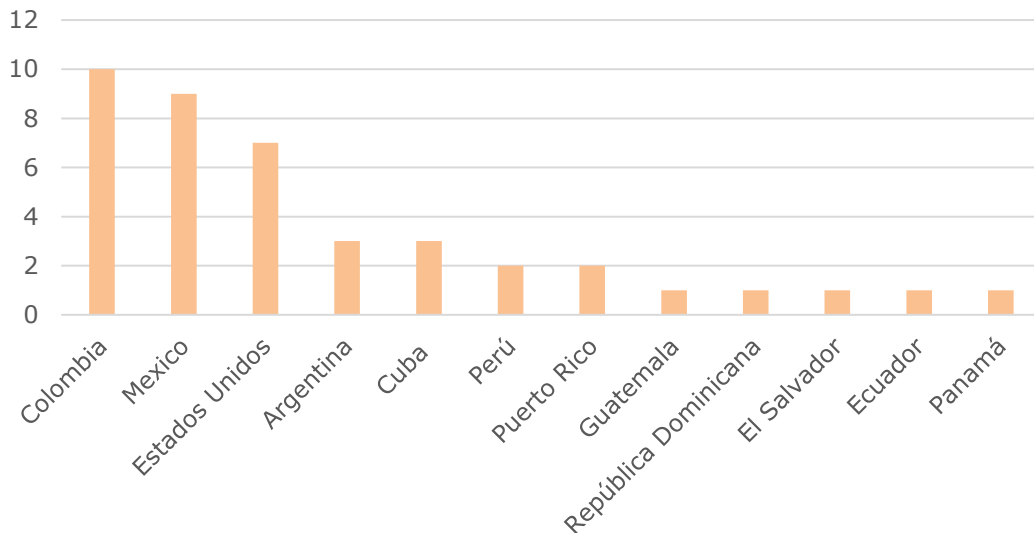


Gráfico 2. Distribución de los países de los que proceden los profesores encuestados

La mayoría de los participantes contaba con una experiencia dilatada dando clases de español; el 56 % trabajaba como docente desde hacía al menos siete años. Solo dos de los 41 encuestados ejercían la profesión desde hacía menos de un año.

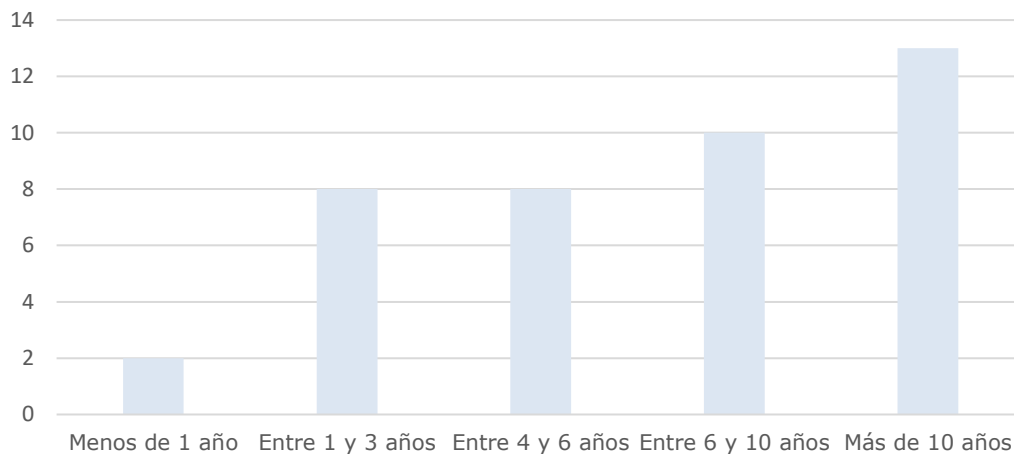


Gráfico 3. Años de experiencia enseñando español de los profesores encuestados

En relación con las preguntas preliminares de la primera parte del cuestionario, la mayoría de los participantes (70 %) afirmó haber neutralizado su variedad a la hora de dar clase de español. En relación con la segunda cuestión, el 71,8 % de los participantes señaló que nunca (1) o rara vez (2) había recibido presiones por parte de las instituciones en las que había trabajado para neutralizar su variedad.

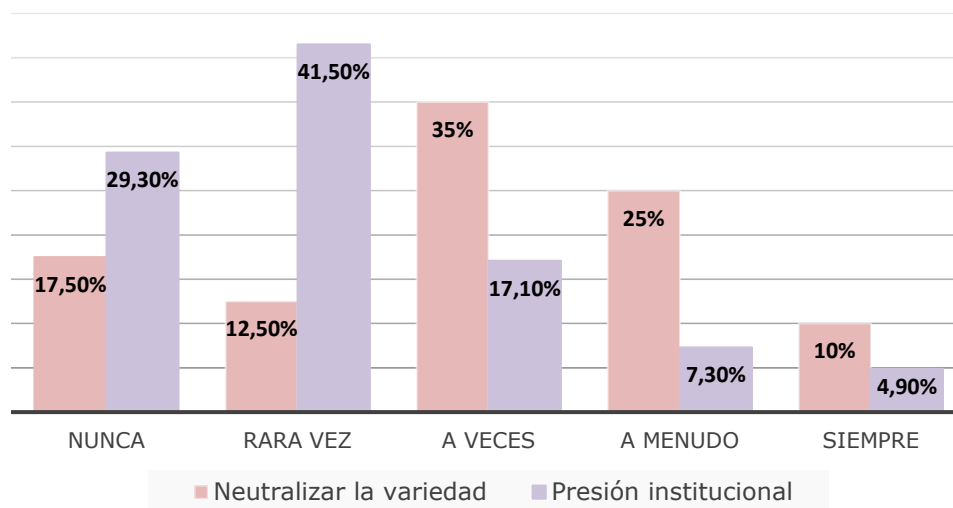


Gráfico 4. Neutralización de las variedades de los docentes

Los resultados muestran que la presión para reprimir rasgos de las variedades latinoamericanas no proviene directamente de una imposición explícita por parte de los centros educativos, sino que tiene su origen en las propias comunidades latinas, a partir de concepciones interiorizadas sobre el prestigio y la corrección. Este marco normativo heredado podría explicar el rechazo al *spanglish* no tanto por constituir una alternancia de código entre el inglés y el español, sino por asociarse de manera directa con una comunidad minorizada y desprestigiada como la latinoamericana. Hama y Ramsburg (2025) también

detectan una brecha entre el compromiso declarado de los instructores con la diversidad lingüística y su desempeño docente como profesores de español: si bien los profesores afirman que incorporar la variedad geográfica supone un enriquecimiento para los estudiantes, dejan fuera de sus currículos los elementos minorizados como el voseo.

En la segunda parte del cuestionario, se preguntó a los docentes si considerarían correctas o incorrectas las siguientes palabras: *lonche, cash, ordenar, aplicar, introducir, rentar, llamar patrás, textear, chequear* y *shopping*, en el caso de encontrárselas en la producción escrita de uno de sus estudiantes. Aunque el índice de aceptabilidad varía en función de los términos, solo *ordenar* y *aplicar* lograron la aprobación de la mayoría de los participantes (35 y 25 sobre 41, respectivamente).

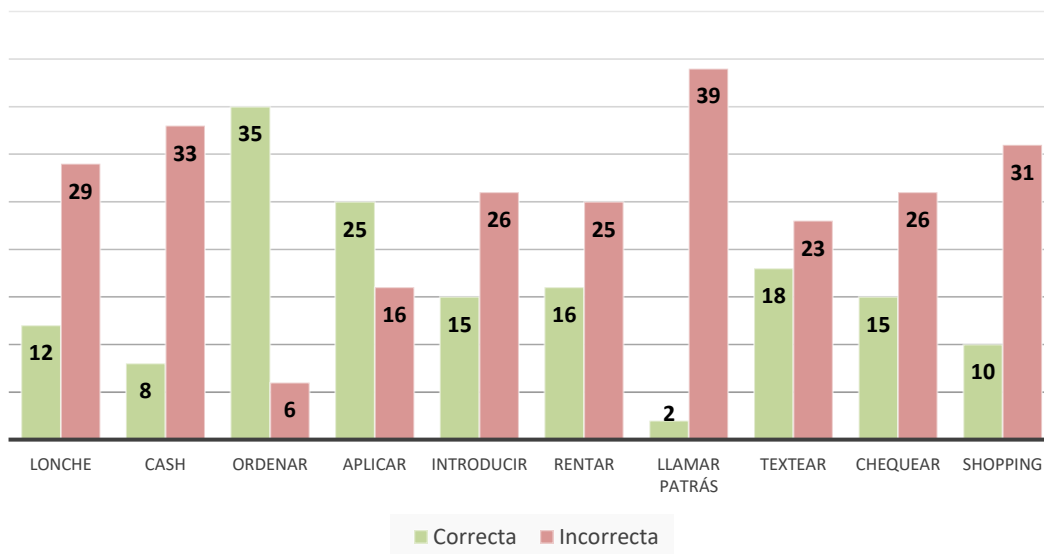


Gráfico 5. Palabras en *spanglish* que los docentes consideran correctas e incorrectas

Los resultados muestran un rechazo mayoritario hacia el *spanglish*; la disparidad entre los términos revela, además, una falta de consistencia en cuanto a los criterios de corrección. Una posible explicación es que los docentes rechacen aquellas formas que no utilizan en su día a día (*llamar patrás*) o que identifican como préstamos no adaptados (*shopping* y *cash*).

En previsión de esta ausencia de coherencia en los criterios de corrección, en el apartado final del cuestionario se preguntó a los docentes qué principio seguían a la hora de corregir un término. Podían marcar varias opciones de entre las siguientes:

1. Cuando no existe en mi variedad y no me suena bien.
2. Cuando considero que no está dentro de la norma culta.
3. Cuando me parece que es una forma poco prestigiosa.
4. Cuando no viene en el *Diccionario de la Lengua Española*.
5. Cuando pienso que no la diría ningún hispanohablante.

Los resultados mostraron una ligera preferencia por la segunda y la quinta opción, lo que supuso otorgar la misma consideración a los usos reales que se atestiguan en las comunidades hispanohablantes que a aquellos que se consideran prestigiosos.

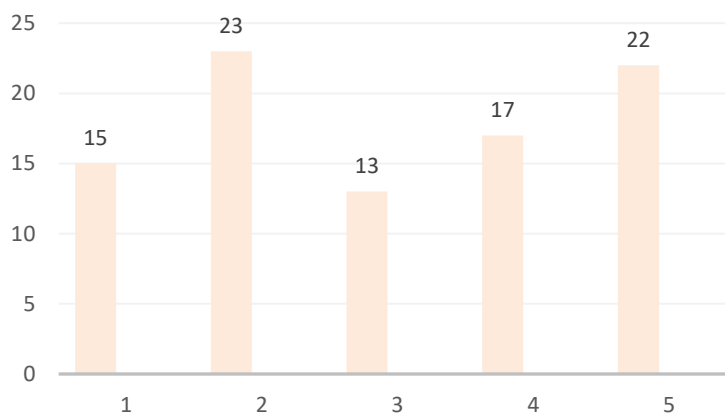


Gráfico 6. Criterios adoptados en la corrección de los términos

Los resultados de la encuesta fueron puestos en común en una sesión con los participantes. A raíz de ellos, se les dio una sesión formativa sobre multilingüismo, con especial hincapié en el contexto estadounidense y en los hablantes de herencia. Se les invitó a reflexionar sobre el concepto de *error* y sobre los posibles sesgos ideológicos que se inmiscuyen en el momento de la corrección, así como sobre las consecuencias emocionales que puede tener eliminar formas que están ampliamente atestiguadas en comunidades latinas y situarlas al mismo nivel que las incorrecciones gramaticales.

Tras esta sesión de formación, la última fase del experimento consistió en distribuir un cuestionario anónimo a través de la plataforma virtual a la que los docentes tenían acceso, en la que se les planteaban dos cuestiones de reflexión sobre la alternancia de códigos y se les volvía a preguntar cómo considerarían las producciones en *spanglish* de sus estudiantes. Los enunciados eran los siguientes:

1. *Si un estudiante de herencia utiliza el cambio de código entre inglés y español en sus intervenciones, ¿lo consideraría un error y lo corregiría, o una manifestación legítima de su competencia bilingüe? ¿Por qué?*
2. *¿Qué impacto cree que tendría en la identidad y la motivación de sus estudiantes el que usted valore positivamente (o, en cambio, corrija sistemáticamente) el uso del cambio de código en sus producciones orales y escritas?*

El análisis de los resultados cualitativos mostró lo siguiente. En relación con la primera pregunta, uno de los participantes expuso que la sesión formativa sobre multilingüismo le había hecho cambiar de parecer y le sirvió para darse cuenta de que los fenómenos actuales formaban parte del cambio natural de las lenguas en contacto y no debían censurarse como incorrectos.

- (1) *Muchas veces sin pensarlo he tratado de corregirlos diciéndoles: "eso no se dice así" o "eso no es español" [sic]. Ahora entiendo que muchas de esas palabras vienen de otros idiomas a los cuales los mismos estudiantes son expuestos. Al igual que el español hablado en España, la variación hablada en Latinoamérica utiliza palabras de*

otros idiomas y no necesariamente podemos calificarlos como formas incorrectas. Ahora he entendido que no existe español bueno o malo. En el caso de mis estudiantes, utilizan muchas palabras del inglés. ¿Será espanglish? No lo sé, pero lo que sí sé es que utilizan palabras en inglés, mientras hablan Español [sic] y hasta cierto punto lo que más nos debería alegrar como docentes de español es que sigan hablando su idioma y que a la vez traten de hablar en español [sic], el idioma que están aprendiendo. Al final lo más importante es que alcance el objetivo de cualquiera lengua que se aprende: la comunicación. Utilizar palabras en inglés es una estrategia que necesitan para comunicarse.

Otros participantes señalaron que la sesión formativa les había hecho reflexionar sobre lo que constituye un español neutral o estándar y sobre el posible sesgo ideológico que se introduce al considerar unas opciones léxicas como incorrectas:

- (2) *Todavía pienso que es importante establecer una base de léxico útil para las personas que están aprendiendo español. Pero ahora, me pregunto: "¿qué es una variedad 'neutral' y quién decide el valor del léxico?"*
- (3) *Hay algo que me voy a llevar el resto de mi vida y es lo siguiente, "¿Qué es la norma?" Cada cultura/ país tiene su forma o variante para expresarse y no está en ninguno de nosotros decir o juzgar cual [sic] es la mejor forma. Debemos aceptar las variantes del habla y motivar a las personas a usar nuestra lengua, pero sobre todo estar abiertos a los cambios.*

Otros encuestados hicieron hincapié en la paradoja que supone la estigmatización del *spanglish* por parte de una comunidad de docentes de origen latino:

- (4) *Lo que a mí mas [sic] me sorprendió fue ver los resultados de la encuesta con las palabras. Nosotros deberíamos luchar desde nuestras aulas por que los estudiantes no sufran la discriminación que tenemos a veces los latinos en otros ambitos [sic]. Hasta ahora no me había dado cuenta que [sic] corregir a un alumno podía ser malo para su aprendizaje.*
- (5) *He reflexionado en el hecho de que como profesores de español como lengua extranjera de origen latinoamericano debemos estar conscientes de que algunos de nuestros estudiantes se expresarán de diferentes formas. También nos sucede a nosotros. Ha sido interesante debatir sobre cómo los profesores corrigen formas que ellos mismos utilizan por influencia del inglés.*

En relación con la segunda cuestión, varios participantes reflexionaron sobre el hecho de que una retroalimentación negativa por parte del profesor podría resultar contraproducente en el proceso de aprendizaje.

- (6) *Pienso que cuando corregimos mucho, los estudiantes no quieren hablar. Piensan que su español no sirve. Ellos se desaniman.*
- (7) *Si yo acepto el spanglish, ellos miran que su forma de hablar también es importante. Eso les da más confianza.*

A modo de conclusión, destacamos la reflexión de este docente, en relación con el papel que desempeñan en las aulas y con su cambio de mentalidad tras la sesión formativa hacia los códigos híbridos.

- (8) *El apoyo o no apoyo al code switching discutido en la clase y ver los resultados de varias encuestas me ayudan a asimilar cuando escucho que mis estudiantes dicen "el techo está liquiando". Suena horrible, pero ahora pienso que tiene un sentido y que quizá no debo corregirlos. Y también cuando escucho "Cuidado con los pedestriales". ¿Qué pasó con la palabra peatones? ¿Dejó de existir? Ahora entiendo que sin darnos cuenta utilizamos los extranjerismos, usamos palabras prestadas de otros países para integrarlas en nuestra lengua cotidiana, y está bien, no pasa nada. La palabra pizza, por ejemplo, no se puede llamar de otra forma. Una pizza es una pizza. "Cuando you can't find la palabra en un idioma so you fill it in con la otra." Así es.*

Este estudio pone de manifiesto que las actitudes y percepciones de algunos docentes están atravesadas por las ideologías mayoritarias, aun cuando ellos mismos proceden de una variedad minorizada. En este sentido, es importante que los profesores de lenguas adicionales reciban formación constante y reflexionen de manera crítica sobre las consecuencias negativas que puede tener en el plano emocional corregir a sus estudiantes cuando estos emplean palabras que han escuchado en otros contextos y que, de algún modo, son parte de su identidad lingüística y cultural. Al señalar un término como incorrecto, el docente transmite de forma implícita que el modo de hablar de una comunidad carece de prestigio o valor, lo que puede contribuir a un sentimiento de inseguridad o vergüenza. Esto es especialmente peligroso en un contexto como el estadounidense, donde el español parte de una situación de desventaja respecto al inglés. En lugar de motivar el aprendizaje, la corrección puede producir silencio en el aula y una ruptura con la propia identidad hispana. Reconocer el *spanglish* como un recurso legítimo favorece la autoestima lingüística y permite que los estudiantes construyan una relación positiva hacia la lengua.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio ofrece un análisis acerca de las ideologías lingüísticas y las prácticas de corrección de 41 docentes de origen latino, residentes en Estados Unidos, que crecieron hablando español y actualmente lo enseñan en instituciones educativas del país. Los resultados invitan a reflexionar sobre los prejuicios existentes hacia las variedades híbridas y las alternancias de código, así como sobre las posibilidades de transformación educativa que surgen cuando se fomenta la formación crítica en torno al multilingüismo.

La primera parte del análisis, centrada en el cuestionario anónimo distribuido, mostró que los docentes admitían haber neutralizado su variedad de forma consciente en el ejercicio de su labor como profesores de español. A juzgar por los resultados de la encuesta, este fenómeno no parece explicarse por presiones explícitas por parte de las instituciones educativas en las que trabajan, sino más bien por la percepción generalizada de que su variedad carece de prestigio y está asociada al ámbito informal. En consonancia con esto, se observó un rechazo generalizado hacia los préstamos del inglés cuando eran empleados por los estudiantes. A pesar de que los docentes utilizan estos términos en su vida cotidiana, dentro de clase tienden a sancionarlos como erróneos. Esta contradicción revela tensiones entre la identidad lingüística de los profesores y su práctica pedagógica, además de la persistencia de ideologías puristas que entienden los resultados del contacto lingüístico como una adquisición incompleta en alguna de las dos lenguas.

Otro hallazgo significativo es la falta de consistencia a la hora de definir lo que constituye un error. Las respuestas a la segunda parte del cuestionario inicial mostraron variaciones importantes en los juicios de aceptabilidad en función de las palabras que se les presentaban, lo que pone de manifiesto una ausencia de homogeneidad en cuanto a los

criterios. Cuando se preguntó a los docentes por los principios que empleaban, las respuestas no fueron consistentes, lo que confirma que las decisiones no se fundamentan en normas claras, sino en percepciones subjetivas, vinculadas al prestigio social de determinadas formas. Los resultados del cuestionario inicial muestran que los docentes reproducen en el aula prejuicios hacia sus propias variedades y que la corrección de los términos que se perciben como híbridos revela distanciamiento entre la práctica pedagógica y la realidad sociolingüística de los estudiantes.

Los resultados cualitativos tras la sesión formativa son más alentadores. Tras participar en una sesión dedicada a reflexionar críticamente sobre el multilingüismo y las dinámicas habituales en el contacto de lenguas, los docentes modificaron su percepción. La encuesta posterior mostró un cambio significativo en su disposición a reconocer el valor comunicativo y cultural de las formas híbridas, así como mayor sensibilidad hacia las implicaciones emocionales y motivacionales que puede tener la retroalimentación negativa de formas que existen. Varios participantes reconocieron el *spanglish* como una variedad legítima del repertorio lingüístico de sus estudiantes, en lugar de como una desviación que debía corregirse dentro del aula. Asimismo, reflexionaron sobre el impacto negativo que puede tener en la autoestima, especialmente en la de aquellos que pertenecen a una comunidad minorizada.

A modo de conclusión, los resultados muestran que, a pesar de que persisten prejuicios arraigados en torno a las variedades latinas y al *spanglish*, la formación crítica en multilingüismo abre la posibilidad de cuestionar estas ideologías y de promover prácticas docentes más inclusivas y respetuosas. El estudio confirma la importancia de generar espacios de reflexión y debate donde los docentes reconozcan el valor de sus variedades y sean flexibles y tolerantes en relación con las consecuencias del multilingüismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beaudrie, Sara, Ducar, Cynthia y Potowski, Kim. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw- Hill Education Create.
- Betti, Silvia. (2013). La ilusión de una lengua: El Spaniglish, entre realidad y utopía. En D. Dunitrescu y G. Piña-Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: ¿E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares* (pp. 189-216). ANLE.
- Escobar, Ana María y Potowski, Kim. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Hama, Yoko y Ramsburg, James. (2025). Teachers' Perspectives on the Instruction and Acquisition of Dialectal Second-Person Pronouns and Conjugations in the U.S. L2 Spanish Classroom. *Languages*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/languages10030042>
- Holguín Mendoza, Claudia. (2022). Beyond registers of formality and other categories of stigmatization: Style, awareness and agency in SHL Education. En M. Bowles (Ed.), *Outcomes of university Spanish heritage language instruction in the United States* (pp. 149-168). Georgetown University Press.
- Leeman, Jennifer. (2014). Critical approaches to the teaching of Spanish as a local-foreign language. En M. Lacorte (Ed.), *The handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 275- 297). Routledge.
- Leeman, Jennifer. (2018). Critical Language Awareness and Spanish as a Heritage Language: Challenging the Linguistic Subordination of US Latinxs. En K. Potowski (Ed.) *Handbook of Spanish as a Minority/Heritage Language* (pp. 345-358). Routledge.
- López-Molins, Ángel. (2022). *Reflexiones multidisciplinares sobre el espanglish*. *Estudios del Observatorio / Observatorio Studies*, 77, 1-98.

- McSwan, Jeff. (2005). Codeswitching and generative grammar: a critique of the mlf model and some remarks on "modified minimalism". *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(1), 1–22.
- Milroy, Lesley (1999). Standard English and language ideology in Britain and the United States. En T. Bex y R. J. Watts (Eds.), *Standard english: The widening debate* (pp. 173–206). Routledge.
- Milroy, James (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530–555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>
- Montrul, Silvia. (2002). Competence and performance differences between monolinguals and 2nd generation bilinguals in the tense/aspect domain. En C. Clancy, K. Geeslin, y J. Lee (Eds.), *Structure, meaning, and acquisition in Spanish* (pp. 93–114). Cascadilla.
- Poplack, Shana. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a Typology of Code-Switching. *Linguistics*, 18, 581–618. <http://dx.doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Potowski, Kim. (2004). Ethnolinguistic identities and ideologies among Mexicans, Puerto Ricans, and 'MexiRicans' in Chicago. En R. Márquez-Reitery y L. Martin Rojo (Eds.), *A sociolinguistics of diaspora: Latino practices, identities, and ideologies* (pp. 13–30). Routledge.
- Potowski, Kim. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Arco Libros.
- Román, Diego, Pastor, Alberto y Basaraba, Deni. (2019). Internal linguistic discrimination: A survey of bilingual teachers' language attitudes toward their heritage students' Spanish. *Bilingual Research Journal*, 42(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/15235882.2018.1563006>
- Schwartz, Bonnie. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 147–163. <https://doi.org/10.1017/s0272263100011931>
- Seijas, Jorge y Spino LeAnne. (2023). Written "corrective" feedback in Spanish as a heritage language: Problematizing the construct of error. *Journal of Second Language Writing*, 60, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.100989>
- Swain, Merrill y Lapkin, Sharon. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371–391.
- Toribio, Jacqueline. (2004). Convergence as an optimization strategy in bilingual speech: Evidence from code-switching. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 165–173. <https://doi.org/10.1017/S1366728904001476>
- VanPatten, Bill y Williams, Jessica. (eds.). (2015). *Teorías en la adquisición de segundas lenguas.* Routledge
- Valdés, Guadalupe. (2000). Bilingualism and language use among Mexican Americans. En S. L. McKay y C. W. Say-Ling (Eds.), *New immigrants in the U.S* (pp. 99–136). Cambridge University Press.
- Wong, Joanna, Athanases, Steven y Banes, Leslie. (2017). Developing as an agentive bilingual teacher: Self-reflexive and student-learning inquiry as teacher education resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1345850>
- Zentella, Ana. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York.* Blackwell.
- Zúñiga, Christian, Henderson, Kathryn, y Palmer, Deborah. (2017). Language policy toward equity: How bilingual teachers use policy mandates to their own ends. *Language and Education*, 32(1), 60–76. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1349792>

ANEXO I.

1. Información general

1.1. ¿En qué estado de EE.UU. trabajas actualmente?

1.2. ¿Creciste hablando español?

1.3. ¿Cuántos años de experiencia tienes enseñando español?

- Menos de 1 año
- 1-3 años
- 4-6 años
- 7-10 años
- Más de 10 años

1.4. ¿Cuál es tu país de origen?

2. Experiencia con la variedad lingüística

2.1. ¿Has intentado neutralizar o modificar tu variedad de español latinoamericano al enseñar español?

- 1 Nunca
- 2 Rara vez
- 3 A veces
- 4 A menudo
- 5 Siempre

2.2. ¿Te has sentido presionado por las instituciones en las que has trabajado o por tus colegas para usar una variedad "neutral" de español?

- 1 Nunca
- 2 Rara vez
- 3 A veces
- 4 A menudo
- 5 Siempre

3. Eres profesor de español en una institución estadounidense. Les pides a tus estudiantes una prueba escrita y recibes los siguientes fragmentos. Debes decidir si consideras correctas o incorrectas las palabras que aparecen subrayadas.

1. "El viernes pasado fui con mis amigos a tomar el lonche en el parque y después jugamos fútbol hasta la noche."

2. "El sábado cobré mi cheque y fui al banco a sacar cash para pagar la renta."

3. "El sábado fui a cenar con mi familia a un restaurante. Cuando llegó el mesero, mi hermano ordenó unos tacos."

4. "Este semestre estoy ocupado porque quiero aplicar a varias universidades en Estados Unidos y necesito preparar mis ensayos."
5. "En la fiesta de bienvenida mi amiga me introdujo a varios compañeros nuevos que también estudian español."
6. "Me gustaría rentar un apartamento cerca de la universidad con mis amigos para el próximo semestre."
7. "María me llamó p´atrás ayer, pero no le pude responder"
8. "Carlos me texteó ayer para preguntarme si me apetecía ir al cine."
9. "Estoy buscando su teléfono, pero no lo encuentro. Necesito volver a chequearlo."
10. "El viernes me ha propuesto mi madre ir de shopping."

4. Como profesor, ¿cuándo consideras un uso incorrecto? Puedes marcar varias opciones:

- Cuando no existe en mi variedad y no me suena bien.
- Cuando considero que no está dentro de la norma culta.
- Cuando me parece que es una forma poco prestigiosa.
- Cuando no viene en el Diccionario de la Lengua Española.
- Cuando pienso que no la diría ningún hispanohablante.