

University of Nebraska - Lincoln

## DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln

---

Theses, Dissertations, Student Research:  
Modern Languages and Literatures

Modern Languages and Literatures, Department  
of

---

Summer 6-7-2013

### Pedagogía de Hablantes de Herencia: implicaciones para el entrenamiento de instructores al nivel universitario

Lina M. Reznicek-Parrado

University of Nebraska-Lincoln, linarezpar@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.unl.edu/modlangdiss>



Part of the [Applied Linguistics Commons](#), [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Curriculum and Instruction Commons](#), [Curriculum and Social Inquiry Commons](#), [Disability and Equity in Education Commons](#), [First and Second Language Acquisition Commons](#), [Higher Education and Teaching Commons](#), [Latin American Languages and Societies Commons](#), [Latin American Literature Commons](#), [Linguistic Anthropology Commons](#), [Modern Languages Commons](#), [Morphology Commons](#), [Other Education Commons](#), [Other Linguistics Commons](#), [Phonetics and Phonology Commons](#), [Secondary Education and Teaching Commons](#), [Social and Cultural Anthropology Commons](#), [Spanish Linguistics Commons](#), [Spanish Literature Commons](#), and the [Typological Linguistics and Linguistic Diversity Commons](#)

---

Reznicek-Parrado, Lina M., "Pedagogía de Hablantes de Herencia: implicaciones para el entrenamiento de instructores al nivel universitario" (2013). *Theses, Dissertations, Student Research: Modern Languages and Literatures*. 15.

<https://digitalcommons.unl.edu/modlangdiss/15>

This Article is brought to you for free and open access by the Modern Languages and Literatures, Department of at DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln. It has been accepted for inclusion in Theses, Dissertations, Student Research: Modern Languages and Literatures by an authorized administrator of DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln.

PEDAGOGÍA DE HABLANTES DE HERENCIA: IMPLICACIONES PARA EL  
ENTRENAMIENTO DE INSTRUCTORES AL NIVEL UNIVERSITARIO

by

Lina María Reznicek-Parrado

A THESIS

Presented to the Faculty of  
The Graduate College at the University of Nebraska  
In Partial Fulfillment of Requirements  
For the Degree of Master of Arts

Major: Modern Languages and Literatures

Under the Supervision of Professor Isabel Velázquez

Lincoln, Nebraska

June, 2013

HERITAGE LANGUAGE PEDAGOGY: IMPLICATIONS FOR TEACHER  
TRAINING AT THE UNIVERSITY LEVEL

Lina María Reznicek-Parrado, M.A.

University of Nebraska, 2013

Adviser: Isabel Velázquez

This study researches the differences in pedagogical needs between learners of Spanish as a Foreign Language (FL learners) and learners of Spanish as a Heritage Language (HL learners) at the university level. By using the UNL Modern Languages and Literatures Department as an illustrative case and based on an analysis of the Heritage Language student profile in the context of the United States, this study seeks to explore arguments in favor of providing training for university-level instructors of Spanish that responds to the specific pedagogical needs of Heritage Language Learners.

The relevancy of this study is not only based on the expected growth in enrollment of Heritage Learners in Spanish courses at the university level, but also on the urgent need to develop inclusive educational practices at the levels of language planning, instructional training and teaching methodologies that respond to the language needs of university students who study Spanish as a Heritage Language.

PEDAGOGÍA DE HABLANTES DE HERENCIA: IMPLICACIONES PARA EL  
ENTRENAMIENTO DE INSTRUCTORES AL NIVEL UNIVERSITARIO

Lina María Reznicek-Parrado, M.A.

University of Nebraska, 2013

Adviser: Isabel Velázquez

Este estudio investiga las diferencias en necesidades pedagógicas entre estudiantes de español como lengua extranjera (FL por sus siglas en inglés) y estudiantes de español como lengua de herencia (HL por sus siglas en inglés) al nivel universitario. Al utilizar el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Nebraska-Lincoln como caso ilustrativo y basado en un análisis integral del perfil del hablante de herencia en el contexto de Estados Unidos, este estudio busca explorar argumentos que apoyen la necesidad de proporcionar un entrenamiento a instructores de español al nivel universitario que responda a las necesidades pedagógicas específicas de los hablantes de herencia.

La relevancia de este estudio está reflejada no solo en el aumento de inscripciones de estudiantes que hablan español como lengua de herencia en clases de español al nivel universitario, sino también en la necesidad urgente de desarrollar prácticas metodológicas inclusivas al nivel de planeación, entrenamiento de instructores y métodos pedagógicos, las cuales respondan a las necesidades lingüísticas y de instrucción de los estudiantes universitarios que estudian el español como lengua de herencia.

*Para Eriván, Estela, Daniel y Don Efraín;*

*Por su resiliencia y perseverancia.*

*Sus historias y todas aquellas como las suyas*

*son la inspiración de mi trabajo.*

## AGRADECIMIENTOS

Este proyecto no hubiera sido posible sin la ayuda y contribución de varias personas e instituciones que generosamente informaron mi trabajo. Gracias a la sección de español del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Nebraska-Lincoln y en especial a quienes participaron en mi encuesta, respondiendo con honestidad a mis indagaciones. Gracias también a la *South Mecklenburg High School* de la ciudad de Charlotte, Carolina del Norte, y en especial a los 39 estudiantes de español para hablantes de herencia de la Señora Gómez-Saxon, quienes me regalaron la oportunidad de crecer como profesional al compartir conmigo y con mucha disponibilidad sus inspiradoras experiencias como jóvenes latinos en Estados Unidos.

Mi más sincera expresión de gratitud es para mi directora de tesis y consejera académica, la Dra. Isabel Velázquez, quien a través de su constancia, disponibilidad, empatía y experiencia me guió cuidadosamente para poder encontrarme en este camino profesional, creyendo en mi proyecto desde el principio, dándome dosis necesarias de realidad y enseñándome, entre muchas otras cosas, lo que es ponerle corazón al trabajo. Gracias a los Doctores Óscar Pereira y Errapel Mejías-Vikandi, miembros del comité, por su interés y participación. Tanto mi familia colombiana como mi familia nebraskeña tienen todo que ver en el cumplimiento exitoso de este proyecto: mis padres, Gladis y Rodrigo Parrado, quienes me demuestran un apoyo perfectamente incondicional sin el cual no podría llevar a cabo mis aspiraciones personales ni profesionales; y mi esposo Jeff, el único que une mis dos mundos con su importantísimo apoyo y amor.

Gracias a todos los sabios y sabias, conocidos y desconocidos, quienes al compartir su sabiduría de alguna u otra manera tuvieron también que ver en esto.

## ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS.....	ix
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO.....	1
1.0 Introducción: descripción y relevancia del presente estudio.....	1
1.0.1 Preguntas de investigación.....	3
1.0.2 Estructura del presente estudio.....	4
1.1 Marco teórico: diferencias en la adquisición de lenguas como L1, L2 y HL.....	5
1.1.1 ¿Cómo se adquiere una lengua materna (L1)?.....	6
1.1.1.1 Secuencias de adquisición.....	6
1.1.1.2 La adquisición de L1: posiciones teóricas.....	7
1.1.1.1.1 El conductismo (Skinner).....	8
1.1.1.1.2 El innatismo (Chomsky).....	8
1.1.1.1.3 El interaccionismo y la teoría sociocultural (Vygotsky).....	10
1.1.2 ¿Cómo se adquiere una lengua segunda (L2)?.....	11
1.1.2.1 Tipos de L2.....	11
1.1.2.2 Adquisición simultánea vs. adquisición sucesiva.....	12
1.1.2.1.1 Adquisición simultánea: adquisición bilingüe de primeras lenguas (BFLA).....	13
1.1.2.1.2 Adquisición sucesiva de L2.....	15
1.1.2.1.1.1 El conductismo.....	16
1.1.2.1.1.2 El innatismo y la gramática universal.....	17
1.1.2.1.1.3 El modelo monitor de Krashen.....	18
1.1.2.1.1.4 La perspectiva sociocultural.....	19
1.1.2.1.1.5 La competencia comunicativa (Hymes).....	19
1.1.2.1.1.6 Otras teorías “psicosociales” de adquisición de L2.....	20
1.1.2.1.1.7 Factores individuales y sociales que afectan la adquisición de L2.....	21
1.2 Tanto L1 como L2: el caso de las lenguas de herencia (HL).....	22
1.2.1 La adquisición de HL: un caso híbrido.....	23
CAPÍTULO 2: ¿QUIÉNES SON LOS HABLANTES DE HERENCIA DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS?.....	27
2.0 Perfiles: “ <i>Spanish for Native Speakers</i> ”.....	27
2.0.1 La investigación sobre los hablantes de herencia.....	29
2.0.1.1 La visión sociopolítica.....	29

2.0.1.1.1 Una visión tripartita (Fishman).....	31
2.0.1.2 La visión lingüística.....	34
2.0.1.2.1 Perfiles lingüísticos del hablante de herencia del español.....	36
2.0.1.2.2 “¿ <i>Qué floor? El third</i> ”: características lingüísticas del español como lengua de herencia.....	39
2.0.1.2.2.1 Formas prestigiosas vs. formas estigmatizadas.....	39
2.0.1.2.2.2 La alternancia de código.....	40
2.0.1.2.2.3 Influencia del inglés.....	43
2.0.1.2.2.4 Otros aspectos lingüísticos del sistema gramatical de las lenguas de herencia.....	44
2.1 Hacia una definición global del hablante de herencia.....	46
 CAPÍTULO 3: LA INSTRUCCIÓN DEL ESPAÑOL AL NIVEL UNIVERSITARIO EN ESTADOS UNIDOS.....	49
3.0 El español como materia académica en las universidades de Estados Unidos.....	49
3.1 Programas de español como lengua de herencia: preocupaciones.....	52
3.1.1 Historia breve del campo: una mirada hacia el futuro.....	53
 CAPÍTULO 4: UN CASO ILUSTRATIVO DEL MIDWEST.....	61
4.0 Cambios demográficos en el estado de Nebraska.....	61
4.0.1 La Universidad de Nebraska-Lincoln: cambios demográficos.....	66
4.0.1.1 El Departamento de Lenguas y Literaturas (DMLL): La sección de español.....	68
4.0.1.1.1 “ <i>La enseñanza del español al nivel universitario</i> ”: una encuesta.....	69
4.0.1.1.2 Percepción: ¿Quién es el hablante de herencia que estudia español?.....	78
4.0.1.1.3 Percepción: ¿Por qué toman clases de español los hablantes de herencia?.....	82
4.0.1.1.4 Percepción: ¿Por qué no toman clases de español los hablantes de herencia?....	84
4.0.1.1.5 Percepción: ¿Cuáles son los retos de enseñar español a estudiantes hablantes de herencia?.....	89
4.1 Conclusiones.....	91
 CAPÍTULO 5: HACIA UN ENTRENAMIENTO PEDAGÓGICO APROPIADO.....	92
5.1 Implicaciones estructurales y de inscripción.....	92
5.2 Implicaciones pedagógicas.....	94
5.2.1 Necesidades y objetivos lingüísticos.....	95



5.2.1.1 La escritura.....	98
5.2.1.2 La lectura.....	99
5.2.1.3 La gramática.....	100
5.2.2 Necesidades afectivas.....	106
5.2.3 Retos académicos y consideraciones socioeconómicas.....	108
5.3 Clases mixtas.....	110
5.4 Recursos adicionales.....	111
CONCLUSIONES.....	113
OBRAS CITADAS.....	117
APÉNDICE: Encuesta “La enseñanza del español al nivel universitario”.....	124

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Características de adquisición de L1, L2 y HL.....	25
<i>Figura 2.</i> “La figura mítica del bilingüe” versus la escala real de habilidades lingüísticas del bilingüe.....	35
<i>Figura 3.</i> Categorización de estudiantes de herencia del español (nivel de educación y nivel lingüístico).....	37
<i>Figura 4.</i> Patrones principales de la alternancia de códigos.....	42
<i>Figura 5.</i> Ejemplos de préstamos léxicos, extensiones semánticas y calcos.....	43
<i>Figura 6.</i> Número de inscripciones en los doce idiomas más estudiados (excluyendo el latín y el griego).....	50
<i>Figura 7.</i> Perfiles de programas de educación superior para la enseñanza del español como lengua de herencia.....	58
<i>Figura 8.</i> Crecimiento en la población hispana desde el año 1990 hasta el 2000 en los condados de Saline, Dawson y Dakota.....	63
<i>Figura 9.</i> Condados del estado de Nebraska con mayor crecimiento en la población hispana entre los años 2000 y 2010 (Holt, Webster y Boyd).....	64
<i>Figura 10.</i> Perfil demográfico de la población hispana en Nebraska, año 2010.....	65
<i>Figura 11.</i> Mensaje inicial enviado a los posibles participantes del estudio.....	71
<i>Figura 12.</i> Resultados a las preguntas 2 y 3.....	72
<i>Figura 13.</i> Resultados a la pregunta 4.....	73
<i>Figura 14.</i> Resultados a las preguntas 5 y 6.....	75
<i>Figura 15.</i> Resultados a las preguntas 11 y 12.....	77
<i>Figura 16.</i> Resultados a la pregunta 8.....	79
<i>Figura 17.</i> Resultados a la pregunta 9 divididos por tema.....	81
<i>Figura 18.</i> Resultados parciales a la pregunta 13 divididos en el tema “Créditos fáciles”.....	83

<i>Figura 19.</i> Resultados a la pregunta 14 divididos por tema.....	86
<i>Figura 20.</i> Resultados parciales a la pregunta 15 divididos en el tema “Enseñarles un ‘buen’ español” .....	90
<i>Figura 21.</i> Comparación entre estudiantes de herencia y estudiantes de lengua extranjera.....	96
<i>Figura 22.</i> Ejemplo de ejercicios de gramática específico para hablantes de herencia.....	102
<i>Figura 23.</i> Competencias necesarias para la enseñanza del español como lengua de herencia...108	

## **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO**

### **1.0 Introducción: descripción y relevancia del presente estudio**

El presente es un estudio el cual busca investigar las diferencias en términos de necesidades pedagógicas entre los alumnos universitarios que estudian el español como lengua extranjera (FL por sus siglas en inglés) y aquellos que lo estudian como lengua de herencia (HL). Aunque este tema cuenta con mucha literatura académica, y aunque se ha producido mucha investigación (Valdés, 1981; Potowski, 2005; Roca y Colombi, 2003; Cummings, 2005; Montrul, 2008; Brinton, Kagan y Bauckus, 2008, entre muchos otros) la cual establece la necesidad de concebir a estos dos tipos de estudiantes no como grupos de igual perfil lingüístico y sociocultural, sino con necesidades pedagógicas únicas; este estudio pretende demostrar, utilizando como caso ilustrativo el análisis de una encuesta administrada a instructores universitarios de español, la necesidad que sigue existiendo de concebir nuevos métodos de entrenamiento e instrucción que respondan a la diversidad del cuerpo estudiantil. Como extensión a la investigación actual, los resultados de este estudio exploran argumentos que apuntan a la necesidad de proporcionar un entrenamiento educativo para instructores de español que responda de manera apropiada a las necesidades pedagógicas específicas de los estudiantes de español como lengua de herencia.

El preguntar, “¿cómo mejor enseñar el español en nuestras universidades?” es acción necesaria y muy relevante en nuestra época. Debemos, antes que nada, recalcar la importancia del español como lengua de uso tanto en nuestras instituciones educativas como en nuestras comunidades por fuera del salón del clase. Según Lynch (2003), a partir de los años 80 el crecimiento en admisiones dentro de los programas de español como

lengua extranjera tanto en las universidades como en las escuelas públicas en Estados Unidos ha seguido un ritmo constante, mientras que en otros programas tradicionales de lenguas como francés y alemán los números van en declive (ver Capítulo 3). La Asociación de Lenguas Modernas (*Modern Language Association*) informa que en el año 2009, unos 864.986 estudiantes se inscribieron en cursos de español en instituciones universitarias de 2 y 4 años, reflejando un crecimiento nacional constante e importante. No sería ilógico inferir que el hecho de que haya más y más personas queriendo estudiar español tenga mucho que ver con los cambios demográficos de los últimos años. En el año 2000 eran algo más de 35 millones de hispanos en Estados Unidos, y hoy son ya más de 50 (Pew Hispanic Center, 2010a). Según información del censo del año 2010, más de la mitad del crecimiento total de la población en los Estados Unidos entre los años 2000 y 2010 fue gracias al aumento de la población hispana (U.S. Census Bureau 2011 Census Brief). En el estado de Nebraska, por ejemplo, la población hispana ha aumentado en un 77% desde el año 2000 (Pew Hispanic Center, 2010b) y no sería sorprendente que cambios demográficos como los que están ocurriendo en estados como Carolina del Norte, en el que la población hispana creció en un 400% en el periodo de 1990 al 2000 (U.S. Census, 2001) continúen. Para Lynch (2003), el crecimiento de las comunidades hispanas en el país es sinónimo de una expansión proyectada del español, que convertirá a los Estados Unidos en los próximos años en el quinto país del mundo donde más se habla español. Para muchas comunidades en nuestro país, el español interactúa con el inglés de manera tal que escuchar la radio, la televisión o hacer compras en español no representa un desafío, dinamizando y aumentando la presencia de los latinos y su lengua dentro de los medios de comunicación, la publicidad y los negocios. Los mercados

latinos le regalan su colorido a nuestras calles, y conseguir tacos, pupusas, arepas y tapas ya no es misión imposible. Según Roca (2000), “hoy en día la presencia hispana pareciera estar en cualquier lado al que miremos, inclusive en áreas en donde menos nos lo esperaríamos, tal como pequeñas ciudades y pueblos en Carolina del Norte, Minnesota o Iowa. Los hispanos ya no estamos presentes únicamente en Nueva York, California, Texas o Florida” (citada en Lynch, 2003, p. 28, mi traducción).

Dentro de las instituciones educativas se ve claramente el reflejo de este cambio demográfico. El perfil estudiantil al que nos encontramos hoy en día es dinámico y heterogéneo, además de representar un recorrido lingüístico y social muy diferente al de generaciones pasadas. Así, como educadores de español, es nuestro deber responder con responsabilidad a estos cambios demográficos reflejados en nuestras comunidades estudiantiles.

Para responder a tales cambios demográficos específicamente dentro de la institución educativa y así contribuir a una conversación profesional sobre lo que significa enseñar español al nivel universitario, a continuación se presentan las preguntas de investigación a las cuales busca acercarse el presente estudio.

### **1.0.1 Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son las necesidades pedagógicas de los hablantes de herencia del español al nivel universitario?
- En términos pedagógicos, ¿en qué se diferencian los estudiantes de español como lengua extranjera (FL) y los hablantes de herencia (HL) en el contexto universitario?

- ¿Qué tipo de entrenamiento deben recibir los instructores de español para distinguir entre las necesidades pedagógicas de los hablantes de español como lengua extranjera (FL) y los hablantes de herencia (HL)?

### **1.0.2 Estructura del presente estudio**

Como parte del primer capítulo, el marco teórico analiza las diferentes teorías de adquisición de lenguas, estableciendo las diferencias entre los procesos de adquisición de una lengua materna (L1), una lengua segunda (L2) y una lengua de herencia (HL). En el Capítulo 2, se desarrollará una definición integral de lo que conocemos como el estudiante “hablante de herencia”, teniendo en cuenta rasgos lingüísticos y sociopolíticos y basándonos en mucha de la investigación académica sobre el tema. Seguidamente, en el Capítulo 3, se proporcionarán datos que reiteran la importancia de una educación de calidad en español, dados los patrones de crecimiento en admisión no solo dentro de la población estudiantil hispana, sino también dentro de la población estudiantil en general en los departamentos universitarios de español a través Estados Unidos. Dentro del Capítulo 4 y como caso ilustrativo, se ofrecerá un análisis de los resultados de una encuesta administrada a instructores del departamento de español en la Universidad de Nebraska-Lincoln, explorando a partir de la misma y dentro del Capítulo 5 argumentos a favor del entrenamiento de instructores universitarios en pedagogía de lengua de herencia. Por último, la conclusión del presente estudio establecerá su intención, siendo ésta responder a la necesidad urgente de desarrollar prácticas pedagógicas al nivel de planeación, entrenamiento y metodología que reflejen las necesidades no solo de un grupo de estudiantes de español, sino de todos los estudiantes que aunque por diferentes

razones y bajo diferentes circunstancias, tienen un interés importante y relevante ante el aprendizaje de la lengua que une al mundo hispano, por fuera y por dentro del país norteamericano.

### **1.1 Marco teórico: diferencias en la adquisición de lenguas L1, L2 y HL**

Es necesario comenzar por recalcar que el proceso de adquisición de lenguas varía según el contexto cognitivo, social y psicológico del hablante y que por ende es imposible que represente experiencias universales. Sin embargo, existen algunas generalizaciones que son necesarias como punto de partida para el análisis. Por ejemplo, cuando hablamos de la adquisición de una lengua como L1, estamos hablando de la lengua materna de un individuo, es decir, de la primera lengua que escucha desde su nacimiento. Ahora bien, si el hablante está expuesto a otra lengua fuera de su L1, ésta segunda lengua se denomina L2 (en la sección *Tipos de L2* llevaremos a cabo una discusión sobre las diferencias entre una L2 como lengua adquirida en un ambiente natural y una L2 como *lengua extranjera* adquirida a través de un contexto formal de enseñanza, generalmente a una edad más avanzada). Adicionalmente, dentro del perfil lingüístico de los individuos que están expuestos a una L2, existen variaciones adicionales que ocurren a causa de factores individuales y sociales, como por ejemplo, el adquirir dos lenguas de manera simultánea<sup>1</sup> o de manera sucesiva. Más relevante a nuestro análisis, sin embargo, es aquella variación que ocurre en la experiencia de los hablantes de adquisición L2 sucesiva quienes experimentan un cambio en la calidad, cantidad y función de la información que reciben en L1 en un momento en que su L1

---

<sup>1</sup> De Houwer (2009) utiliza el término BFLA (*Bilingual First Language Acquisition*) para referirse a la adquisición simultánea de dos lenguas: la lengua A y la lengua Alfa. Bajo este contexto de investigación, los términos L1 y L2 no son útiles. Ver p.13.



puede que no haya sido completamente adquirida. Aunque para referenciar las lenguas de estos últimos hablantes también se utilizan etiquetas como L1 y L2, se debe recalcar que también presentan un perfil lingüístico único y por ende caben bajo una etiqueta lingüística diferente: se trata aquí de los hablantes de una lengua HL (por su siglas en inglés), es decir, de una lengua de herencia.

### **1.1.1 ¿Cómo se adquiere una lengua materna (L1)?**

#### ***1.1.1.1 Secuencias de adquisición***

En este caso, podemos generalizar la adquisición de una lengua L1<sup>2</sup> ya que a través de la investigación se ha demostrado que la adquisición de la lengua materna sigue secuencias de alto grado de similitud dentro del lenguaje temprano de los niños monolingües de desarrollo normal a través del mundo. Lightbown y Spada (2006) explican que existen patrones predecibles en la adquisición de la lengua materna los cuales se describen en términos de secuencias de desarrollo o “etapas” (p. 2). Por ejemplo, en un estudio longitudinal el cual analiza el desarrollo lingüístico de tres niños, Roger Brown encontró que en inglés, catorce morfemas gramaticales (*-ing*, *-s*, formas irregulares del pasado, posesivos, entre otros) se adquieren a partir de una secuencia sorprendentemente similar (citado en Lightbown y Spada, 2006, p. 3). De igual manera, mientras el niño procesa la complejidad del mundo que lo rodea y explora maneras más complicadas de expresarse, la adquisición de palabras interrogativas refleja una secuencia específica de adquisición. Las palabras “¿qué?” y “¿quién?” son las primeras en aparecer, seguidas de cerca por “¿por qué?” alrededor de los dos años de edad. Sin embargo, “¿cómo?” y “¿cuándo?” no aparecen sino hasta que el niño es capaz de concebir

---

<sup>2</sup> Este campo de investigación se denomina *Monolingual First Language Acquisition* o MFLA por sus siglas en inglés.

circunstancias abstractas (como el tiempo, la forma, etc.) las cuales son mucho más complejas en términos cognitivos que aquellas expresadas a través de interrogativos simples.

Aunque se ha demostrado que las secuencias de desarrollo en la adquisición de L1 son relevantes, es importante tener en cuenta que las mismas no siempre siguen un proceso sin interrupción. Los niños pueden experimentar una regresión en los patrones de adquisición en casos donde existe estrés adicional a causa de nuevas situaciones, o nuevos elementos dentro del lenguaje (Lightbown y Spada, 2006). Por ejemplo, ya que es durante los primeros años en que los niños asisten a la escuela que se adquieren los registros del lenguaje al igual que la distinción entre variedades de un lenguaje y la variedad estándar del mismo, la interrupción de esta secuencia puede tener consecuencias serias dentro del proceso de adquisición de L1. En términos generales, sin embargo, las secuencias de desarrollo en la adquisición de L1 no interrumpidas llevan a la mayoría de niños a manejar a la perfección el lenguaje del mundo que los rodea, mientras desarrollan las habilidades necesarias para expresarse y coexistir en un ambiente social el cual está en constante expansión.

#### ***1.1.1.2 La adquisición de L1: posiciones teóricas***

La investigación, como vimos en la sección anterior, ha podido ilustrar de manera clara *qué* aprenden los niños a través de observaciones que apuntan a la adquisición de L1. Sin embargo, cuando se trata de explicar el *por qué* del desarrollo específico de las secuencias, el tema ha sido mucho más controversial. Por esta razón, se han desarrollado varias posiciones teóricas las cuales intentan explicar el lenguaje temprano de los niños. En nuestro caso, analizaremos tres: el conductismo, el innatismo y el interaccionismo.

#### 1.1.1.1.1 El conductismo (Skinner)

En los años 50, el conocido psicólogo Burrhus Frederic Skinner propuso que los humanos aprendemos a hablar a través de la formación de hábitos. Según Skinner (1957), al asociar un estímulo con un resultado, se desarrollan habilidades como la imitación y la práctica. La respuesta positiva por parte del receptor a tales acciones resultaría en la adquisición de una lengua (citado en Shrum y Gilsam, 2000, p. 13). Así, para Skinner, la calidad y cantidad del lenguaje que el niño escucha además de la respuesta de otros individuos ante su comportamiento (es decir, del *ambiente* como fuente de conocimiento) es lo que define la adquisición de L1.

Aunque la teoría conductista fue analizada extensamente, otras posiciones teóricas surgieron a partir del hecho que, según se ha observado en la investigación, los niños no repiten exactamente lo que dicen, sino que escogen no solo qué lenguaje imitar, sino qué cantidad imitar, utilizando además el lenguaje de manera creativa. Así, los niños demuestran que su producción lingüística pareciera también venir desde *dentro*, y no únicamente desde fuera, o como supone Skinner, desde el ambiente.

#### 1.1.1.1.2 El innatismo (Chomsky)

En 1959, Noam Chomsky presentó una crítica a la teoría conductista de Skinner, argumentando que los niños en realidad están programados biológicamente para producir lenguaje y que, de hecho, el lenguaje se desarrolla de la misma manera que lo hacen otras funciones biológicas como el caminar, el correr, etc. (Lightbown y Spada, 2006). Para Chomsky, todos los humanos nacemos con lo que él llama un “aparato de adquisición de lenguas” (LAD por sus siglas en inglés), el cual nos permite procesar el lenguaje. La teoría innatista de Chomsky propone que el LAD contiene reglas abstractas del lenguaje

las cuales son universales y aplican a todos los lenguajes del mundo. A estas reglas se les conoce como “gramática universal” o UG por sus siglas en inglés (Chomsky 1985, citado en Shrum y Glisam, 2000). Ya que a Chomsky no le interesaba el contexto del lenguaje ni la manera en que el ambiente trasciende dentro de la producción lingüística, su posición se conoce como una posición “innatista” o “nativista”; es decir, una posición que considera la habilidad lingüística del ser humano como una especie de circuito instalado dentro del cerebro al momento de nacer, apoyada por el argumento que todos los niños logran adquirir exitosamente una L1 bajo circunstancias normales.

Es muy común aplicar las ideas de Chomsky a la hipótesis del periodo crítico (*Critical Period Hypothesis* o CPH por sus siglas en inglés), la cual determina que existe un periodo limitado de desarrollo (generalmente de los 2 años hasta la pubertad) durante el cual es posible adquirir una lengua como L1 o L2 al nivel de un hablante nativo. Al terminarse este periodo, sin embargo, la habilidad para adquirir o aprender una lengua disminuye (Lenneberg, 1967, citado en Birdsong, 1999, p. 1). Como vemos, la posición innatista enfatiza la habilidad del hablante de *producir* lenguaje (basado en su competencia lingüística y tomando como referencia la producción lingüística a nivel de un hablante nativo) y demuestra poco interés en los aspectos del proceso de desarrollo de la adquisición de L1. Así, aparece la tercera posición teórica, *el interaccionismo*, la cual vuelve a tomar en cuenta el rol del ambiente dentro del proceso de adquisición de una lengua materna sin dejar de reconocer la habilidad innata del humano para llevar a cabo el aprendizaje lingüístico.

#### 1.1.1.1.3 El interaccionismo y la teoría sociocultural (Vygotsky)

Los investigadores que apoyan esta última teoría de adquisición de L1 se han enfocado en la interacción entre las capacidades innatas de aprendizaje de los niños y el ambiente en el que éstas mismas se desarrollan. En otras palabras, para los interaccionistas, el aprender y desarrollar el lenguaje es tanto un proceso cognitivo como social. Dentro de esta posición teórica sobresale el trabajo del psicólogo Lev Vygotsky, quien, a diferencia de Piaget<sup>3</sup>, concluyó que el aprendizaje se desarrolla principalmente a partir de las interacciones sociales (Vygotsky, 1978, citado en Lightbown y Spada, 2006). Es a partir del trabajo de Vygotsky que se desarrolló la teoría sociocultural de aprendizaje algunas décadas después.

La teoría sociocultural propone que el aprendizaje, o en nuestro caso, la adquisición del lenguaje, es un proceso social y no únicamente cognitivo, enfatizando así la importancia de las interacciones con otros humanos dentro del proceso de desarrollo. Para Vygotsky, el nivel de habilidad que el hablante demuestra al momento de interactuar con otros (conocido como el *nivel potencial de desarrollo* del individuo) sobrepasa lo que puede hacer solo (es decir, su *desarrollo actual*) (Vygotsky, 1979, p. 86, citado en Shrum y Glisam, 2000, p. 24). Vygotsky apoya su posición a través de la concepción de un “lugar” conocido como la zona de desarrollo próximo, o la ZPD por sus siglas en inglés. Para Vygotsky, la ZPD es la distancia entre el *desarrollo actual* del individuo y su *nivel potencial de desarrollo*, y es en el momento en el que el hablante completa esta distancia que ocurre el aprendizaje, o en nuestro caso, la adquisición de una lengua. En otras

---

<sup>3</sup> Piaget consideraba que la madurez cognitiva de los niños determina la manera en que utilizan el lenguaje, y que el lenguaje representa únicamente la manera en que los niños muestran el conocimiento que han adquirido a través de interacciones físicas con su ambiente. En otras palabras, el niño debe tener un desarrollo cognitivo suficiente antes de poder llevar a cabo el aprendizaje a través de las interacciones sociales. Esto contradice lo que propone Vygotsky.

palabras, lo que el individuo puede lograr con la ayuda de otros, lo logrará por sí solo en un futuro, estableciéndose así la adquisición de conocimiento.

Como hemos mencionado y fuera de la clasificación de L1 como lengua materna, otra generalización que ayuda a la investigación sobre la adquisición de lenguas sostiene que si el hablante está expuesto a otra lengua fuera de su L1, ésta segunda lengua se denomina como su lengua segunda, o L2. A continuación se explica este proceso.

### **1.1.2 ¿Cómo se adquiere una segunda lengua (L2)?**

Antes de analizar el proceso de adquisición de una L2, es necesario tomar en cuenta que, a pesar de que se han desarrollado teorías que apuntan a la uniformidad en términos de la adquisición de una L2, la definición de lo que es una lengua segunda exige consideraciones adicionales basadas en la función, momento de exposición y desarrollo específico del hablante bilingüe en cuestión. Estas diferencias, en últimas, determinan la complejidad en términos de conocimiento del L2 al que desea llegar el hablante bilingüe, y si el lenguaje se adquiere o no bajo circunstancias naturales y/o a través de instrucción formal.

#### ***1.1.2.1 Tipos de L2***

Saville-Troike (2012) divide varios tipos de L2 según las categorías que más se conocen dentro de la literatura (p. 4):

- Una *segunda lengua* (L2) es generalmente la lengua dominante u oficial dentro de una sociedad, y es necesario hablarla para acceder a la educación, el empleo y otras áreas de la comunidad en que se vive. Generalmente, los grupos minoritarios o inmigrantes que hablan otro idioma adquieren una L2.

- Una *lengua extranjera* (FL por sus siglas en inglés) no se utiliza de manera general dentro del contexto social inmediato del hablante, sino que su propósito es ser utilizada en caso de viajes al exterior, o como requisito académico. Una lengua extranjera no implica una aplicación práctica o inmediata para el hablante.
- Una lengua para propósitos académicos, o *library language*, funciona principalmente como herramienta de aprendizaje a través únicamente de la lectura, especialmente cuando los libros o artículos de algún área académica no se publican normalmente en la L1 del hablante.
- Una lengua auxiliar es aquella que los hablantes deben hablar para llevar a cabo funciones oficiales dentro del ambiente político inmediato, o para llevar a cabo funciones de comunicación general. Sin embargo, para los hablantes de una lengua auxiliar, su L1 sirve para llevar a cabo la mayoría de situaciones sociales en sus vidas cotidianas.

Es implícito que todos estos tipos de L2 representan un proceso lingüístico que, para los hablantes, comienza después de una exposición a una lengua materna (L1), representando un contacto sucesivo (y no simultáneo) a la L2. Es por esto que se debe hacer una distinción en términos de momento de exposición a la L2, pues como veremos, surgen etiquetas adicionales que intentan explorar mejor el proceso de adquisición de lenguas de los hablantes bilingües.

#### ***1.1.2.2 Adquisición simultánea vs. adquisición sucesiva***

Como ya mencionamos, los tipos de L2 descritos en *Tipos de L2* representan un proceso de exposición sucesivo a la L1, pues la L2 se presenta dentro de la experiencia lingüística del hablante *posteriormente* a la existencia de una L1. Sin embargo, para

muchos individuos y especialmente aquellos que nacen dentro de comunidades o familias bilingües, desde el momento de su concepción escuchan dos lenguas al mismo tiempo, haciendo que el proceso de exposición a una L1 sea *simultáneo* a la de su L2, infiriendo así un proceso de adquisición diferente.

#### *1.1.2.1.1 Adquisición simultánea: adquisición bilingüe de primeras lenguas (BFLA)*

De Houwer (2009) define la adquisición bilingüe de primeras lenguas (*Bilingual First Language Acquisition* o BFLA por sus siglas en inglés) como “el desarrollo del lenguaje de los niños quienes escuchan dos lenguas desde su nacimiento” (p. 2). Ya que para estos niños no existe una diferencia cronológica entre sus dos lenguas (en términos de cuándo empiezan a escuchar una u otra lengua), la mejor manera de referirse a estas lenguas no implica una noción de “primera” o “segunda” lengua. Por esto, el área de BFLA se refiere a las dos lenguas de los niños expuestos a dos lenguas simultáneas como la lengua A y la lengua Alfa.

Volterra y Taeschner (1978) proponen un modelo de tres etapas para explicar el desarrollo lingüístico de los niños bilingües expuestos simultáneamente a dos lenguas primeras (citados en Grosjean, 1982): dentro de la primera etapa, el niño o la niña posee un sistema léxico único el cual incluye palabras de tanto la lengua A como la lengua Alfa; en la segunda etapa, posee dos sistemas léxicos pero únicamente una gramática; y en la tercera etapa, tiene no sólo dos léxicos sino que también dos gramáticas (p. 184). Según estos investigadores, los niños bilingües separan las dos lenguas a partir de etiquetas rígidas que desarrollan con las personas que únicamente hablan la lengua A y la lengua Alfa, reduciendo así la carga cognitiva.



Para Genessee y Nicoladis (2009), la adquisición de dos lenguas simultáneas representa un proceso tanto igual como diferente respecto a la adquisición monolingüe. Según estos investigadores, aunque los niños expuestos a dos lenguas primeras gozan de menos exposición a cada lenguaje, pasan por los mismos procesos de adquisición esenciales que los niños monolingües (edad de producción léxica, balbuceos y desarrollo de vocabulario). De igual manera, los patrones de adquisición de aspectos morfosintácticos en los niños que adquieren dos lenguas simultáneas generalmente demuestran el mismo proceso de desarrollo que el de niños monolingües. Tal como explican estos investigadores, el proceso de adquisición para estos dos tipos de niños es diferente en términos de la cantidad del vocabulario que reciben en cada lengua, basado en el contexto de exposición. Así, los niños que reciben información en cada lengua por parte de interlocutores diferentes pueden adquirir repertorios léxicos diferentes en cada lengua ya que diferentes personas hablan de diferentes temas (De Houwer, 2009). A pesar de las similitudes y diferencias, Genessee y Nicoladis (2009) concluyen que el proceso de adquisición bilingüe de primeras lenguas es un proceso “activo, creativo y se crea a partir de los recursos lingüísticos, comunicativos y cognitivos del niño o la niña en proceso de desarrollo” (p. 337).

Tal como lo observa De Houwer (2009), la familia es el primer agente de socialización dentro del desarrollo de BFLA en los niños. En muchos casos, una pareja bilingüe puede decidir utilizar únicamente una lengua, bloqueando así la posibilidad de que el niño o la niña adquiera dos lenguas. De igual manera, no todos los niños nacen en familias conformadas por un par completo de padres de familia, sino que pueden nacer en situaciones en que existen padres o madres solteras, sean dados en adopción o sean

institucionalizados inmediatamente después de su nacimiento. Desafortunadamente, la investigación de BFLA ha estudiado casi exclusivamente niños que nacen dentro de familias bilingües en las que tanto el padre o la madre que habla la lengua A y el padre o la madre que habla la lengua Alfa están presentes, resaltando así la necesidad de investigar casos de familias bilingües menos convencionales.

#### *1.1.2.1.2 Adquisición sucesiva de L2*

Como sabemos, no todos los niños adquieren dos lenguas de manera simultánea. De hecho, la mayoría de hablantes bilingües son miembros de comunidades lingüísticas minoritarias quienes adquieren su L1 en el hogar y/o en su comunidad inmediata, y su L2 cuando ingresan a la escuela. Aunque muchos de estos hablantes reciben instrucción en L2, la mayoría la adquieren de manera natural al interactuar con profesores, compañeros y otros miembros de la comunidad lingüística mayoritaria<sup>4</sup> (Grosjean, 1982).

Saville-Troike (2012) propone un modelo que explica la adquisición sucesiva de L2 el cual incluye tres etapas las cuales se establecen a partir de la manera en que contrastan con las habilidades cognitivas de un hablante de L1. Dentro de la etapa inicial, mientras que el hablante de L1 tiene una habilidad innata para aprender el lenguaje, no se sabe en realidad si esta habilidad natural también hace parte del proceso inicial para un hablante de L2. Lo que sí se sabe, según Saville-Troike, es que un componente esencial en esta primera etapa es que el hablante tiene conocimiento previo sobre la L1, lo cual ayuda a que se infiera, o se “transfiera” información sobre cómo funciona el lenguaje en general. De igual manera, esta primera etapa puede proporcionarle al hablante conocimiento sobre

---

<sup>4</sup> Recordemos aquí que este análisis de la adquisición sucesiva de L2 deja por fuera la definición de L2 como lengua extranjera (ver sección *Tipos de L2*) y considera exclusivamente la L2 como lengua adquirida en situación natural.

información externa al lenguaje al igual que capacidades establecidas de interacción, lo cual puede actuar ya sea como ayuda o impedimento dentro del proceso de adquisición de L2. Durante la etapa intermedia, asumiendo que el hablante tiene acceso a suficiente información en su L2, el proceso de “transferencia” de conocimiento del L1 al L2 es mucho mayor, y puede ocurrir de manera positiva (cuando la estructura del L1 se utiliza correctamente al momento de producir la L2) o negativa (también conocida como “interferencia”: cuando la estructura del L2 no corresponde a la de la L2 y se produce una estructura lingüísticamente agramatical). Aquí también es relevante la experiencia cognitiva del hablante para inferir información del L2 y estimular su uso correcto, además de factores individuales y sociales de los cuales hablaremos más adelante. Según Paradis (2007), el proceso de adquisición de L2 es diferente al de una L1 ya que el niño o la niña tiene una madurez cognitiva al momento en que el proceso comienza, y existe ya un léxico establecido en L1 del cual el hablante puede inferir al producir estructuras léxico-conceptuales. Durante la etapa final, el hablante llega a una competencia lingüística de L2 la cual puede ser cercana a la de un hablante nativo, aunque en algunos casos pueda todavía incluir interferencias por parte de su L1.

Fuera del modelo descrito arriba, existen también otros modelos y posiciones teóricas que pretenden explicar la adquisición de L2 como proceso sucesivo. Algunas de estas posiciones teóricas están basadas en aquellas que han intentado explicar el proceso de adquisición de L1 (ver sección *¿Cómo se aprende una lengua materna (L1)?*).

#### *1.1.2.1.1.1 El conductismo*

Ya que, bajo el lente conductista, el aprendizaje de lenguas era visto como una formación de hábitos, también asume que un individuo en proceso de adquisición de una

L2 comienza por los hábitos formados en su L1 y que estos hábitos interfieren al momento de desarrollo de los hábitos nuevos necesarios para adquirir la L2. Así, el conductismo representa el fundamento para la hipótesis del análisis contrastivo (CAH por sus siglas en inglés), la cual propone que los individuos en proceso de adquisición de L2 adquieren las estructuras de esa L2 que son similares a las de la L1 con facilidad, mientras que con dificultad aquellas estructuras que no se parecen entre las dos lenguas (Lightbown y Spada, 2006).

Basados en la conclusión que determina que la influencia de la L1 no se trata simplemente de transferencia de estructuras sino que se trata en cambio de un proceso mucho más complejo el cual implica negociación y reflexión inconsciente por parte del hablante, para los años 70 muchos investigadores estaban ya convencidos de que la hipótesis del análisis contrastivo no representaba suficiente evidencia para explicar la adquisición de una L2 (Lightbown y Spada, 2006).

#### *1.1.2.1.1.2 El innatismo y la gramática universal*

Aunque el trabajo de Chomsky no tenía intenciones de repercutir en el campo de la adquisición de L2, otros lingüistas (White 2003; Bley-Vroman 1983; Schachter 1990; etc., citados en Lightbown y Spada, 2006) han expandido la teoría chomskiana para demostrar que el concepto de gramática universal (ver p. 9) es la mejor manera de entender cómo se adquiere una L2. Así, según esta posición, el hecho de que los hablantes de una L2 producen información lingüística que sobrepasa la que reciben, debe significar que también existe un periodo crítico dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

### 1.1.2.1.1.3 El modelo monitor de Krashen

Un modelo de adquisición de L2 el cual presenta influencias chomskianas es aquel del lingüista Stephen Krashen, y aunque es visto bajo un lente bastante crítico dentro de la investigación actual, su modelo monitor ha gozado de extenso análisis. El modelo consiste en cinco hipótesis principales que explican por qué se adquiere una lengua L2 (Krashen, 1982 citado en Ellis, 1986, p. 261): *la hipótesis de adquisición-aprendizaje* (en la que ‘adquisición’ se define como un proceso inconsciente que ocurre como resultado de la comunicación natural y ‘aprendizaje’ como resultado del estudio consciente de propiedades formales del lenguaje); *la hipótesis del orden natural* (la cual indica que el hablante sigue un orden predecible dentro de la adquisición de rasgos formales de gramática de la L2); *la hipótesis del monitor* (la cual indica que el hablante posee un “monitor” el cual se encarga de revisar, editar y perfeccionar la producción lingüística bajo circunstancias de comunicación natural); *la hipótesis del “input”* (la cual indica que la adquisición ocurre como resultado de que el hablante tenga acceso a información que esté a un nivel un poco más avanzado ( $i + 1$ ) con respecto al nivel de competencia actual) y *la hipótesis del filtro afectivo* (la cual propone que la adquisición debe ocurrir en un ambiente en el que el filtro afectivo del hablante esté a un nivel bajo, es decir, en donde los sentimientos, emociones, motivación y seguridad del hablante estén menos afectados por un nivel alto de ansiedad).

Aunque el modelo monitor de Krashen llamó mucho la atención dentro de la investigación, la crítica sostiene que el modelo contiene serios errores, particularmente en términos de la variación individual en el proceso de aprendizaje entre hablantes de L2 (Ellis, 1986).

#### *1.1.2.1.1.4 La perspectiva sociocultural*

La teoría sociocultural, derivada del trabajo de Vygotsky, asume que el desarrollo cognitivo, incluyendo el desarrollo del lenguaje, ocurre como resultado de las interacciones sociales entre individuos. Así, bajo esta perspectiva, la adquisición ocurre cuando un individuo interactúa con un interlocutor dentro de su zona de desarrollo próximo (ZPD) (ver sección *Interaccionismo y teoría sociocultural (Vygotsky)*); es decir, en las situaciones sociales dentro de las cuales el hablante de L2 es capaz de producir el lenguaje a un nivel levemente superior gracias al apoyo del interlocutor. La perspectiva sociocultural sostiene que los individuos controlan y reorganizan los procesos cognitivos durante la mediación social y que el conocimiento se internaliza durante la actividad social (Lightbown & Spada, 2006).

#### *1.1.2.1.1.5 La competencia comunicativa (Hymes)*

Como extensión a la relevancia del contexto sociocultural dentro de la adquisición de una L2, se puede también considerar el aporte de Hymes (1972) y otros investigadores, quienes presentan el concepto de “competencia comunicativa” como argumento en contra del concepto chomskiano, el cual considera la competencia lingüística como esencial al proceso de comunicación (citado en Lynch, 2003, p. 26). La competencia comunicativa se define como la “habilidad de comunicarse al utilizar no solo información gramatical sino también gestos y entonación, estrategias de comprensión y disposición a la hora de tomar riesgos dentro del acto de comunicación” (Hymes, 1972, citado en Shrum y Glisam, 2000, p. 13). Esta posición de aprendizaje apoya el hecho que se necesita más que conocimiento gramatical o lingüístico para poder funcionar dentro del contexto comunicativo. Aspectos como factores socioculturales, conocimiento en términos de

cómo utilizar el lenguaje para expresar ideas e intenciones al igual que estrategias para comunicarse con otras personas y compensar por las deficiencias lingüísticas, etc., son factores esenciales para la adquisición de una L2 según la perspectiva de competencia comunicativa.

#### *1.1.2.1.1.6 Otras teorías “psicosociales” de adquisición de L2*

Ellis (1986) considera que *el modelo de aculturación*, y *la teoría de acomodación* representan también teorías esenciales dentro de la investigación de adquisición de L2, sobretodo en términos de cómo el contexto psicosocial del individuo define la capacidad de producción del hablante en una nueva lengua. *El modelo de aculturación*, definido por Brown (1980), es “el proceso de adaptación a una nueva cultura” (citado en Ellis, p. 251). Para Brown, dentro del contexto de la adquisición de L2 como lengua segunda (y no como lengua extranjera; ver sección *Tipos de L2*) la nueva lengua se encuentra íntimamente conectada a la manera en que la comunidad lingüística de la lengua minoritaria y la comunidad lingüística de la lengua mayoritaria se relacionan. Así, la adquisición de la nueva lengua está determinada por la distancia social y psicosocial entre el hablante de la lengua minoritaria y la comunidad que habla la lengua mayoritaria. *La teoría de acomodación* tiene también en cuenta la distancia social entre el hablante de la lengua minoritaria y la comunidad de la lengua-meta, pero en este caso considera que la distancia *percibida* entre las comunidades lingüísticas es más relevante que la distancia actual. Dentro de esta perspectiva de acomodación, la manera en que los hablantes de la lengua minoritaria se definen en relación a los hablantes de la lengua mayoritaria es lo que determina la calidad de producción de una segunda lengua. Así, variables como la identificación con la comunidad minoritaria, las comparaciones interétnicas, la

percepción de vitalidades etnolingüísticas y la identificación con otras categorías sociales pueden afectar el nivel de producción de una nueva lengua (Ellis, 1986, p. 257).

Saville-Troike (2012) también considera factores microsociales (variación de la L2, información e interacción) y macrosociales (estatus nacional y global de la L1 y la L2, límites personales e identidad, límites y poderes institucionales, categorías sociales y circunstancias de aprendizaje) como factores de análisis necesarios al momento de explicar la adquisición de L2 como lengua segunda (ver páginas 112-134 en Saville-Troike, 2012).

#### *1.1.2.1.1.7 Factores individuales y sociales que afectan la adquisición de L2*

Como ya hemos mencionado, además de las descripciones de procesos de adquisición generales, debemos también considerar el hecho que existe una gran variedad en términos de desarrollo y nivel de L2 entre hablantes. Así, no todos los individuos que aprenden una nueva lengua lo hacen de la misma manera ni al mismo nivel. Es por eso que la investigación ha avanzado estudios que analizan qué efecto puede tener factores como la aptitud (ver Carroll, 1991, citado en Lightbown & Spada, 2006), la motivación y/o las actitudes del hablante frente a la L2 (ver Gardner 2003, citado en Lightbown & Spada, 2006; Dörnyei, 2001; citado en Saville-Troike, 2012), temas de identidad y relaciones de poder (ver Norton, 1995, citado en Lightbown & Spada, 2006), edad de adquisición (ver hipótesis del periodo crítico, sección *El innatismo (Chomsky)* (p. 8), entre otros factores. En últimas y a manera de conclusión a esta sección, determinamos que el proceso de adquisición de una lengua L2 es complejo e imposible de explicar de manera unidimensional.



## 1.2 Tanto L1 como L2: el caso de las lenguas de herencia (HL)

Como ya lo mencionamos, la mayoría de hablantes bilingües de adquisición sucesiva son miembros de comunidades lingüísticas minoritarias quienes adquieren su L1 en el hogar y/o en su comunidad inmediata, y su L2 cuando ingresan a la escuela (ver sección *Adquisición sucesiva de L2*). Habiendo ya presentado las variaciones dentro de la explicación de la adquisición de L2 y los diferentes factores que pueden afectar este proceso, ¿por qué entonces subdividir este análisis una vez más añadiendo otra categoría de adquisición, la de lenguas de herencia? En contextos informales y generales definimos a una lengua de herencia como la lengua que hablan las comunidades minoritarias dentro del contexto familiar y en situaciones donde existe una lengua mayoritaria, por ejemplo, el caso del catalán, gallego o euskera en España, el criollo en Haití, o el español que se habla en Estados Unidos. Sin embargo, históricamente no se han expresado las diferencias específicas en términos de adquisición de las lenguas de herencia. Aunque la tendencia sería explicar la adquisición de una HL como un proceso similar o idéntico a la adquisición sucesiva de una L2, Montrul (2012) aboga por la necesidad de ver a la lengua de herencia en términos más específicos y más allá de una lengua segunda. Montrul reitera que la única manera de entender el proceso de adquisición al igual que el perfil lingüístico de los hablantes de herencia es teniendo en cuenta no sólo el orden de adquisición de tanto la L1 vs. la L2 (o la lengua A vs. la lengua Alfa), sino que es esencial, de igual manera, tomar en cuenta las *dimensiones funcionales* de las lenguas que habla el individuo (lengua principal vs. lengua secundaria) al igual que los *factores sociopolíticos* (lengua minoritaria vs. lengua mayoritaria) que juegan parte dentro de este proceso de adquisición (p. 4). Adicionalmente, la adquisición de una lengua de herencia

es única, en términos generales, y debe expresarse en términos de *proceso*, porque cuando la L1 pasa a ser una lengua minoritaria (por ejemplo, cuando el hispanohablante pasa a coexistir en un contexto angloparlante), existe un cambio en la dimensión funcional de los dos idiomas hablados por el individuo mientras crece y mientras la L1, siendo la lengua principal, se convierte muy pronto en la lengua de uso secundario. Este cambio funcional, por su parte, afecta la competencia tanto lingüística como comunicativa de la L1, haciendo que la misma se parezca más, en general, a una L2 cuando el hablante entra a la adolescencia. En otras palabras, para la etapa de la adolescencia, el español se transforma y pasa de ser L1 a ser L2. Montrul (2012) explica que dentro del proceso de adquisición de una lengua de herencia, las dimensiones de la L1 y de la L2 se transforman y se dislocan de una manera muy específica la cual no logra ser explorada completamente a través de las teorías generales de adquisición de una L2. Para describir este proceso y ya que es único, añadimos este tercer proceso de adquisición de lenguas y nos referimos a la L1 convertida en L2 de la experiencia lingüística de este tipo de hablantes como lengua de herencia, o HL por sus siglas en inglés.

### **1.2.1 La adquisición de HL: un caso híbrido**

Mucha de la investigación de los últimos años ha intentado explicar el por qué de los patrones lingüísticos que se observan en la producción de hablantes de HL. Aunque la investigación que intenta responder a esta pregunta sigue en pie, existen varias posiciones teóricas que presentan posibles causas: Silva-Corvalán (1994) investiga el rol del proceso de cambio lingüístico, Montrul (2008) investiga la adquisición incompleta debido a la falta de información durante la niñez al igual que la atrición lingüística durante el periodo crítico, y otros académicos investigan el rol que juega la diferencia en términos de

cantidad de información en la L1 o L2 por parte de uno de los padres de familia (citado en Montrul, 2012, p. 9). Lo que sí encuentra general aceptación dentro del campo de investigación es que la adquisición de lenguas de herencia tiene características tanto de la adquisición de L1 como de la adquisición de L2, procesos que ya hemos explicado. Montrul (2008)<sup>5</sup> resume las características de adquisición comunes entre la adquisición de L1, L2 y HL de la siguiente manera:

---

<sup>5</sup> Hay que notar que aunque para Montrul (2008) el hablante HL está expuesto a una lengua mayoritaria diferente a su L1 a una edad temprana, sus conclusiones son en base a observaciones de hablantes quienes demuestran patrones de adquisición de HL a partir de la adolescencia y tal como es observada en la adultez. Es decir, sus conclusiones no se basan necesariamente en casos de bilingüismo temprano.

**Figura 1.** Características de adquisición de L1, L2 y HL

Tomado de Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. (p. 217).

**Nota:** las celdas sombreadas representan los factores de adquisición de L1 y L2 que están a la intersección y las cuales también comparte y caracteriza el proceso de adquisición de HL.

Factores	Adquisición de L1	Adquisición de L2 en la adultez
1. Conocimiento lingüístico previo	ninguno	conocimiento de L1 completamente desarrollado
2. Información al que el hablante está expuesto		
a. momento de exposición	exposición temprana (de nacimiento)	exposición tardía (después de la pubertad)
b. ambiente natural vs. ambiente formal	natural	natural y formal
c. modo	oral	oral y escrito
d. cantidad	abundante y frecuente	variada (en cantidad y frecuencia)
e. calidad	variada y rica en términos lingüísticos, apropiada según el contexto	restringida en términos de contexto, menor variedad de estructuras/vocabulario, exposición a información por parte de otros que no son hablante nativos
f. habilidades de lectoescritura	el proceso de adquisición de estructuras más complejas y de vocabulario continúa y es fortalecido después de los 5 años, momento en que se desarrollan habilidades metalingüísticas	alfabetizado en su L1 y L2
3. Factores de personalidad y factores afectivos	irrelevantes	relevantes
4. Objetivos finales dentro del sistema lingüístico		
a. tipos de errores	errores normales de desarrollo	errores de desarrollo y de transferencia
b. fosilización	no ocurre	proceso típico
c. producto final	exitoso y completo	variado y típicamente incompleto

Como lo muestra la tabla, la adquisición de HL puede demostrar características que son equivalentes tanto a la adquisición de L1 como a la de L2, pero no en términos de todos los factores. Así, los procesos de adquisición tanto de L1 como de L2 expuestos a través de este capítulo puede que sí sean relevantes dentro del proceso de adquisición de HL como puede que no, dependiendo de los factores que hagan parte del análisis. Ante

todo y subrayando la información presentada en esta tabla, es importante tener en cuenta que los tres procesos de adquisición (L1, L2 y HL) deben ser analizados en términos de categorías diferentes, pero categorías que tienen mucho para aportar entre sí ya que comparten varios factores en términos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos.

Después de presentar la evidencia que apunta a la necesidad de considerar el perfil lingüístico de un hablante HL como categoría única, es necesario expandir la definición no sólo de lo que es la lengua de herencia en términos de adquisición, sino también en términos de quiénes son sus hablantes, qué rasgos lingüísticos y sociales presentan y qué diferencias en términos de necesidades pedagógicas se deben considerar. Esto, resaltando el hecho que la mayoría de educadores de español al nivel universitario y basados en los cambios demográficos expuestos al principio, muy probablemente tienen o tendrán, en un futuro muy cercano y dentro de su grupo estudiantil, a un grupo significativo de hablantes de herencia del español.

## CAPÍTULO 2: ¿QUIÉNES SON LOS HABLANTES DE HERENCIA DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS?

### 2.0 Perfiles: “*Spanish for Native Speakers*”

Marco Antonio<sup>6</sup>, un muchacho de 15 años, llegó a los Estados Unidos desde El Salvador hace cinco años. Sus padres emigraron a los Estados Unidos cuando él tenía tres años. Después de esperar en El Salvador durante siete años, Marco Antonio pudo reunirse con su familia en este país y ahora cursa el décimo grado en una escuela del sur de la ciudad de Charlotte, en el estado de Carolina del Norte. Al escribir en su cuaderno de composición, Marco Antonio cuenta que le encanta jugar el béisbol, y aunque dice que le hace mucha falta celebrar las navidades como lo hacía en El Salvador, está seguro de que el aprender inglés le ayudará a entrar a una buena universidad.

Luisa María llegó a San Antonio, Texas, a los siete años. Su padre, que había sido funcionario en la ciudad de Lima, Perú, consiguió un trabajo en Texas y emigró con su esposa y tres hijas. Cinco años después, la familia se mudó a Charlotte, donde Luisa María cursa el noveno grado. Es muy estudiosa, y recuerda con nostalgia en su cuaderno de composición las navidades en su ciudad, en las que jugaba con sus primas hasta muy tarde y en las que toda la familia se reunía. Luisa María tiene muchas aspiraciones para el futuro, y dice que aunque ya nada es como antes, se siente feliz de tener el privilegio de recibir una buena educación.

José Joaquín vivió con su abuela en las afueras de la ciudad de Santo Domingo, en la República Dominicana, hasta hace un año y siete meses en que cumplió los 14 y se mudó

---

<sup>6</sup> Todos los nombres aquí incluidos son pseudónimos de estudiantes de secundaria inscritos en una clase de español para hablantes de herencia en una escuela al sur de la ciudad de Charlotte, en el estado de Carolina del Norte, durante el ciclo escolar 2012-2013.

a la ciudad de Charlotte. En su país, José Joaquín no tuvo la oportunidad de ir a la escuela, y lo que sabía hasta su mudanza lo aprendió con su abuela. Inscrito en el noveno grado en Charlotte, José Joaquín se empeña en aprender lo que más puede, aunque no es fácil. Se le dificulta un poco escribir, pero gracias a sus ganas de mejorar y a su esfuerzo, ha empezado a escribir mejor, nunca falta a la escuela y las páginas de su cuaderno de redacción están llenas.

Marco Antonio, Luisa María y José Joaquín están inscritos en una clase de español para hablantes nativos, o hablantes de herencia, en *high school*. En esta clase, compuesta por unos 37 estudiantes, se escriben redacciones sobre varios temas personales, y los estudiantes aprenden sobre escritores hispanos, además de algunas obras de literatura conocidas. El texto que utilizan contiene secciones de gramática, en las que los estudiantes aprenden conceptos del lenguaje que ya hablan, como la definición de *género*, *adjetivo* o *subjuntivo*, por ejemplo. La profesora que les enseña, quien empezó el programa de español para hablantes de herencia en esta escuela, dice que, aunque mucho del contenido que les enseña a sus estudiantes se compara con el de las clases de español tradicionales, las historias de sus estudiantes y su presencia como latinos en Estados Unidos los une de una manera significativa. Para ella, las necesidades lingüísticas y pedagógicas de sus estudiantes requieren no solo una exploración específica del lenguaje, sino también de una exploración de lo que significa pertenecer a una comunidad minoritaria en términos no solo lingüísticos, sino también de identidad, de política y de sociedad.

### **2.0.1 La investigación sobre los hablantes de herencia**

La investigación que apunta hacia una definición de lengua o hablante de herencia es extensa y variada. Como alude la profesora de Marco Antonio, Luisa María y José Joaquín, la experiencia del hablante de una lengua minoritaria no contiene repercusiones únicamente lingüísticas, sino que también requiere de una discusión sociopolítica relevante al momento de hablar sobre las necesidades pedagógicas de este grupo de estudiantes. Dada la complejidad del caso, sin embargo, la investigación se mantiene dividida, y el campo no ha podido llegar a un consenso sobre una definición global que describa quiénes son los hablantes de herencia. Sin embargo, en el caso de los hablantes de español en Estados Unidos, gracias a la relevancia de este grupo y como respuesta a los cambios demográficos que se experimentan actualmente en las instituciones educativas, los educadores y académicos siguen haciendo un esfuerzo importante para continuar explorando, a través de una discusión académica, cómo mejor definir a estudiantes como los que se describen arriba. A continuación, presentaremos varias definiciones que han sobresalido en el campo, primero con un enfoque sociopolítico, y luego, con un enfoque puramente lingüístico. Al terminar, nos referiremos al trabajo de algunos investigadores que han hecho un llamado a la importancia de tener en cuenta no solo lo sociopolítico y lo lingüístico, sino también *lo individual* al formular una definición global de quiénes son en realidad los hablantes de herencia. Todo esto con el fin de poder facilitar una mejor educación en español para este grupo de estudiantes.

#### ***2.0.1.1 La visión sociopolítica***

Según Cummins (2005), el término “lenguas de herencia” se ha usado en el contexto de Estados Unidos únicamente desde hace poco. Aunque en este país el término no se



utilizó sino hasta la década de los 90, en Canadá el término empezó a usarse en 1977 con el comienzo de los Programas de Lenguas de Herencia de Ontario. Van Deusen-Scholl (2003) nos recuerda que es importante tener en cuenta que este término tiene diferentes connotaciones según el contexto específico cultural y nacional de cada país. Por ejemplo, en Europa y en Sudáfrica se utilizan los términos “lenguas de casa” (*home languages*), y “lenguas de origen” (*languages of origin*), mientras que en Holanda se prefiere el término “lengua inmigrante minoritaria” (*immigrant minority language*) como término más neutral (p. 218). En Canadá, de igual manera, se utilizan los términos “lengua étnica”, “tercera”, “aborigen” o “no oficial” (Cummins, 2005, p. 591). También se diferencia entre los términos “lengua inmigrante” y “lengua de las Primeras Naciones” (*First Nations languages*), mientras que en Australia se utiliza el término “lenguas de la comunidad” (*community languages*) (Van Deusen-Scholl, 2003, p. 218).

En Estados Unidos, sin embargo, el término más usado en la literatura académica para referirse a la lengua minoritaria que hablan estudiantes como los que presentamos al principio es “lengua de herencia”. En el contexto de este país, los cambios demográficos y el uso de ese término por parte de educadores y académicos han contribuido a dos fenómenos: primero, a que las comunidades que hablan lenguas minoritarias gocen de mayor presencia y relevancia al nivel público, y segundo, a que aquellos inmigrantes de segunda y tercera generación que probablemente han tenido contacto físico mínimo o nulo con el país de sus antepasados hayan empezado a buscar y a querer reconectarse con su herencia cultural. Como explican Van Deusen-Scholl (2003) y Wiley (2001), esto ha contribuido a que esta definición sea bastante fluida y variable, puesto que, entre otras cosas, lo que constituye tal herencia cambia y se desarrolla según la trayectoria de los

patrones de inmigración. La elasticidad en el uso de este término hace necesarias varias consideraciones adicionales, como por ejemplo, ¿quién se considera un hablante de herencia legítimo? ¿Se incluyen o no aquellos individuos que actualmente no son parte de la comunidad minoritaria y que no hablan la lengua necesariamente a nivel diario, sino que simplemente llevan consigo la herencia cultural de sus antepasados? ¿Qué se considera más importante, el uso de la lengua o la etnicidad? Así, se ha discutido la necesidad de incluir, no solo a quienes hablan una lengua minoritaria (es decir, hablantes de herencia en términos estrictamente lingüísticos), sino también a aquellos individuos que, a pesar de no hablar esta lengua, sienten una conexión cultural importante con ella. De igual manera, algunos investigadores destacan que el término “lengua de herencia” puede que no sea el término más preciso, pues evoca imágenes del pasado y de la tradición en vez de resaltar la realidad contemporánea (Baker y Jones, 1998, Corson, 1999, Wiley, 2001, 2005b; citados en Peyton et al., 2008). De cualquier manera, es esencial tener en cuenta los factores sociopolíticos que definen, bajo el contexto histórico-cultural, a una lengua como lengua de herencia.

#### *2.0.1.1.1 Una visión tripartita (Fishman)*

Quizá la definición de lengua de herencia más reconocida bajo el contexto sociopolítico es aquella del lingüista Joshua Fishman, quien, tomando en cuenta la complejidad de la historia sociopolítica de Estados Unidos considera necesario dividir a las lenguas de herencia en tres categorías específicas: las lenguas de herencia indígena (*Indigenous Heritage Languages*), las lenguas de herencia colonial (*Colonial Heritage Languages*), y las lenguas de herencia inmigrante (*Immigrant Heritage Languages*)

(Fishman, 2001, p. 82-87). A continuación se presentan las definiciones de estas tres categorías:

- *Lenguas de herencia indígena*: incluyen las lenguas que hablaban los amerindios antes de la llegada de los conquistadores europeos al Nuevo Mundo.
- *Lenguas de herencia colonial*: incluyen las lenguas no indígenas ya establecidas en el continente antes de la concepción de los Estados Unidos de América como nación. Dentro de esta categoría se incluyen el holandés (introducido en el siglo XVII al noreste del país), el sueco, el finés, el galés, además de idiomas que siguen subsistiendo hoy como el francés y el alemán, y por supuesto, el español.
- *Lenguas de herencia inmigrante*: incluyen las lenguas introducidas al país a través de grupos de importante inmigración a partir de los siglos XIX y XX. Se incluyen el francés, el alemán, el italiano, el polaco, el yídís, el español, entre muchos otros. Fishman reitera que aunque dentro de esta categoría se incluyen lenguas habladas por personas que seguirán llegando como producto de los fenómenos mundiales que incitan a la movilización global (en el siglo XXI lenguas como el albano, árabe, bosniano, croata, persa, ruso, ucraniano y vietnamita) el español es la única lengua que muy probablemente seguirá llegando a nuestras fronteras constantemente y sin interrupción, gracias a la proximidad geográfica entre Estados Unidos y Latinoamérica.

Aunque la definición de Fishman ha avanzado la investigación que estudia qué es una lengua de herencia, Wiley (2001) critica el hecho de que tal definición no considera el papel de los miembros que constituyen el grupo de la lengua minoritaria. Para Wiley, las preguntas que resultan al momento de concebir las necesidades pedagógicas de estos grupos no pueden ser respondidas únicamente por los encargados de educar a esta

población. Según este investigador, es imperativo incluir las perspectivas de la comunidad además de la situación de uso de la lengua en cuestión, es decir, tanto el rol que juegan estas comunidades al momento de desarrollar las habilidades lingüísticas de los hablantes de la lengua de herencia en cuestión, como la presencia de varias relaciones entre diferentes variedades de la lengua (sociolectos, dialectos regionales, lengua estándar, diglosia, contextos multilingües, etc.) (p. 32-33). Según Wiley, únicamente al momento de observar las comunidades de lenguas de herencia y la manera en que la lengua existe dentro de ellas se tendrá una mejor idea de quiénes son sus hablantes y cuáles son sus necesidades a nivel sociopolítico.

De igual manera, Carreira (2004) expresa que aunque la definición de Fishman toma en cuenta la importancia del contexto sociopolítico al momento de definir una lengua de herencia, la contribución específica que puede aplicar esta definición al desarrollo de estrategias de instrucción específicas es mínima. La visión tripartita no alcanza, dice la investigadora, a contribuir a las exigencias de la enseñanza de una lengua de herencia (específicamente en términos de selección de materiales, desarrollo de programas, instrucción, etc.). Rothman (2009) concluye que aunque no es absolutamente necesario un nivel mínimo de competencia lingüística para que un individuo se considere como “hablante de herencia”, la clasificación de Fishman se limita a ser útil únicamente para otras disciplinas relacionadas las cuales están interesadas en estudiar este tipo de hablante por razones externas a la lingüística. Para Rothman, incluir en esta clasificación al estudiante que no habla la lengua de herencia no contribuye al estudio de la gramática interna de tal lengua de herencia. Para muchos investigadores como Rothman y Carreira, el término “hablante de herencia” debe, pues, implicar una descripción lingüística.

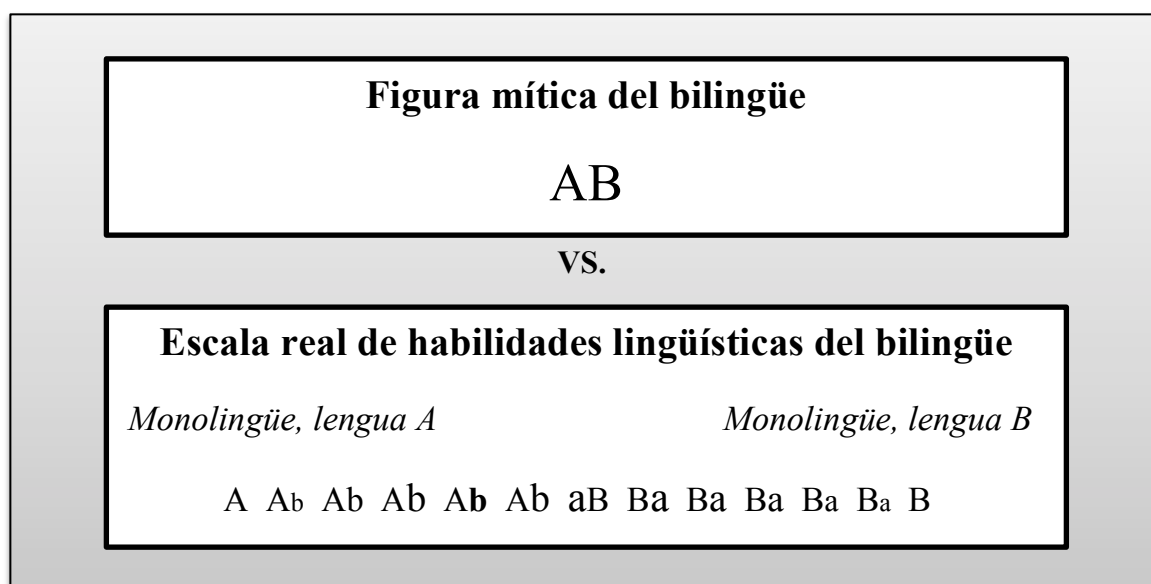
### ***2.0.1.2 La visión lingüística***

Según Guadalupe Valdés, una de las investigadoras más reconocidas dentro de la investigación de pedagogía de lenguas de herencia, para los instructores de lenguas y a diferencia de aquellos interesados en las lenguas indígenas o de inmigración que casi no hacen presencia dentro del sistema educativo, el término “lengua de herencia” no cae bajo la visión tripartita y en cambio tiene un significado diferente. Los instructores de lenguas utilizan el término “lengua de herencia” para referirse a la lengua de un estudiante “que creció en un hogar donde se habla una lengua diferente al inglés, que habla o al menos entiende tal lengua, y que es hasta cierto nivel bilingüe en tal lengua y en inglés” (Valdés 2000a, 2000b, citado en Valdés 2001, p. 2, mi traducción). Draper y Hicks (2000) definen al hablante de herencia como “alguien que ha estado expuesto a una lengua que no es el inglés por fuera del sistema de educación formal” (p. 19, mi traducción). Bajo el contexto de esta definición de quién es un hablante de herencia, Valdés (2001) reitera la importancia de reconocer que el término “bilingüe” no implica el uso de las dos (o más) lenguas a un nivel superior a tal punto que el individuo pueda llevar a cabo todo lo que hace en una lengua de la misma manera en la otra lengua, ni que pueda pasar inadvertido para un hablante monolingüe de cualquiera de las dos lenguas que habla. Para esta investigadora, quienes conceptualizan al estudiante bilingüe como alguien que demuestra un equilibrio idealizado y perfectamente equiparable entre las lenguas que habla está imaginando una figura mítica, y por ende, casi imposible o muy poco común de lo que es en realidad el ser bilingüe. Valdés reitera que los bilingües generalmente no tienen la oportunidad de utilizar sus dos (o más) lenguas en las mismas situaciones ni con las mismas personas con las que tienen contacto a través de su vida.

Concluye, pues, que existen muchos tipos de bilingües, y que sus habilidades varían a través de un escala de habilidades lingüísticas. La relación entre estas dos definiciones de la interacción entre las lenguas de un bilingüe, la primera mítica y la segunda real, es ilustrada por Valdés de la siguiente manera:

**Figura 2.** “La figura mítica del bilingüe” *versus* la escala real de habilidades lingüísticas del bilingüe

Tomado de Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, Ranard D. A. & McGinnis S. (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (p. 4-5).



Como lo demuestra la figura, el bilingüismo se describe mejor como una condición, o un proceso dinámico que está en constante movimiento. Como tal, se trata de un bilingüismo complejo e imposible de explicar a través de una simple etiqueta.

#### 2.0.1.2.1 Perfiles lingüísticos del hablante de herencia del español

Los estudiantes que hablan español como lengua de herencia en Estados Unidos presentan perfiles altamente variados. En unos casos y de acuerdo a su situación y

experiencia personal, un estudiante puede demostrar habilidades mínimas, entender únicamente la lengua de uso cotidiano y usarla en contextos sociales limitados. De igual manera, este mismo grupo de estudiantes puede incluir individuos que manejan la lengua a tal nivel que se acercan al perfil lingüístico de un hablante nativo, tanto en términos de lo oral como de lo escrito. Con el objetivo de llegar a una categorización más o menos específica de este grupo heterogéneo de estudiantes, Valdés (1997) desarrolla una caracterización del perfil del estudiante de herencia basándose en dos componentes principales: el nivel de educación y el nivel lingüístico. Según la investigadora, este grupo de estudiantes podría organizarse de la siguiente manera:

**Figura 3.** Categorización de estudiantes de herencia del español (nivel de educación y nivel lingüístico)

Tomado de Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding Issues and unanswered questions. In M. C. Colombi, & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes. Práxis y teoría.* (p. 14).

<b>Tipo de estudiante</b>	<b>Características</b>
<b>Recién llegado a EEUU: Tipo A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolaridad básica en un país hispanohablante</li> <li>- Hablante de una variedad de prestigio del español</li> </ul>
<b>Recién llegado a EEUU: Tipo B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolaridad básica parcial o incompleta en un país hispanohablante</li> <li>- Hablante de una variedad estigmatizada del español</li> </ul>
<b>Bilingüe: Tipo A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceso a educación bilingüe en EEUU</li> <li>- Habilidades académicas en español: básicas</li> <li>- Habilidades académicas en inglés: buenas</li> <li>- Hablantes funcionales y con dominio de variedad de contacto rural del español</li> </ul>
<b>Bilingüe: Tipo B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades académicas en español: nulas</li> <li>- Habilidades académicas en inglés: buenas</li> <li>- Habla una variedad de contacto rural del español aunque presenta restricciones en el lenguaje</li> </ul>
<b>Bilingüe: Tipo C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades académicas en español: nulas</li> <li>- Habilidades académicas en inglés: buenas</li> <li>- Habla una variedad de prestigio del español aunque presenta restricciones en el lenguaje</li> <li>- Algunos fenómenos de contacto lingüístico<sup>7</sup> presentes</li> </ul>
<b>Bilingüe: Tipo D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades académicas en español: nulas</li> <li>- Habilidades académicas en inglés: restringidas</li> <li>- Habla una variedad de contacto rural del español aunque presenta restricciones en el lenguaje</li> </ul>
<b>Bilingüe: Tipo E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades académicas en español: nulas</li> <li>- Habilidades académicas en inglés: restringidas</li> <li>- Habla una variedad de contacto rural del español de habilidad muy restringida</li> </ul>
<b>Bilingüe: Tipo F</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades académicas en español: nulas</li> <li>- Habilidades académicas en inglés: restringidas</li> <li>- Bilingüe receptivo<sup>8</sup> de una variedad rural de contacto</li> </ul>

La investigación dedicada a estudiar los diferentes perfiles de los de estudiantes del español como lengua de herencia y las necesidades pedagógicas que presentan los

<sup>7</sup> Aquí nos referimos a los fenómenos de contacto lingüístico de dos (o más lenguas) como la alternancia de códigos, el reconocido “Spanglish” (en el caso del inglés en contacto con el español), préstamos, calcos, entre otros.

<sup>8</sup> El bilingüe receptivo es aquel que aunque no presenta ningún tipo de producción lingüística (ni oral ni escrita) tiene capacidad receptiva y entiende a cierto nivel el lenguaje que escucha.



mismos, apoya la categorización de Valdés (1997). Sin embargo, y a medida que sigue evolucionando y cambiando la demografía de los hispanos en el país, además de las condiciones sociales y políticas que siguen afectando a esta población, puede que sigan dándose cambios importantes dentro de la composición y categorización de este grupo de estudiantes. Por ejemplo, Carreira (2003) especula que si se cumple la proyección del censo que indica que la proporción de hispanos nacidos en el extranjero disminuirá drásticamente en las próximas décadas y que un 90% de los hispanos en el 2100 habrá nacido en este país, esto podría hacer que en nuestras instituciones hubiera menos estudiantes hispanos de perfil **Recién llegado a EEUU: Tipo A y Recién llegado a EEUU: Tipo B**, según las categorías presentadas en la Figura 3. De igual manera, Carrera reitera que si la presencia de los medios de comunicación en español continúa desarrollándose de la misma manera que ha venido haciéndolo desde finales del siglo pasado<sup>9</sup>, proporcionándole a los hispanos de Estados Unidos un nivel de español accesible, auténtico y relevante, esta situación bien puede contribuir a que se vean menos estudiantes del perfil **Bilingüe: Tipo F** en nuestras instituciones. Cualquiera que sea el caso y dada la complejidad del perfil lingüístico del estudiante de español como lengua de herencia, es indispensable que los encargados de la educación en español de este grupo de estudiantes estén conscientes de las características de exposición y producción lingüísticas presentes, no solo a nivel individual, sino a nivel nacional, con el fin de poder llegar a una discusión más o menos adecuada de quiénes son los hablantes de español como lengua de herencia bajo el contexto de Estados Unidos.

---

<sup>9</sup> Según McCoy (2001, citado en Carreira, 2003) entre 1970 y el 2000 el número de periódicos hispanos en EEUU aumentó de un 232% a un 543% y su circulación de 1 a 14.1 millones. De igual manera, entre 1986 y 1999, el número de estaciones de radio en español aumentó tres veces, de unas 213 a unas 600. En el año 2012 y por primera vez en la historia, Univisión realizó un debate presidencial con los dos candidatos exclusivamente en español, el cual fue disponible tanto por televisión como por internet. La presencia del español en los medios de comunicación de EEUU es, pues, patente.

#### 2.0.1.2.2 “¿Qué floor? El third”: *características lingüísticas del hablante de español como lengua de herencia*

Potowski (2005, 2008) explica que las principales características lingüísticas del español del hablante de herencia en el contexto norteamericano se definen a través de tres componentes principalmente: la interacción entre las formas prestigiosas versus las estigmatizadas del español; la alternancia de códigos; y la influencia del inglés, la cual está determinada por el grado de contacto con el inglés y por la necesidad de utilizar los dos idiomas de manera creativa en la vida cotidiana. Muchos investigadores se refieren a estos últimos dos componentes a través de la etiqueta “Spanglish” (Stavans 2003, citado en Potowski 2005).

##### 2.0.1.2.2.1 *Formas prestigiosas vs. formas estigmatizadas*

La dimensión sociopolítica que influye en la composición de los grupos minoritarios en el país (ver *La visión tripartita (Fishman)*) hace que, como hemos mencionado, el perfil demográfico de este grupo sea diverso y complejo, inclusive a nivel socioeconómico. Por ende, los hablantes de español como lengua de herencia no siempre están expuestos a la lengua estándar en su proceso de escolarización. La exposición al español que reciben puede limitarse a una variedad regional que contiene formas estigmatizadas (Potowski, 2008). Si este hablante no tiene la oportunidad ni el privilegio de recibir escolarización avanzada en español de manera tal que desarrolle los registros necesarios para la adquisición completa de la lengua, o si se trata de un hablante de una variedad rural con necesidad de desempeñarse en contextos cotidianos únicamente, las formas estigmatizadas pueden ser las únicas que produce. Sin embargo, Potowski (2008) recuerda que muchas de las formas del español utilizadas por algunos grupos minoritarios

y que ahora son estigmatizadas, como por ejemplo *yo truje* (yo traje), *asina* (así), *naiden* (nadie), *haiga* (haya), entre otros, eran parte del español general en el pasado y hoy son clasificados como arcaísmos conservados del español de los descendientes de quienes colonizaron en el siglo XVI lo que es hoy en día el suroeste de Estados Unidos (p. 233). Así, “el uso de tales formas, igual que otras que no constituyen arcaísmos, merecen el respeto de los maestros, dado que en el campo de la lingüística todas las variedades de un idioma se consideran igualmente valiosas” (Potowski, 2005, p. 22).

#### 2.0.1.2.2.2 La alternancia de códigos

Potowski (2005) define la alternancia de códigos como “una mezcla de español e inglés que ocurre entre dos oraciones o dentro de una sola oración” (p. 23). Lejos de ser una mezcla al azar y sin sentido, muchos investigadores consideran que la alternancia de códigos (en inglés *code-switching*) es un fenómeno sociolingüístico que responde a patrones y estructuras empíricamente comprobados (Myers Scotton 1993, Poplack 1980, citados en Potowski, 2005). Según recalca Potowski (2005), generalmente los cambios ocurren en puntos donde no hay una estrecha relación lingüística entre los elementos de las dos lenguas. Así, la alternancia de códigos no interfiere en términos de comunicación, pues no viola la sintaxis ni del inglés ni del español. Es importante notar que para que un hablante pueda llevar a cabo la alternancia de códigos al hablar, debe conocer muy bien las reglas sintácticas de los dos idiomas y por ende manejar un nivel alto de bilingüismo con el fin de llevar a cabo el acto comunicativo. Potowski (2005) indica también que los patrones de alternancia de códigos pueden variar entre las comunidades que hablan una lengua minoritaria e incluso entre los miembros de una misma comunidad, debido en parte a su competencia lingüística (p. 23).

Potowski (2005) también señala que en la mayoría de los casos, la alternancia de códigos se lleva a cabo para cumplir funciones discursivas y pragmáticas, entre ellas “respetar el idioma dominante del interlocutor, dar énfasis, crear solidaridad entre miembros de un grupo étnico, citar exactamente lo que dijo una persona, cambiar de tema o hacer comentarios parentéticos” (p. 24). Estas divisiones discursivas y pragmáticas de la alternancia de códigos también están presentes en Valdés (1978), quien divide los patrones de cambio entre aquellos que ocurren como respuesta a un factor interno y aquellos que ocurren como respuesta a un factor externo, de la siguiente manera:

**Figura 4. Patrones principales de la alternancia de códigos**

Tomado de Valdés-Fallis, G. (1978). *Codeswitching and the Classroom Teacher*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics. (p. 16).

Patrones	Definiciones	Ejemplos
<b><i>Patrones de cambio que ocurren como respuesta a factores externos</i></b>		
<b>Cambios de situación</b>	Relacionado con el rol social del hablante	La madre utiliza el inglés para conversar con su hija pero cambia al español para regañar a su hijo
<b>Cambios de contexto</b>	Situación, tema, lugar, etc., ligado a la otra lengua	Los estudiantes cambian al inglés para hablar sobre detalles de un examen de matemáticas
<b>Marcadores de identidad</b>	Señal de pertenencia a un grupo	Expresiones como <i>ese bato</i> , <i>órale</i> , <i>ándale pues</i> utilizadas en conversaciones en inglés sin importar nivel oral del español
<b>Citas y paráfrasis</b>	Contextual: relacionado a la lengua que habla el hablante original	<i>Y yo (luego) me dijo el Mr. Johnson que I have to study</i>
<b><i>Patrones de cambio que ocurren como respuesta a factores internos</i></b>		
<b>Cambios casuales de palabras frecuentes</b>	Impredecibles; no se relacionan al tema, la situación, el lugar o la lengua dominante; únicamente ocurren al nivel de la palabra	Palabras muy frecuentes, tales como los días de la semana o los colores. Funcionan como los sinónimos en inglés: gal—girl, guy—fellow, etc. <i>Fuimos al party ayer y estuvo tan suave la fiesta.</i>
<b>Cambios que reflejan necesidad léxica</b>	Se relacionan con el idioma dominante, la memoria y el habla espontáneo versus automático	Se da cuando el elemento se ha olvidado momentáneamente (el fenómeno que ocurre cuando se tiene una palabra “en la punta de la lengua”)
<b>Cambios desencadenados</b>	Se dan como resultado del elemento precedente o siguiente	<i>Yo lo vi, you know, but I didn't speak to him.</i> (El cambio aquí es desencadenado por la preformulación ‘you know’)
<b>Preformulaciones</b>	Incluye rutinas lingüísticas y habla automática	<i>You know, glad to meet you, thanks for calling, no te molestes, qué hay de nuevo, etc.</i>
<b>Marcadores de discurso</b>	<i>But, and, of course, etc.</i>	<i>Este. . . este. . . yo sí quería ir</i>
<b>Citas y paráfrasis</b>	No incluyen contexto: no están relacionados con la lengua utilizada por el hablante original	<i>He insisted que no me fuera. But I did anyway.</i> (el comentario se hizo en inglés originalmente)
<b>Cambios estilísticos</b>	Herramientas lingüísticas obvias utilizadas para dar énfasis o marcar contraste	<i>Me tomé toda la cafetera, the whole coffee pot.</i>
<b>Cambios secuenciales</b>	Uso de la lengua usada por el hablante que acaba de terminar de hablar	Algunos hablantes siguen los cambios de lengua de otros hablantes; otros no

#### 2.0.1.2.2.4 Influencia del inglés

Además de la interacción entre las formas prestigiosas y estigmatizadas del español y del uso de la alternancia de códigos para satisfacer las necesidades discursivas y pragmáticas de su realidad lingüística, muchos de los hablantes del español como lengua de herencia hacen uso de las estructuras y vocabulario del inglés con el fin de expresar mejor su experiencia cotidiana. Potowski (2005) señala que son tres los fenómenos lingüísticos más comunes y presentes en el español de Estados Unidos como producto de la influencia del inglés: los préstamos léxicos, las extensiones semánticas y los calcos del inglés. Todos estos fenómenos, incluyendo la alternancia de códigos, son manifestaciones de la categoría que se conoce como “Spanglish”. La figura 5 muestra algunos ejemplos de cada uno de estos fenómenos lingüísticos:

**Figura 5.** Ejemplos de préstamos léxicos, extensiones semánticas y calcos.

Tomado de Potowski, K. (2005). El español y el "hablante de herencia" en los EE.UU. In *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* (p. 25).

<b>Préstamo léxico: importación de un elemento léxico del inglés al español</b>
(a) “guachar” (mirar, del inglés <i>to watch</i> )
(b) “Busboi” (chico que limpia mesas en un restaurante, del inglés <i>busboy</i> )
<b>Extensión semántica: asignación de un nuevo significado a una palabra en español</b>
(a) “Aplicar para un trabajo” (‘solicitar’, del inglés <i>to apply</i> )
(b) “La carpeta”(‘alfombra’, del inglés <i>‘carpet’</i> )
<b>Calco: importación de una frase del inglés al español</b>
(a) “Correr para presidente” (‘postularse para presidente’, del inglés <i>to run for</i> )
(b) “Llamar para atrás” (‘devolver la llamada’, del inglés <i>to call back</i> )

Además de los fenómenos lingüísticos presentados en la figura 5, Silva-Corvalán (1996, citada en Potowski 2005) señala que en el español de Estados Unidos se encuentran varios fenómenos morfosintácticos que parecen ser resultado de un uso

mucho más restringido de la lengua, entre ellos: (a) la simplificación del sistema verbal, particularmente de modo, aspecto y los tiempos perfectivos compuestos; (b) la ampliación del uso de “estar” a expensas de “ser”; (c) el empleo de estructuras perifrásticas (“voy a comer”) en vez de sintéticas (“comeré”); (d) la omisión de pronombre clíticos; y (e) un posicionamiento preverbal del sujeto de la oración más frecuente (Potowski 2005, p. 26).

#### *2.0.1.2.2.4 Otros aspectos lingüísticos del sistema gramatical de las lenguas de herencia*

Benmamoun, Montrul y Polinsky (2011) presentan una descripción general de la gramática del hablante de herencia, mencionando elementos importantes dentro de los diferentes niveles lingüísticos relevantes al momento de hablar de la adquisición incompleta de una lengua. Primero, en términos de la fonología y la fonética, estos investigadores indican que aunque los hablantes de herencia retienen una fonología nativa, los valores fonéticos de algunas vocales pueden sufrir cambios y pueden contribuir a un “acento” específico (“un acento de herencia”) (p. 27). Ya que existen diferencias sistemáticas a este nivel entre los hablantes nativos y los de herencia, la investigación apunta a la necesidad de debatir el rol que juega el *input*, o la información lingüística que se recibe a una edad temprana, para entender mejor el desarrollo de las habilidades fonológicas en los bilingües. Segundo, en términos del léxico, Polinsky (1997, 2006, citada en Benmamoun, Montrul y Polinsky, 2011) reporta que existe una correlación entre el conocimiento léxico y la presencia de atrición morfosintáctica en hablantes de herencia del ruso. Si se estudia la lengua de herencia a nivel léxico, dicen los investigadores, se podría refutar o apoyar la conclusión de muchos lingüistas la cual

considera que la distinción entre el sustantivo y el verbo es un principio de la Gramática Universal<sup>10</sup> (p. 29). Tercero, en términos morfológicos, los investigadores indican que la morfología inflexional es la categoría lingüística que se considera más afectada dentro del sistema gramático de la lengua de herencia, especialmente en lenguas que presentan sistemas morfológicos complejos, incluyendo paradigmas regulares e irregulares, como el español. Montrul (citada en Benmamoun, Montrul y Polinsky, 2011) postula que a los hablantes de herencia se les dificulta la noción de raíz, de concordancia de género, además de que existe la presencia de erosión en términos de aspecto y modo (p. 31). Cuarto, en términos sintácticos, los investigadores apuntan a que la sintaxis pareciera demostrarse más intacta dentro de la adquisición incompleta de una lengua. Por ejemplo, Montrul (2005, citada en Benmamoun, Montrul y Polinsky, 2011) reporta que inclusive los hablante de herencia del español con un menor nivel de competencia manejan las condiciones sintácticas de inacusatividad (p. 34). Además, Polinsky (1997, citada en Benmamoun, Montrul y Polinsky, 2011) reporta que el sistema pronominal pareciera no estar muy afectado por la adquisición incompleta (p. 34). En general, los hablantes de herencia parecieran no tener ningún problema invirtiendo y extrayendo sujetos y verbos, aunque esta estructura no esté presente en el inglés. Y por último, en términos semánticos, los investigadores dicen que aunque existe menos investigación en este campo lingüístico, existe evidencia de que algunos aspectos de la semántica también están altamente afectados dentro del sistema gramático de la lengua de herencia. Por ejemplo, Montrul y Ionin (2010, citados en Benmamoun, Montrul y Polinsky, 2011) encontraron que los hablantes de español como lengua de herencia presentan una

---

<sup>10</sup> Aquí es importante mencionar que, como lo demuestra la investigación léxica de las gramáticas de las lenguas de herencia, este tipo de investigación también puede contribuir de manera importante al campo de la lingüística general.



tendencia importante a utilizar sustantivos de referencia genérica en posición de sujeto sin artículos (lo cual es agramatical en español aunque gramatical en inglés: *Elephants have ivory tusks*/\**Elefantes tienen colmillos de marfil*), demostrando una tendencia a interpretar los artículos definidos como si fueran específicos en contextos genéricos (p. 40).

La definición del perfil lingüístico de los hablantes de herencia del español, como hemos visto, es extensa, variada, y se encuentra en continua evolución. Aunque los investigadores han estudiado el perfil lingüístico además del perfil sociopolítico de este grupo de hablantes, existe la tendencia a estudiar estos dos perfiles por separado. Como consecuencia, la separación de estas dos dimensiones contribuye a que la investigación no avance hacia una definición global del hablante de herencia. Dado este hecho, es importante mencionar qué investigación se ha desarrollado como respuesta a la necesidad de estudiar una definición de los hablantes de herencia más completa, más integral y más útil.

## **2.1 Hacia una definición global del hablante de herencia**

Aunque los estudios lingüísticos y sociopolíticos han contribuido a que los investigadores estén cerca a definir qué es una lengua de herencia y quiénes son los hablantes de herencia, Hornberger y Wang (2008) reiteran que aún no existe un consenso general en cuanto a una definición oficial en el contexto de los Estados Unidos. El problema, afirman los investigadores, es que la definición de Valdés (2001, ver p. 34) se enfoca únicamente en la instrucción, planeación y desarrollo pedagógico de teorías, y que aunque la visión tripartita de Fishman (2010, ver p. 31) es útil al definir a la mayoría de hablantes de herencia en términos de pertenencia grupal y relación histórica con la nación

estadounidense, “no pone suficiente atención a las dificultades sociales y socio-psicológicas de los hablantes de herencia” (p. 4). Para estos investigadores, es muy relevante el hecho de que el hablante de herencia deba competir constantemente con la cultura dominante a nivel no solo lingüístico sino también ideológico. Los miembros de estos grupos minoritarios, dicen los investigadores, “deben escoger, construir y actuar una identidad social constantemente” (p. 5). En otras palabras, el definir al hablante de herencia requiere mucho más que simplemente describir sus habilidades lingüísticas y determinar su relación con la lengua mayoritaria.

Para Hornberger y Wang (2008) es imposible generalizar al momento de describir el perfil del hablante de herencia. Tomando esta perspectiva, el hablante de herencia y sus interacciones con las personas que lo rodean, además de su contacto dinámico con las instituciones sociales, educativas, culturales, económicas y políticas, constituyen lo que Hornberger y Wang llaman un “sistema ecológico” (p 6). Proponen, pues, que para llegar a una definición global de lo que es un hablante de herencia, se debe adoptar necesariamente una visión ecológica de la identidad del hablante de herencia, pues se debe considerar que existe la noción de una identidad múltiple, la cual es definida según el contexto, regulada por el individuo al igual que por agentes externos, negociada, refutada, reformulada y reorganizada al momento de aprender la lengua y la identidad de herencia. Como conclusión, Hornberger y Wang (2008) ofrecen una posible definición global del hablante de herencia:

En el contexto estadounidense, el hablante de herencia es un individuo que tiene conexiones familiares o ancestrales con una lengua en particular fuera del inglés, y que practica su agencia al determinar si en realidad se considera un hablante de herencia de la lengua en cuestión y de la cultura que trae consigo.

La educación de estos individuos no puede comenzar ni terminar con una perspectiva lingüística ni con un enfoque pedagógico únicamente. En cambio, las dimensiones de *contexto, contenido, medio de representación y desarrollo* del hablante de herencia deben ser estudiadas y entendidas cuidadosamente tanto por el individuo como por los educadores. (p. 27, mi traducción)

Teniendo en cuenta la complejidad de la discusión sobre quiénes son en realidad los hablantes de herencia, pasamos ahora a una discusión sobre la presencia del español en las instituciones universitarias del país. El Capítulo 3 considera posibles respuestas a preguntas como: ¿qué tan relevante es el español en las universidades de Estados Unidos? ¿Existen o no programas de español como lengua de herencia en departamentos de español de las instituciones universitarias de este país? ¿De qué manera ha respondido o no la educación superior ante el aumento en la cantidad de estudiantes que hablan español como lengua de herencia? Después de ofrecer posibles respuestas, el Capítulo 4 considera las mismas preguntas, pero esta vez aplicándolas específicamente a la situación de la universidad pública más importante del estado de Nebraska, la Universidad de Nebraska-Lincoln.

## **CAPÍTULO 3: LA INSTRUCCIÓN DEL ESPAÑOL AL NIVEL UNIVERSITARIO EN ESTADOS UNIDOS**

### **3.0 El español como materia académica en las universidades de Estados Unidos**

Al considerar la enseñanza del español, el Capítulo 1 recalca la importancia, no solo de considerar la presencia del español en la comunidad, sino también como materia académica dentro de las instituciones de educación. Aunque los cambios demográficos que muestran un crecimiento importante en la población hispana al nivel nacional tienen repercusiones importantes dentro de las instituciones educativas, es importante demostrar que el estudio del español como lengua extranjera al nivel universitario tiene una historia extensa e importante, la cual data de mucho antes de la ola de inmigración hispana de los años 80. Según Lynch (2003), a pesar de que los últimos años de la década de los 80 se caracterizaron por la presencia de actitudes xenofóbicas ante la nueva composición de inmigrantes y de la inversión política por parte del gobierno federal y estatal para promocionar legislaciones que determinaban al inglés como único idioma nacional y de educación, las inscripciones en clases de español al nivel universitario mostraron un crecimiento importante. De hecho, la creación e implementación de programas de español a todos los niveles de educación –nivel primario, de secundaria y post-secundaria—sigue creciendo hasta el día de hoy (p. 26).

En septiembre del 2003, la Asociación de Lenguas Modernas (MLA por sus siglas en inglés) presentó los resultados de una encuesta llevada a cabo en el 2002 en la que participaron 2,781 instituciones de educación superior de dos y cuatro años<sup>11</sup>. En ella, se

---

<sup>11</sup> Todas las instituciones universitarias invitadas a participar en esta encuesta respondieron, con la excepción de 12. Esto significa que el 99.6% de universidades proporcionaron datos, representando así la mayor tasa de respuesta en la historia de encuestas sobre inscripciones de la MLA hasta el año 2002 (Welles, 2004).

demonstró cuáles eran las lenguas que más se estudiaron según datos de admisión a partir de los años 60 hasta la primera parte del siglo XXI al nivel universitario en Estados Unidos. Estos resultados se encuentran a continuación:

**Figura 6.** Número de inscripciones en los doce idiomas más estudiados (excluyendo el latín y el griego)

Tomado de Welles, E. B. (2004). Foreign Language Enrollments in United States Institutions of Higher Education, Fall 2002.

	Inscripciones						
	1960	1970	1980	1990	1995	1998	2002
<i>Español</i>	178,689	<b>389,150</b>	<b>379,379</b>	<b>533,944</b>	<b>606,286</b>	<b>656,590</b>	<b>746,267</b>
<i>Francés</i>	<b>228,813</b>	359,313	248,361	272,472	205,351	199,064	201,979
<i>Alemán</i>	146,116	202,569	126,910	133,348	96,263	89,020	91,100
<i>Italiano</i>	11,142	34,244	34,791	49,699	43,760	49,287	63,899
<i>Lenguaje Americano de Señas</i>	—	—	—	1,602	4,304	11,420	60,781
<i>Japonés</i>	1,746	6,620	11,506	45,717	44,723	43,141	52,238
<i>Chino</i>	1,844	6,238	11,366	19,490	26,471	28,456	34,153
<i>Ruso</i>	30,570	36,189	23,987	44,626	24,729	23,791	23,921
<i>Hebreo</i>	3,834	16,567	19,429	12,995	13,127	15,833	22,802
<i>Árabe</i>	541	1,333	3,466	3,475	4,444	5,505	10,584
<i>Portugués</i>	1,033	5,065	4,894	6,211	6,531	6,926	8,385
<i>Coreano</i>	168	101	374	2,286	3,343	4,479	5,211
<b>TOTAL</b>	<b>604,496</b>	<b>1,057,389</b>	<b>864,463</b>	<b>1,125,865</b>	<b>1,079,332</b>	<b>1,133,512</b>	<b>1,321,320</b>

Como lo demuestra la tabla, el único año en que el español no contó con la mayoría de inscripciones es el año 1960, año en el que el francés fue el idioma más estudiado. A partir de 1970, sin embargo, el español se convirtió en la lengua de mayor cantidad de inscripciones a nivel nacional y a través de los años, sobreponiéndose sobre el francés, sobre todo en el año 2002, en el que contó con 544,288 más inscripciones que el segundo idioma de más estudio. Según Welles (2004), dentro de la lista de los quince idiomas más estudiados, el español siempre le ha llevado ventaja al segundo grupo, compuesto por el francés y el alemán (p. 8). Dice la autora, quien también es ex-directora de los Programas de Lengua Extranjera de la Asociación de Lenguas Modernas, “el español es y siempre ha sido el idioma más enseñado en universidades desde 1970, y continúa representando

más de la mitad (53.4%) de todas las inscripciones, un hecho que primero se publicó en una de nuestras encuestas del año 1995” (Welles, 2004, p. 12, mi traducción).

En un comunicado de prensa del año 2007, la Asociación de Lenguas Modernas presentó los resultados preliminares de una encuesta que llevó a cabo en el 2006, los cuales demuestran un crecimiento importante en el estudio de lenguas extranjeras a través de las universidades de Estados Unidos. El comunicado indicaba que el estudio del español como lengua de más popularidad continuaba y que, junto con el francés y el alemán, representaba el 70% de todas las inscripciones (MLA, 2007). Más sorprendente aún, según este comunicado, “desde el año 2002 al 2006, las inscripciones en once de los quince idiomas más estudiados crecieron más que el promedio de crecimiento de estudiantes universitarios durante esos mismos años, el cual es 6.2%” (p. 2, mi traducción). Según la MLA, en el año 2006 el español contaba con 822,985 inscripciones, representando el 52.2% de todas las inscripciones de clases en lengua extranjera a nivel nacional.

Tres años después, en el 2010, la Asociación de Lenguas Modernas volvió a publicar un comunicado de prensa en el que mostró resultados preliminares de una nueva encuesta que llevó a cabo en el año 2009. Estos resultados demostraban que el estudio de lenguas extranjeras en universidades seguía creciendo y diversificándose desde el 2006. Según este comunicado, el español seguía siendo el idioma más estudiado, al contar con 864,986 del total número de inscripciones (1,641,880) demostrando un crecimiento del 5.1% desde el 2006.

El incremento de inscripciones en español como materia académica a finales de los años 90 y principios del 2000 a través del país concuerda con el número de inscripciones en español en la Universidad de Nebraska. Según la base de datos de la Asociación de Lenguas Modernas, en 1990 la UNL contó con 1,302 inscripciones en clases de español; en el 2002 con 1,565; en el 2006 con 1,874; y en el 2009 con 1,969 (MLA, 2011).

### **3.1 Programas de español como lengua de herencia: preocupaciones**

Como se demostró en la sección anterior, el crecimiento de programas e inscripciones en clases de español al nivel universitario en el país es patente. Estas inscripciones no sólo han crecido en cantidad, si no que también en diversidad, al estar compuestas por un grupo de estudiantes mucho más heterogéneo. En el Capítulo 4 se presentará evidencia del crecimiento en inscripciones de estudiantes hispanos en universidades a través de Estados Unidos, y se sugiere que más y más estudiantes que hablan español como lengua de herencia se están inscribiendo en clases de español en la universidad.

Colombi y Roca (2003) explican que a causa del crecimiento en la población latina en las escuelas y universidades en Estados Unidos, los instructores de español a través de muchas ciudades y regiones han comunicado una necesidad urgente de crear oportunidades de desarrollo profesional para aprender estrategias pedagógicas de enseñanza del español como lengua de herencia, incluyendo cursos de español para hablantes de herencia y un currículo más integral para este tipo de estudiantes. Según explican las autoras, estas preocupaciones fueron corroboradas en una encuesta reciente llevada a cabo por la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP por sus siglas en inglés) la cual demostró que la mayoría de miembros consideraban que el área de la enseñanza del español como lengua de herencia (*Spanish*

as *Heritage Language* o SHL por sus siglas en inglés) representa la prioridad de más urgencia dentro del campo. Estos instructores miembros de la asociación, según las autoras, representan a muchos otros quienes se encuentran enseñando clases para las cuales no han recibido entrenamiento durante su formación académica. A pesar del hecho que la población de hablantes de herencia del español ha crecido enormemente durante los últimos diez años, “los departamentos de educación—casi sin excepción—no requieren que sus estudiantes tomen cursos en el campo de la enseñanza de lenguas de herencia como parte de los requisitos académicos” (Colombi y Roca, 2003, p. 6). Potowski (2005) expresa que en pocas universidades se menciona el campo del español como lengua de herencia como parte de los cursos de metodología de lenguas y que son aún menos los programas que ofrecen cursos especializados para la enseñanza del español como lengua de herencia. “Existe la idea, errónea, de que los maestros para la enseñanza de lenguas extranjeras pueden enseñar español como lengua de herencia sin ningún adiestramiento adicional” (p.44). Hoy en día la investigación reconoce que las estrategias pedagógicas deben ser diferentes para estos dos grupos, y que los profesores de cursos en donde hayan hablantes de herencia deben tener conocimientos complementarios, en gran medida sociolingüísticos (Lynch 2003a, citado en Potowski 2005).

### **3.1.1 Historia breve del campo: una mirada hacia el futuro**

Lipski (2000) nos recuerda que el área de enseñanza de lenguas de herencia ha estado presente dentro del ámbito educativo en Estados Unidos desde hace muchos años (citado en Colombi y Roca, 2003). En los años 70, lingüistas y educadores se dieron la tarea de desarrollar materiales pedagógicos para cursos universitarios de español como lengua de



herencia. De hecho, y como lo notan García y Kleifgen (2011), los años 70 y 80 representaron uno de los breves periodos en Estados Unidos en que la educación bilingüe se consideraba como una ruta alterna para aquellos estudiantes quienes hablaban alguna lengua de herencia. El bilingüismo en la educación estadounidense durante esos años, explican las autoras, era visto como una manera de promocionar igualdad, pues le ofrecía a este tipo de estudiante una educación digna (p. 171). En 1986, el gobierno oficializó una legislación conocida como el *Bilingual Education Act*, la cual proporcionaba sostenimiento económico para el desarrollo de programas académicos bilingües. Según las autoras, únicamente durante este periodo “existía un consenso entre legisladores en términos de la necesidad de hacer algo diferente para educar a estudiantes de lenguas minoritarias, y se consideraba la lengua de casa de estos estudiantes” (García y Kleifgen, 2001, p. 172, mi traducción).

Durante esta misma época, Valdés y García-Moya (1976) editaron la primera colección de artículos académicos sobre la enseñanza del español a hablantes nativos dentro del contexto estadounidense (Colombi y Roca, 2003). En 1977, Valdés y Teschner desarrollaron el primer libro de texto comercial para la enseñanza del español a estudiantes bilingües, titulado *Español escrito: curso para hispanohablantes bilingües*. Este texto enfatizaba las habilidades básicas de escritura (ortografía, acentuación y vocabulario) y tenía como objetivo desarrollar habilidades avanzadas de lectoescritura sin socavar las variedades vernáculas de los estudiantes. Otros trabajos académicos que se produjeron durante la misma época incluyen las obras de Valdés, Lozano y García-Moya (1981), *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual*; la de Fishamn y Keller (1982),

*Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*; entre otras (Colombi y Roca, 2003).

Desde los años 90, sin embargo, la educación bilingüe en Estados Unidos ha sido atacada de manera significativa (García y Kleifgen, 2011). En el año 2002, el *Bilingual Education Act* fue sustituido por el *No Child Left Behind Act*. Aunque esta nueva legislación aún apoyaba económicamente los programas bilingües, la etiqueta *Bilingual Education* fue reemplazada por *Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students*, silenciando la palabra “bilingüe” dentro de la legislación (García y Kleifgen, 2001, p. 172). A partir de ese momento, la educación bilingüe al nivel federal ya no tenía la intención de motivar a los estudiantes de lenguas minoritarias a que fueran bilingües, si no que tuvieran un dominio importante del inglés como lengua oficial. El concepto de “equidad” dentro del sistema equitativo se convirtió entonces en la concepción de un grupo de estudiantes monolingües que hablaran únicamente el inglés, dejando atrás sus lenguas de herencia.

Es durante esta mis época, los años 90, que se notó una intolerancia y represión lingüística a través del país. Según Potowski (2005), durante esta época los políticos y otras organizaciones intentaron convertir el inglés en el único idioma oficial y eliminar los servicios gubernamentales en español y en otros idiomas minoritarios<sup>12</sup>. La autora recuerda casos asombrosos en varios estados en los que las instituciones públicas consideraban el hablar español como una violación a la ley pública estadounidense (ver Potowski 2005, p. 31). La autora recalca que se trata de una triste ironía, pues aunque

---

<sup>12</sup> Ver organizaciones como *U.S English* ([www.us-english.org](http://www.us-english.org)).

durante los años 90 el español era el idioma extranjero más estudiado en Estados Unidos, sus hablantes nativos dentro del país sufrían grandes injusticias.

A pesar de la hostilidad lingüística que se vio en el país durante los años 90, los lingüistas, educadores y académicos siguieron esforzándose para demostrar la importancia del bilingüismo y así seguir apoyando el desarrollo del campo. Según Cummins (2005), fue en la década de los 90 que los académicos americanos empezaron a utilizar el término *lengua de herencia* en el desarrollo de políticas lingüísticas y de educación (p. 585). En 1999, la Universidad de California en Los Ángeles patrocinó la primera conferencia para el estudio de lenguas de herencia, titulada *First Heritage Languages in America*, iniciativa que fue oficialmente organizada por el Centro de Lingüística Aplicada (*Center for Applied Linguistics* o CLA por sus siglas en inglés) y el Centro Nacional de Lenguas Extranjeras (*National Foreign Language Center* o NFLC por sus siglas en inglés). A principios de los 90, también se oficializó la Conferencia del español en Estados Unidos y del español en contacto con otras lenguas, conferencia que aún se lleva a cabo cada dos años y en la cual participan un gran número de investigadores a nivel mundial.

También en los años 90 muchos más programas y cursos para hablantes nativos del español se implementaron como parte de los programas académicos de escuelas y universidades a través del país. Sin embargo, tal como apuntan Colombi y Roca (2003), en muchos casos estos programas no recibieron suficiente apoyo económico o se le han sido asignado a instructores quienes no han sido preparados lo suficiente para enseñarle español a estudiantes bilingües.

Hoy en día, existen instituciones nacionales como el Centro de Lingüística Aplicada (CAL por sus siglas en inglés) al igual que el Centro Nacional de Recursos para las Lenguas de Herencia (*National Heritage Language Research Center* o NHLRC por sus siglas en inglés) los cuales se dedican a proporcionar recursos para el desarrollo de programas de lengua de herencia, incluyendo programas de español. Sin embargo, según la base de datos del CAL, en todo el país existen únicamente 21 programas universitarios que ofrecen cursos de español como lengua de herencia:

**Figura 7.** Perfiles de programas de educación superior para la enseñanza del español como lengua de herencia<sup>13</sup>.

Program Name	City	State	Program Type	Languages
Colorado Mountain College Department of Spanish	Edwards	CO	Higher Education	Spanish
Department of Languages, Linguistics, and Comparative Literature at Florida Atlantic University	Boca Raton	FL	Higher Education	Spanish
Department of Modern & Classical Languages at Georgia State University (GSU)	Atlanta	GA	Higher Education	Spanish
Heritage Language Classes at Portland State University	Portland	OR	Higher Education	Arabic, Hindi, Farsi, Russian, Spanish, Tagalog, Urdu, Vietnamese
Heritage Spanish Program at University of Houston	Houston	TX	Higher Education	Spanish
Medical Spanish for Heritage Learners	Edinburg	TX	Higher Education	Spanish
Nuestra Lengua, Department of Modern and Classical Languages	Fairfax	VA	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Learners at University of Washington	Seattle	WA	Higher Education	Spanish
Spanish for heritage learners program (SHL program)	Tucson	AZ	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Speakers	Amherst	MA	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Speakers at Purdue University	Lafayette	IN	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Speakers at University of Illinois at Chicago	Chicago	IL	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Speakers at University of Maryland College Park	College Park	MD	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Speakers University of Maryland, Baltimore County	Baltimore	MD	Higher Education	Spanish
Spanish for Hispanics	San Antonio	TX	Higher Education	Spanish
Spanish in the Community	Cambridge	MA	Higher Education	Spanish
Spanish Language Program	Evanson	IL	Higher Education	Spanish
Spanish Major for Heritage Learners	Beaufort	SC	Higher Education	Spanish
St. Norbert College Language Services	De Pere	WI	Higher Education	Arabic, Mandarin, French, German, Greek, Italian, Japanese, Other, Polish, Portuguese, Russian, Span
State University of New York Spanish Heritage Program	New Paltz	NY	Higher Education	Spanish
The Sabine Ullbarri	Albuquerque	NM	Higher Education	Spanish

<sup>13</sup> La base de datos del CAL es una base pública y no es administrada por una entidad en particular. Cualquier institución que tenga un programa de español como lengua de herencia debe suministrar los datos por sí sola. Por esta razón, existe la posibilidad de que hayan muchos más programas de español como lengua de herencia al nivel universitario en el país, aunque no estén aquí reportados.

Potowski (2005) menciona los resultados de una encuesta elaborada por el Centro Nacional de Lenguas Extranjeras (NFLC por sus siglas en inglés) y la Asociación Americana de Profesores de Español y de Portugués (AATSP por sus siglas en inglés), la cual reveló que a principios de siglo “sólo el 18% de las universidades del país ofrecía cursos de español para hispanohablantes” (p. 35). Brecht e Ingold (1998) estiman que en 1997 sólo el 7% de las escuelas secundarias ofrecían este tipo de clases (citados en Schwartz, 2001). Así, a pesar de que instituciones como el CAL, el NFLC y el NHLRC se encuentran muy activos en el campo, y a pesar de la gran cantidad de publicaciones académicas que presentan las necesidades de los estudiantes de herencia, a nivel de práctica todavía hay mucho camino por recorrer. Inclusive hoy en día, y como demuestra la figura 7, la cantidad de programas de español como lengua de herencia no se compara con la cantidad total de programas de español tradicionales en los que están inscritos un grupo importante de hablantes de herencia quienes necesitan una clase de español que se acomode a sus necesidades pedagógicas. Esto significa que la gran mayoría de estudiantes universitarios hispanohablantes del país reciben instrucción en su lengua nativa como si se tratara de una lengua extranjera (Potowski, 2005).

El Capítulo 4 presenta los cambios demográficos que han ocurrido en los últimos años en el estado de Nebraska, y la manera en que este cambio está reflejado dentro de la población estudiantil de la universidad pública más importante del estado. Después de analizar datos de una encuesta en la que participaron instructores de español del Departamento de Lenguas de tal institución, se intentará sugerir que, tal como lo demuestran los datos nacionales que apuntan a la necesidad de desarrollar mejores

oportunidades educativas en el campo de la educación de lenguas de herencia, a nivel local también hay camino por recorrer.

## **CAPÍTULO 4. UN CASO ILUSTRATIVO DEL MIDWEST.**

Los cambios demográficos que reflejan un crecimiento importante en la población hispana a nivel nacional han ocurrido también a nivel estatal en varias regiones del país. Después de analizar cómo ocurre este crecimiento en el estado de Nebraska, analizaremos de qué manera se refleja dentro de la población estudiantil de la Universidad de Nebraska, Lincoln, la universidad pública más importante de este estado. Posteriormente, a manera de caso ilustrativo, presentaremos los resultados de una encuesta administrada a los instructores de español del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de esta universidad. Con el análisis de esta encuesta se buscaba entender de qué manera está presente o está ausente una conversación académica que considere las repercusiones que presenta la manera en que estamos enseñándole español a los hablantes de herencia que toman clases de español en este departamento. De igual manera, se buscaba estudiar las opiniones y percepciones de los instructores sobre temas relevantes a la enseñanza del español como lengua de herencia, con el fin de determinar qué implicaciones se deben considerar en términos pedagógicos para poder ofrecerle una educación integral a los estudiantes de español quienes hablan español como lengua de herencia dentro de esta institución.

### **4.0 Cambios demográficos en el estado de Nebraska**

Aunque Nebraska, a diferencia de estados como Florida, California, o Texas, no ha sobresalido tradicionalmente como uno de los estados de mayor población hispana en los Estados Unidos, es relevante resaltar los cambios recientes que han afectado la composición de un estado en el cual la noción de “diversidad” se refería a la herencia alemana y checa de los antepasados de la mayoría de sus habitantes. Hoy en día, cuando



sus habitantes hablan de “diversidad”, es imposible no referirse a los hispanos de sus pueblos, ciudades y claro está, de sus instituciones educativas. En el 2000, la población total de hispanos en un estado de más o menos 1,700,000 personas era de 94,000, mientras que en el 2010 se reportó una población hispana total de 168,000, teniendo en cuenta que la población estatal cerró en 1,800,000 personas (Pew Hispanic Center, 2010b). Así, la población hispana a nivel estatal creció en un 77% en un periodo de apenas diez años.

Los censos anteriores al 2010 demuestran, de igual manera, que existen condados en el estado de Nebraska los cuales ya habían tenido un aumento importante en la población hispana, cambiando así la composición de sus comunidades. Entre los principales condados que vieron un aumento a partir del año 1990 y que siguen creciendo hasta hoy en términos de población hispana se encuentran los condados de Saline (ciudad: Crete), Dawson (ciudad: Lexington) y Dakota (ciudad: South Sioux City). El Pew Hispanic Center (2013) resume el crecimiento de la población hispana en estos condados a partir del año 1990 de la siguiente manera:

**Figura 8.** Crecimiento en la población hispana desde el año 1990 hasta el 2000 en los condados de Saline, Dawson y Dakota

**CONDADO DE SALINE**

	1990	2000	2010
Población hispana	74	911	2,870
Población total del condado	12,715	13,843	14,200
Porcentaje de hispanos en la población total del condado		7%	20%
		<b>Cambios desde el 1990</b>	<b>Cambios desde el 2000</b>
Cambio en la población hispana		837	1,959
Cambio en porcentaje de la población hispana		<b>1,131%</b>	215%

**CONDADO DE DAWSON**

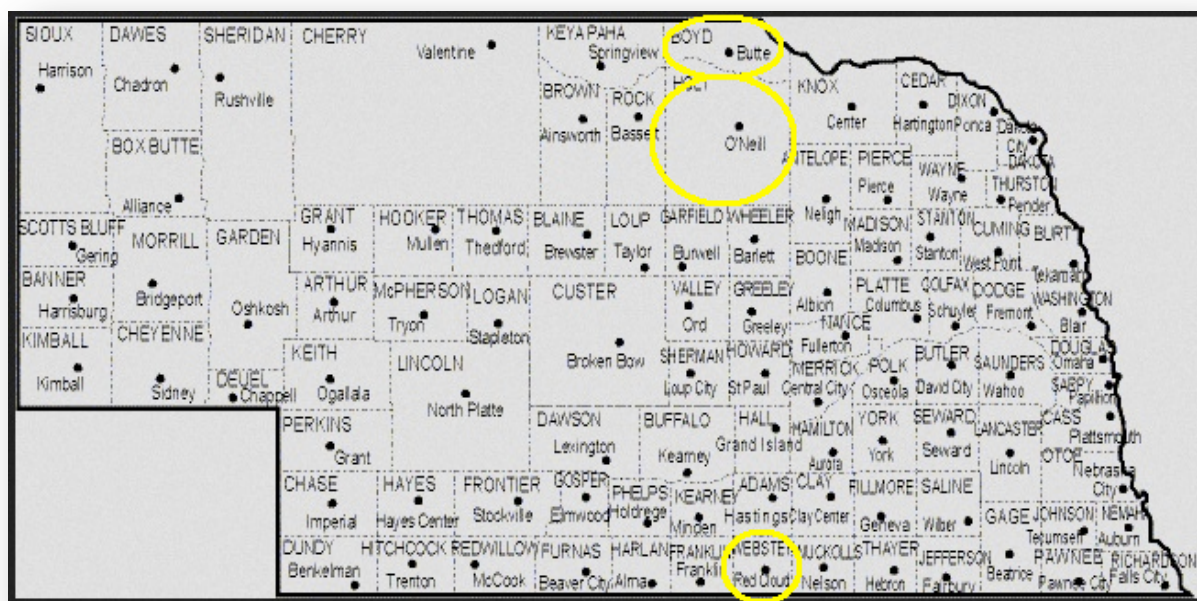
	1990	2000	2010
Población hispana	663	6,178	7,746
Población total del condado	19,949	24,365	24,326
Porcentaje de hispanos en la población total del condado		25%	32%
		<b>Cambios desde el 1990</b>	<b>Cambios desde el 2000</b>
Cambio en la población hispana		5,515	1,568
Cambio en porcentaje de la población hispana		<b>832%</b>	25%

**CONDADO DE DAKOTA**

	1990	2000	2010
Población hispana	1,016	4,581	7,419
Población total del condado	16,742	20,253	21,006
Porcentaje de hispanos en la población total del condado		23%	35%
		<b>Cambios desde el 1990</b>	<b>Cambios desde el 2000</b>
Cambio en la población hispana		3,565	2,838
Cambio en porcentaje de la población hispana		<b>351%</b>	62%

Interesante también es el crecimiento de la población hispana entre el 2000 y el 2010 en algunos condados de poca población: en el condado de Holt (población total de 10,435 en el año 2010) la población hispana creció en un 272%; en el condado de Webster (población total de 3,812 en el año 2010) el crecimiento fue de 505%; y en el condado de Boyd (población total de 2,099 en el año 2010) el censo reporta un crecimiento de 1,550% (Pew Hispanic Center, 2013a). Aunque estas comunidades no representan las áreas de mayor concentración de población en el estado, es importante considerar que la presencia de la población hispana abarca tanto las zonas rurales como las metropolitanas del estado.

**Figura 9.** *Condados del estado de Nebraska con mayor crecimiento en la población hispana entre los años 2000 y 2010 (Holt, Webster y Boyd).*

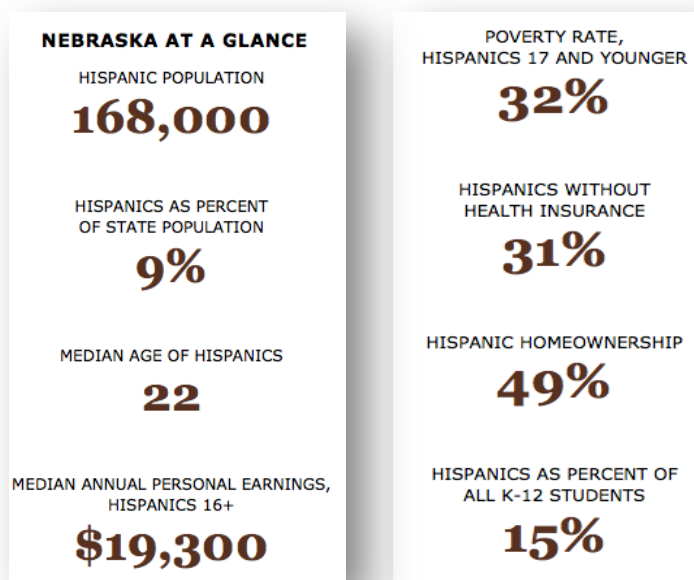


Uno de los rasgos más significativos en términos de la composición de la población hispana en el estado de Nebraska es la edad. El perfil demográfico de los hispanos en

Nebraska muestra que de los 168,000 habitantes, tan solo el 34% nacieron en el extranjero. Esto significa que más de la mitad de los hispanos en Nebraska (66% para ser exactos) son nacidos en los Estados Unidos, implicando la posibilidad de que si no la mayoría, muchos de sus integrantes podrían ser menores de edad o adultos menores de 35 años. El Pew Hispanic Center (2013) reporta de igual manera que de todos los hispanos que habitan en el estado de Nebraska, 47% están casados, y que de todos los nacimientos reportados en el año 2010, 5,000 ocurrieron en un hogar hispano (18% de los nacimientos en el estado de Nebraska fueron de hogares hispanos). Quizá mucho más relevante aún, es el hecho que de todos los niños y adolescentes inscritos en escuelas de grados kínder hasta el doceavo, 15% de ellos son latinos, posicionando a Nebraska en el décimo octavo puesto a nivel nacional en términos de número de estudiantes hispanos dentro del sistema escolar preuniversitario.

Como resumen e ilustración a los detalles del perfil demográfico de los hispanos en Nebraska en el año 2010, el Pew Hispanic Center (2013) presenta los siguientes datos:

**Figura 10.** Perfil demográfico de la población hispana en Nebraska, año 2010. Tomado de Pew Hispanic Center (2013b). Demographic Profile of Hispanics in Nebraska, 2010.



#### **4.0.1 La Universidad de Nebraska-Lincoln: cambios demográficos**

Los datos demográficos presentados arriba implican que la población hispana de Nebraska es joven (la figura 10 apunta a que la edad media de los hispanos en Nebraska es de 22 años de edad). De igual manera, el Pew Hispanic Center, basado en datos del *American Community Survey* del 2010, reporta que de los 168,000 hispanos en este estado, el 66% de aquellos mayores de 5 años hablan español en casa (Pew Hispanic Center, 2013b).

Un análisis del cambio demográfico dentro de la principal institución de educación superior del estado de Nebraska sugiere la necesidad no solo de considerar el impacto actual del crecimiento en el número de estudiantes hispanos, sino también de la situación del departamento que se encarga de enseñar el idioma que muchos de ellos hablan en casa. Si la mayoría de los habitantes hispanos en Nebraska son menores de 30 años y muchos de ellos están en edad universitaria, además de que 15% de ellos cursan actualmente grados preuniversitarios, la proyección apuntaría a que muchos de ellos podrían optar por asistir a la Universidad de Nebraska-Lincoln<sup>14</sup>. No sería descabellado tampoco proyectar que muchos de estos estudiantes también podrían tener interés en tomar clases de español.

La Universidad de Nebraska-Lincoln (UNL por sus siglas en inglés) está ubicada en Lincoln, la capital del estado de Nebraska, la cual tiene una población de aproximadamente 258,000 personas según el censo del año 2010. En el 2011, UNL tenía una población estudiantil de aproximadamente 25,000. Según información reportada por

---

<sup>14</sup> Un estudio reciente conducido por el Pew Hispanic Center demuestra que a nivel nacional, las inscripciones universitarias de estudiantes hispanos aumentó en un 24% entre el año 2009 y 2010 (Holtmeyer, 2011).

el Centro Nacional de Estadísticas de la Educación (NCES por sus siglas en inglés), en el 2008 el 2.7% de los estudiantes inscritos en UNL eran hispanos, mientras que en el año escolar del 2011-2012, los estudiantes hispanos representaron el 4.2% de todas las inscripciones (National Center for Educational Statistics, 2011). Según información reportada por el periódico estudiantil *The Daily Nebraskan*, en el 2011 la UNL reportó el mayor número de estudiantes hispanos de pregrado inscritos en la historia de esta institución: 817 estudiantes de pregrado, incluyendo 225 estudiantes de primer año (más de una tercera parte del número total de estudiantes hispanos inscritos el año previo) (Holtmeyer, 2011).

Es muy probable, pues, que estos cambios demográficos, unidos al esfuerzo administrativo de esta misma universidad<sup>15</sup> para aumentar la diversidad del cuerpo estudiantil, haga que veamos en nuestras salas de clase más y más estudiantes hispanos, quienes muy probablemente tendrán algún nivel de contacto con el español. Así, en el caso del español como asignatura universitaria, es muy importante considerar que estos estudiantes, los cuales entran dentro del perfil del estudiante del español como lengua de herencia (ver Capítulo 2) muy probablemente continuarán siendo parte de nuestras clases de español a través del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la misma institución.

---

<sup>15</sup> El reporte anual para el año escolar 2011-2012 del *Nebraska College Preparatory Academy*, un programa de la oficina de admisiones en la Universidad de Nebraska-Lincoln que recluta y prepara estudiantes cuyos padres no han asistido a la universidad o que son de bajos recursos en dos escuelas estatales, muestra que de los 228 estudiantes inscritos en el programa, 106 son estudiantes hispanos, la mayoría de ellos residentes de la ciudad de Grand Island, NE (Nebraska College Preparatory Academy, 2012).

#### ***4.0.1.1 El Departamento de Lenguas y Literaturas (DMLL): La sección de español***

En el Departamento de Lenguas y Literaturas (DMLL por sus siglas en inglés), se ofrecen clases en varias lenguas extranjeras tanto para los requisitos generales como para las clases específicas de las diferentes carreras en español, francés y alemán, además de cursos de especialización en checo, japonés, árabe, portugués, chino y ruso. Según información de la Oficina para la Investigación y Planeación Institucional de la UNL, durante el semestre en el que se llevó a cabo el presente estudio, es decir, durante la primavera del 2012, el DMLL contaba con 2,562 estudiantes inscritos<sup>16</sup> de los cuales 169 reportaron una lengua extranjera como su especialización, y aproximadamente 642 estudiantes que tomaban clases de lengua extranjera como subespecialización (o *minor*) dentro del departamento. De igual manera, contaba con aproximadamente 35 estudiantes de posgrado en español, francés y/o alemán, tanto al nivel máster como al nivel de doctorado. Además de las clases de pregrado y posgrado, este departamento ofrece mesas de conversación, un laboratorio de lenguas, una feria de lenguas anual en la que participan estudiantes de secundaria de varias regiones del estado, y un centro de tutorías.

La sección de español, por su parte, es la que sirve a un mayor número de estudiantes en este departamento. Durante el semestre en el que se llevó a cabo el presente estudio (primavera del 2012), la sección de español ofreció aproximadamente unos 70 cursos de español, incluyendo desde ocho secciones del primer nivel hasta cursos de literatura y gramática avanzada, entre otros. En este semestre todos los cursos ofrecidos fueron cursos de lengua extranjera; no se ofreció ningún curso específicamente para estudiantes que hablan español como lengua de herencia. En términos de inscripciones, la sección de

---

<sup>16</sup> Estos datos incluyen cantidad de inscripciones. En algunos casos, un estudiante puede haber estado inscrito en más de una clase dentro del departamento.

español contó con 1,485 estudiantes inscritos tanto en clases de pregrado y posgrado. Dentro de este grupo, 120 declararon el español como su especialización y 458 como subespecialización. De igual manera, 19 estudiantes graduados formaron parte de la sección de español durante este semestre, cuatro de ellos a nivel maestría y 15 a nivel doctorado.

En términos del profesorado dentro del departamento durante ese mismo semestre, la mayoría de los 9 profesores de español del DMLL se especializaban en temas de literatura, con la excepción de dos lingüistas. Los *lecturers* o adjuntos y los asistentes graduados o *teaching assistants* (TAs por sus siglas en inglés), se encargaron de enseñar la mayor parte de los cursos generales de español como lengua extranjera, que permiten a muchos estudiantes de pregrado cumplir con sus prerrequisitos de cursar cuatro clases en lengua extranjera como requisito para su programa académico (generalmente todos los cursos de nivel 100, 101, 200, 201, 202, 203, 204 y 210; 50 secciones en total). Los TAs quienes son estudiantes a nivel de maestría y algunos *lecturers* se encargaron de los niveles principiantes, incluyendo los niveles del 100 al 210. Sin embargo, todos los TAs a nivel doctorado y algunos *lecturers* también se encargaron de enseñar cursos de escritura a nivel intermedio, además de cursos de civilización y literatura para estudiantes de pregrado de nivel intermedio-avanzado. Durante el semestre del presente estudio, 5 de los 11 profesores ofrecieron tanto cursos a nivel intermedio como a nivel avanzado. Solo un profesor ofreció cursos de nivel avanzado exclusivamente.

#### 4.0.1.1.1 “La enseñanza del español al nivel universitario”: una encuesta

Durante la primavera del 2012 y como parte del presente estudio, todos los instructores, incluyendo a profesores, *lecturers* y TAs de la sección de español del



Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas en la Universidad de Nebraska-Lincoln fueron contactados por vía electrónica para ser invitados a participar en una encuesta acerca de la enseñanza del español al nivel universitario<sup>17</sup>. Esta encuesta, administrada a través de [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com), incluía 11 preguntas de elección múltiple y 4 preguntas de interpretación abierta. Los participantes podían tener acceso a la encuesta a través de un enlace incluido dentro de la correspondencia electrónica. Como explicación del estudio y como primer paso, la encuesta se presentó explícitamente como parte del proyecto de maestría de la investigadora principal, con el siguiente mensaje adjunto:

---

<sup>17</sup> El presente estudio al igual que el diseño de la encuesta fueron aprobados por parte del *Institutional Review Board* (IRB por sus siglas en inglés) el 2 de abril del 2012.

**Figura 11.** Mensaje inicial enviado a los posibles participantes del estudio

Estimado colega,

Le estoy invitando a participar en una encuesta la cual hace parte de mi proyecto de maestría, el cual es un estudio sobre las diferentes necesidades pedagógicas de los estudiantes de español al nivel universitario. Si decide participar, sus respuestas me ayudarán a explicar maneras en las que podemos mejorar nuestra instrucción y así contribuir a una conversación profesional y académica sobre lo que significa enseñar español al nivel universitario.

Para participar en este estudio, debe ser mayor de 19 años y ser *teaching assistant*, *lecturer* o profesor del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Nebraska en Lincoln.

La encuesta lleva unos 30 minutos y estará disponible desde el [ ] hasta el [ ] de abril.

Como sé que somos profesionales muy ocupados y para agradecerle por su tiempo, recibirá un cupón de \$2 para utilizar en la cafetería del primer piso en Oldfather Hall una vez haya completado la encuesta.

Para acceder a la encuesta, por favor haga clic en el enlace a continuación:

(SURVEY LINK GOES HERE)

Muchas gracias por su atención. Si tiene preguntas sobre este estudio o sobre la encuesta, por favor no dude en contactarme.

Cordialmente,

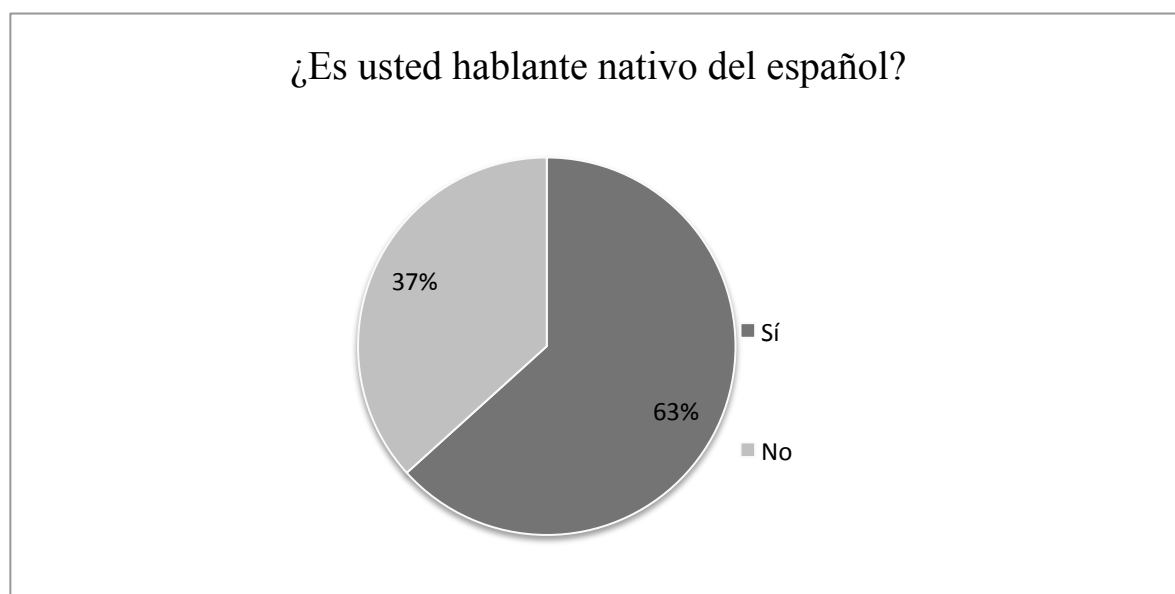
Lina M. Reznicek-Parrado  
[lina.rez.par@huskers.unl.edu](mailto:lina.rez.par@huskers.unl.edu)  
 Dept. of Modern Languages and Literatures  
 Spanish Section  
 University of Nebraska-Lincoln  
 Lincoln, NE 68588

Como puede verse en la figura 11, el presente estudio no se presentó a los participantes como un estudio sobre los hablantes de herencia del español específicamente, teniendo en cuenta que el objetivo de la encuesta era el de incitar las opiniones de los instructores sobre la enseñanza del español al nivel universitario como tema de implicación general. De igual manera, para la investigadora principal, al momento de llevar a cabo este estudio, era incierto si los instructores del departamento estaban conscientes de la terminología técnica que requiere una conversación específica y

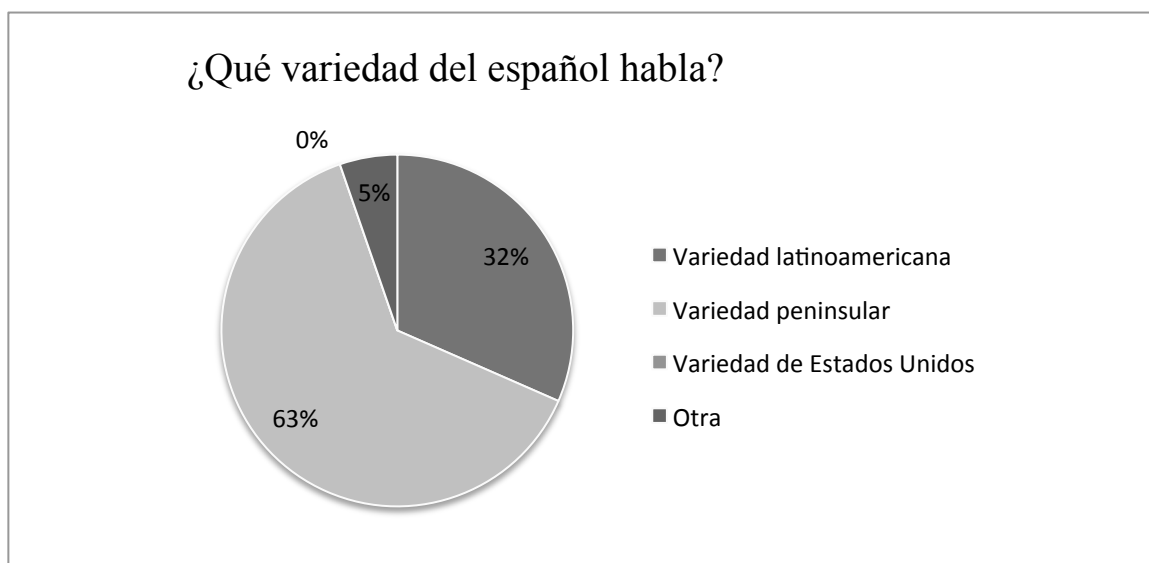
extensa sobre quiénes son y cómo se diferencian los hablantes de herencia al resto de estudiantes del español. La intención de la encuesta era, pues, analizar las opiniones y perspectivas de los instructores desde un punto de vista general, personal, poco técnico, y basado única y exclusivamente en la experiencia profesional existente del participante.

Al cabo de aproximadamente tres meses, 15 TAs, 9 *lecturers* y 6 profesores respondieron la encuesta, representando el 85% de todos los instructores que enseñaron una clase de español ese semestre. Las primeras 7 preguntas<sup>18</sup> tenían como objetivo conocer la historia lingüística y profesional de los participantes a través de información acerca de la variedad de español que habla el individuo así como de su experiencia pedagógica.

**Figura 12.** Resultados a las preguntas 2 y 3



<sup>18</sup> Una muestra de todas las preguntas de la encuesta se puede encontrar en el apéndice de la página 124.



**Figura 13.** Resultados a la pregunta 4



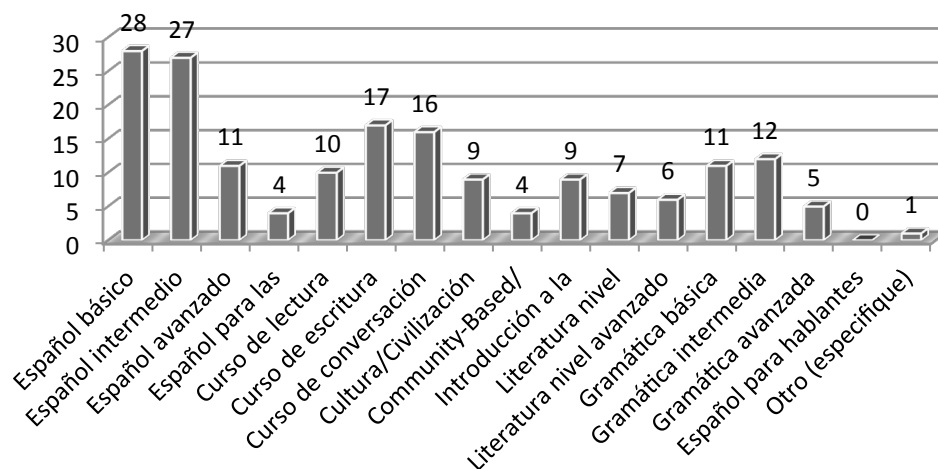
Las respuestas a la pregunta 3 demuestran que la mayoría de los instructores del departamento hablaban una variedad peninsular del español. Fuera de que el departamento cuenta con 4 profesores españoles, esto es probablemente debido al hecho de que, tradicionalmente, el departamento ha suscrito convenios con universidades en Toledo y Deusto para que cada dos años un grupo de estudiantes españoles asista a la

UNL a cursar estudios de posgrado. Los estudiantes latinoamericanos que son estudiantes graduados generalmente, aunque no en todos los casos, llegan al departamento ya habiéndose establecido en el estado de Nebraska, o a través de contactos personales con el departamento. En el semestre en que se realizó el estudio no había en este departamento ningún instructor que fuera hablante de una variedad estadounidense del español.

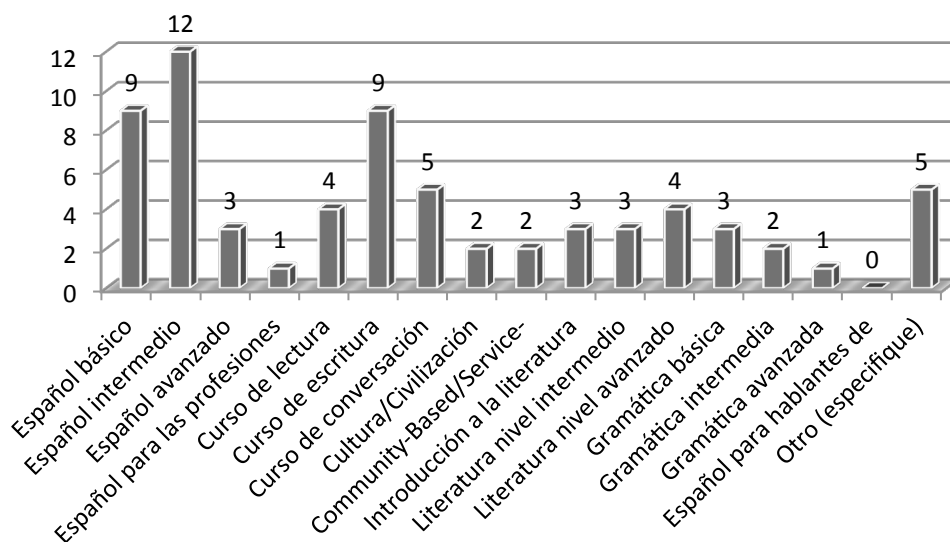
Como demuestran los resultados a la pregunta 4, la mayoría de instructores tenían entre 3 y 4, 5 y 9 y más de 15 años de experiencia enseñando al nivel universitario, representando probablemente a los TAs a nivel doctorado que ya llevan enseñando algunos años, al igual que muchos de los *lecturers* y todos los profesores que participaron en la encuesta.

**Figura 14.** Resultados a las preguntas 5 y 6.

Incluyendo su experiencia en UNL y sin contar cursos de posgrado, ¿qué clase(s) de español a nivel universitario ha enseñado? Marque todas las que apliquen.



Por favor marque la(s) clase(s) que está enseñando este semestre sin contar clases de posgrado. Marque todas las opciones que apliquen.



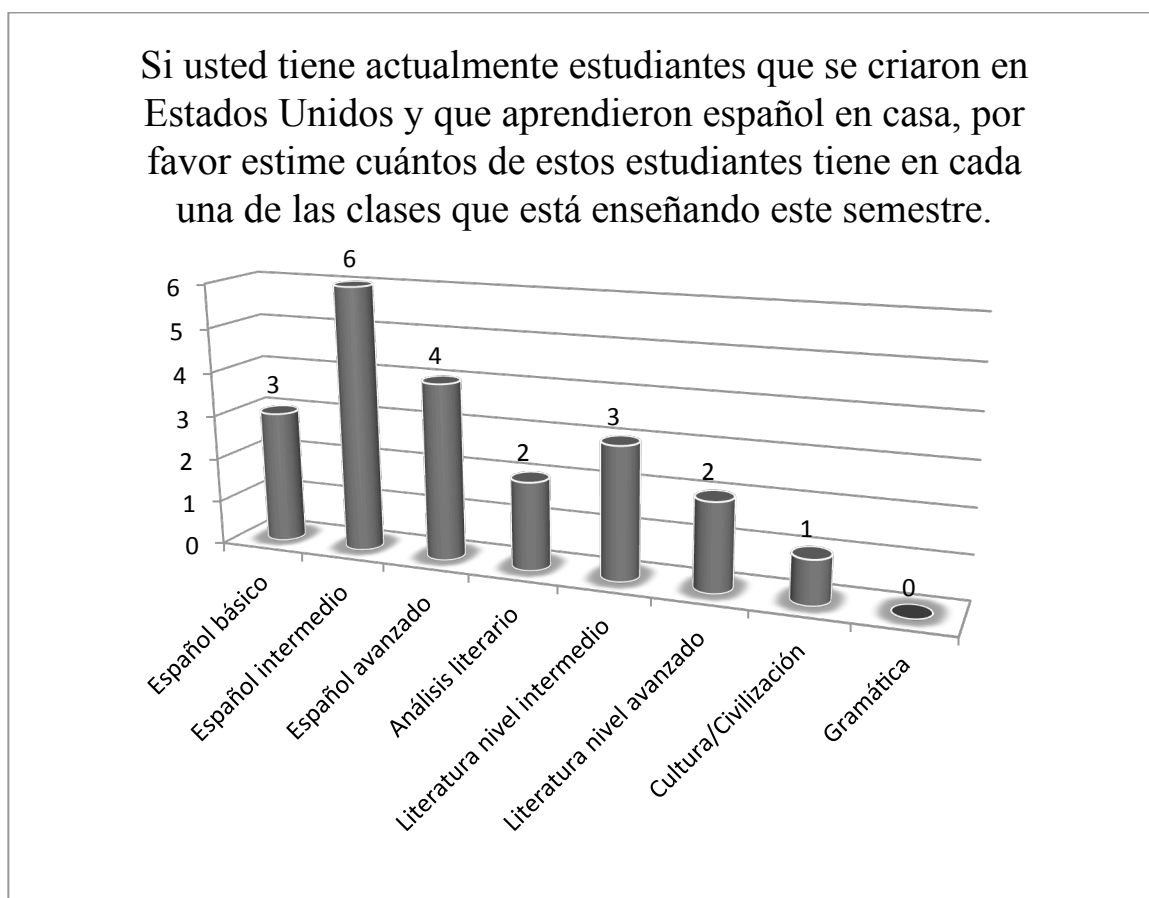
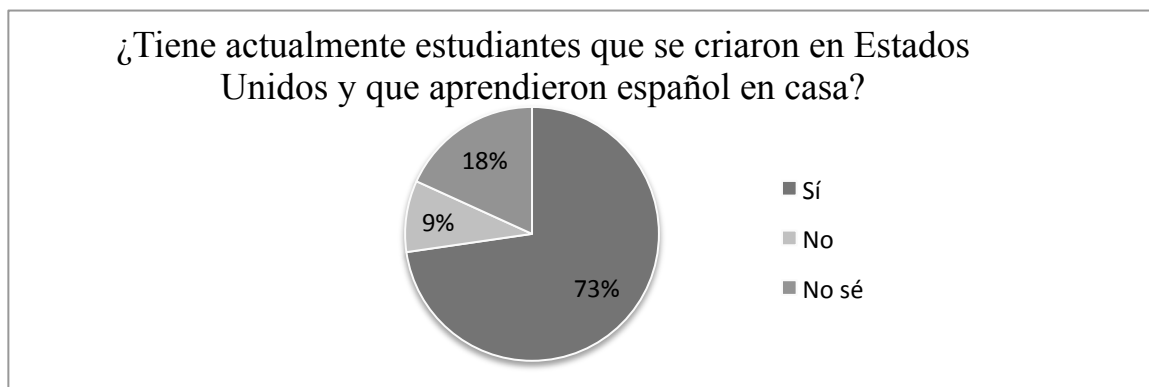
Las respuestas a la preguntas 5 demuestran que la mayoría de participantes tenían experiencia tanto en cursos a nivel intermedio<sup>19</sup> como en cursos de escritura, conversación y gramática, considerados también cursos a nivel intermedio. De igual manera, las respuestas a la pregunta 6 demuestran que durante el semestre del presente estudio, la mayoría de instructores enseñaron primordialmente cursos a nivel intermedio y cursos de escritura. El hecho de que la mayoría de instructores tenían experiencia enseñando cursos al nivel intermedio y que durante la primavera del 2012 se dedicaron sobre todo a enseñar cursos de nivel intermedio es relevante dentro del presente estudio, pues según el perfil lingüístico que presenta el hablante de herencia (ver Capítulo 2), es mucho más probable que, cuando no existe la opción de inscribirse en una clase de español como lengua de herencia, un hablante de herencia se inscriba en un curso a nivel intermedio y no en cursos a nivel principiante o avanzado exclusivamente<sup>20</sup>. Este hecho apuntaría a que la probabilidad de que la mayoría de estos instructores tuviera hablantes de herencia en sus clases sería alta. Como apoyo adicional a esta posibilidad, los resultados a las preguntas 11 y 12 nos brindan aún más evidencia de que una conversación sobre las necesidades pedagógicas de estos estudiantes sería relevante según el perfil y composición de este departamento en específico:

---

<sup>19</sup> Aquí no se toma en cuenta que la mayoría de instructores tienen experiencia al nivel básico, puesto que esta categoría es la única que es esencial para todos los TAs, *lecturers* y profesores en el campo. Un *lecturer*, por ejemplo, podría enseñar nivel básico durante toda su carrera. Sin embargo, probablemente no enseñaría nivel intermedio sin antes enseñar nivel básico. Todos los TAs y profesores habrían enseñado nivel básico en algún momento de su carrera.

<sup>20</sup> El énfasis en las estructuras simples, tanto orales como escritas, de los niveles principiantes (SPAN 100, 102, 200, 202, 210) no se acomodan a las necesidades del hablante de herencia, quien probablemente ya maneja los conceptos que son parte del currículo de los niveles bajos. De igual manera, los cursos a nivel avanzado (SPAN 404, 453, 462, 498) requieren que el estudiante maneje varios conceptos, sobre todo al nivel de análisis y redacción escrita que el hablante de herencia quizá no maneje sin haber completado cursos apropiados. Así pues, los niveles intermedios son los que mejor se acomodan a las necesidades lingüísticas de los hablantes de herencia en el caso en que no exista una clase específica para este tipo de estudiantes.

*Figura 15. Resultados a las preguntas 11 y 12.*



Es importante notar aquí que los resultados de las preguntas 11 y 12 no se refieren a números reales, **sino a la precepción de los instructores sobre los posibles hablantes de herencia inscritos en sus clases.** Para poder considerar las implicaciones de estos



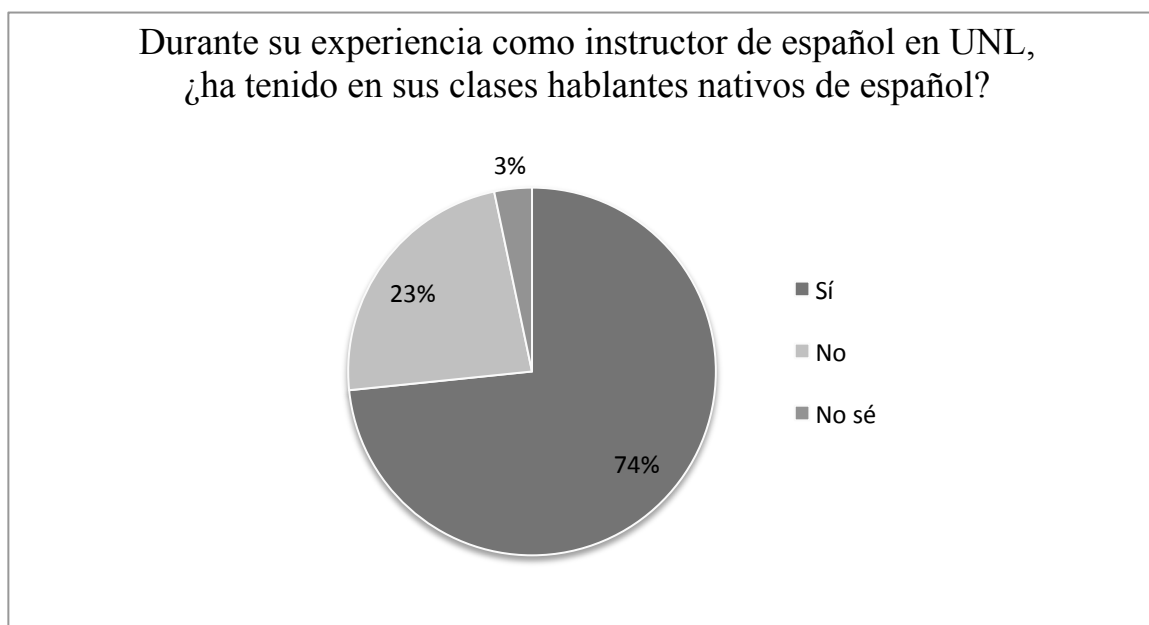
resultados debemos primero analizar basado en qué el instructor considera que tiene hablantes de herencia en su clase, discusión que vendrá a continuación. De manera superficial, sin embargo, estos datos sugieren la presencia del estudiante de herencia sobre todo en cursos de nivel intermedio y de literatura a nivel intermedio, los mismos cursos que más se enseñaron durante este semestre, al igual que los cursos en los que tienen más experiencia la mayoría de instructores en este departamento. Concluimos, pues, que la conversación sobre las necesidades pedagógicas de los hablantes de herencia es completamente relevante en este departamento y en otros departamentos con una composición similar al Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Nebraska-Lincoln.

#### *4.0.1.1.2 Percepción: ¿Quién es el hablante de herencia que estudia español?*

Después de examinar la experiencia lingüística y profesional de los instructores dentro del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Nebraska-Lincoln, se estableció también que los instructores de este departamento tienen más experiencia ofreciendo cursos a nivel intermedio. De igual manera, se concluyó que es en estos cursos donde es más probable que esté inscrito el hablante de herencia. Pasamos ahora a analizar las percepciones que tenían estos instructores acerca de los hablantes de herencia que podían estar inscritos en sus clases.

Con el fin de conocer las percepciones de los instructores sobre quién es el hablante de herencia, primero se le preguntó al instructor si durante su experiencia profesional en UNL había tenido “hablantes nativos de español”. Los resultados a esa pregunta se muestran a continuación:

**Figura 16.** Resultados a la pregunta 8.



Con el fin de distinguir entre hablantes de herencia y estudiantes internacionales, dos preguntas después se invitó al instructor a pensar si tenía estudiantes “que se criaron en Estados Unidos y que aprendieron español en casa”.

Los resultados a esta última pregunta se presentan en la figura 15 de la página 77 (primer gráfico). Al comparar estos dos gráficos, y al únicamente cambiar “hablantes nativos” por “hablantes nativos criados en Estados Unidos que aprendieron español en casa” de una pregunta a otra, es interesante que el porcentaje de la categoría “No sé” haya aumentado de un 3% a un 18%. Esto podría ser una indicación importante de que el instructor que responde a la encuesta no está seguro si a) existe una diferencia entre el estudiante “hablante nativo del español” y el estudiante “criado en Estados Unidos que aprendió español en casa”; o b) que el instructor está definiendo indiscriminadamente al

estudiante “criado en Estados Unidos que aprendió español en casa”. Así pues, no pareciera existir un consenso entre los participantes en términos de una definición clara y consistente sobre quién es el hablante de herencia que estudia español.

Esta hipótesis parece reforzarse al momento de analizar los resultados a la pregunta número nueve: “Al principio del semestre, ¿cómo sabe que tiene hablantes nativos del español en su(s) clase(s)?”. Los temas que surgen de los resultados a esta pregunta – *habilidades orales y/o de escritura, experiencia fuera del salón de clase, y nombre y apellido del estudiante*, apuntan a que no existe un consenso, y que la diferencia entre *hablante nativo* y *hablante de herencia* era poco clara para este grupo de instructores. Basados en los resultados, podríamos concluir que los instructores que participaron en la encuesta agruparon a los estudiantes internacionales con los hablantes de herencia que crecieron en Estados Unidos:

**Figura 17. Pregunta 9: Al principio de semestre, ¿cómo sabe que tiene hablantes nativos del español en su(s) clases(s)? Resultados a la pregunta 9 divididos por tema.**

<b>Tema</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Perfil hablante nativo</b> <b>Habilidades orales y/o de escritura</b>	La fluidez con la que escriben.
	Porque hablan español de manera fluida.
	Pero el problema de ellos es la gramática, la escritura.
	El acento hablado.
	Su español es excelente.
	Los hablantes nativos se distinguen por su nivel del habla de los demás estudiantes.
	Se comunican oralmente sin problemas.
	No tienen bases para la escritura.
	La forma de hablar, si pronuncian bien o no.
	Conocen aspectos gramaticales no enseñados en clase.
	Escritura semejante a la forma cotidiana de hablar.
	Mas seguridad a la hora de expresarse en español.
	Pueden entender todo y hablar ya, usando gramática avanzada y expresiones que sólo un nativo sabría/podría usar/decir.
<b>Perfil hablante nativo</b> <b>Experiencia por fuera del salón de clase</b>	Su experiencia con el español.
	Algunos de los estudiantes que tuve me comentaron que en la casa sólo hablan español.
	Por medio de algunas tareas donde llegamos a conocer el <i>background</i> del estudiante.
	Les pregunto que si se habla español en su familia.
	Ellos me hablaron de su herencia y de su familia.
	Si alguien habla español en casa.
	Aprendido desde otro lugar o comunidad de habla hispana.
<b>Perfil hablante nativo</b> <b>Nombre y apellido</b>	El nombre.
	Los apellidos, me da un buen indicio si es hablante de herencia o no.
	Por los nombres de los estudiantes.
	Su nombre.
	Si reconozco los apellidos como hispanos.

El 23% de las respuestas pueden agruparse bajo el tema *experiencia por fuera del salón de clase*. Dentro de este tema, parece que sí existe una noción entre algunos instructores de la dimensión sociopolítica y personal del hablante de herencia en términos de su relación con el español. Respuestas como “me hablaron de su herencia”, “se habla español en casa”, “su experiencia con el español” apuntan a que el estudiante en cuestión está siendo considerado como hablante nativo basado en su realidad compleja con el

idioma por fuera del salón de clase. Sin embargo, el 43% de las respuestas que agrupamos aquí bajo el tema *habilidades orales y/o escritas*, presentan varias oposiciones. Aunque pareciera haber una noción de que el estudiante de herencia presenta habilidades orales avanzadas, parece no haber consenso en cuanto a sus habilidades de escritura. Se incluyeron respuestas para definir al hablante de herencia que determinaban una “fluidez con la que escriben” pero también respuestas como “el problema de ellos es la gramática, la escritura” y “no tienen bases para la escritura”. De igual manera, las respuestas “conocen aspectos gramaticales no enseñados en clase” y “pueden entender todo y hablar ya, usando gramática avanzada (...)” no concuerda con la realidad lingüística del hablante de herencia. Quizá lo más problemático al momento de analizar las percepciones en cuanto al perfil del hablante de herencia es que casi el 20% de los instructores que participaron en este estudio se basaron principalmente en el nombre o apellido del estudiante para determinar si era hablante de herencia o no. Tomando en cuenta la realidad demográfica del cuerpo estudiantil, es esencial saber que un nombre hispano no implica necesariamente que un individuo hable español, y por otra parte, que muchos hispanos no tienen un apellido en español.

#### *4.0.1.1.3 Percepción: ¿Por qué toman clases de español los hablantes de herencia?*

Uno de los temas principales a los cuales se quería acercar la presente encuesta era las percepciones de los participantes sobre las razones por las cuales los hablantes de herencia definidos como “hablantes nativos del español que se criaron en Estados Unidos”, toman clases de español al nivel universitario, y en específico, por qué las toman dentro del DMLL. Las respuestas a esta pregunta pueden agruparse bajo tres temas principales: *mejorar habilidades de lectoescritura*, *reconectarse con su cultura/herencia*,

y *obtener créditos fáciles*. El tema más recurrente, apareciendo casi en el 50% de las respuestas, fue el de obtener créditos fáciles o cumplir con un requisito académico. Las diferentes expresiones de este tema se presentan a continuación:

**Figura 18. Pregunta 13: En su opinión, ¿por qué toman clases de español en la universidad los estudiantes que son hablantes nativos del español y que se criaron en Estados Unidos? Resultados parciales a la pregunta 13 divididos en el tema “Créditos fáciles”.**

Tema	Respuesta
Razones para tomar español "Créditos fáciles"	Porque piensan que va a ser fácil.
	Para cumplir con el "language requirement."
	Porque piensan que pueden obtener los créditos sin demasiado esfuerzo.
	Creo que se registran para conseguir fácilmente créditos.
	En algunos casos lo hacen porque creen que será una clase fácil para ellos.
	Para acumular créditos y sacar ventaja para su GPA al obtener buenas notas.
	Es "fácil".
	Para obtener un título académico (especialización o subespecialización).
	Porque les resultan fáciles los cursos básicos.
	En general, para obtener créditos fáciles.
	para tener una calificación buena de manera fácil.
	Hay un porcentaje pequeño que piensan que como hablan el español todo va a ser un camino de rosas.
	Por creer en su supuesta facilidad.
	Primero pensaba que tomaron la clase para recibir 5 créditos de A+.

Aunque es necesario llevar a cabo un estudio completo sobre las verdaderas razones por las que los hablantes de herencia toman clases de español en este departamento y otros de composición similar en la región, varios estudios anteriores han examinado las razones por las que muchos hablantes de herencia se inscriben en cursos universitarios para estudiar su lengua de familia. Carreira y Kagan (2011), por ejemplo, condujeron una encuesta a nivel nacional para estudiar, entre otras cosas, las razones por las cuales un grupo de estudiantes universitarios que eran hablantes de herencia del español, árabe,

armenio, cantonés, vietnamita, entre otros, tomaban clases en sus respectivas lenguas de herencia. Las investigadoras encontraron que las prioridades más importantes de los hablantes de herencia que tomaban cursos de lengua en la universidad eran, de mayor a menor relevancia: 1) aprender sobre sus raíces culturales y lingüísticas; 2) mejorar su comunicación con familiares y amigos en los Estados Unidos; y por último 3) como objetivo puramente pragmático, para llenar un requisito académico (48). Aunque la noción de *créditos fáciles* también está presente en el estudio de Carreira y Kagan, las investigadoras concluyen, dada la poca relevancia de esta última prioridad, que en resumen, “el perfil del típico estudiante hablante de herencia según los datos fue el de un estudiante que tiene, sobre todo, sentimientos y experiencias positivas en cuanto a su lengua de herencia y para quienes las razones para estudiar esta lengua son sobre todo personales y no académicas (...)” (Carreira y Kagan 2011, p. 48, mi traducción). De igual manera, al analizar resultados específicamente tomando en cuenta a los estudiantes de español como lengua de herencia, las investigadoras demostraron que, al igual que los hablantes de herencia del mandarín y el cantonés, los hablantes de herencia del español fueron los únicos para quienes los objetivos profesionales resultaron más importantes que los objetivos personales. Específicamente, el 71% de los participantes clasificados como hablantes de herencia del español en ese estudio dijeron estudiar su lengua de herencia teniendo en cuenta su carrera profesional (Carreira y Kagan 2011, p. 51). Como puede verse, los resultados de Carreira y Kagan contrastan de manera importante con las percepciones de los instructores que participaron en el presente estudio.

#### *4.0.1.1.4 Percepción: ¿Por qué no toman clases de español los hablantes de herencia?*

Otro de los temas principales a los que se quería acercar la encuesta era las razones percibidas por los instructores de por qué los estudiantes “nativos del español que se criaron en Estados Unidos” podrían preferir no inscribirse en las clases de español ofrecidas en el departamento. En respuesta a esta pregunta surgieron dos temas principales: *dificultades estructurales del curso* y *sentimientos negativos hacia el español*.



**Figura 19. Pregunta 14: En su opinión, ¿qué motivos podrían tener los hablantes nativos del español que se criaron en Estados Unidos para preferir no tomar nuestras clases? Resultados a la pregunta 14 divididos por temas.**

Tema	Respuesta
Razones para no tomar español <i>Dificultades estructurales del curso</i>	<p>La clase está diseñada para los que están aprendiendo español, y no tenemos un componente específico que les ayudaría a los hablantes de herencia. Por ejemplo, es muy difícil intentar a enseñar cosas que son beneficiosas para hablantes de herencia (ortografía, acentos, puntuación, tono, registro, etc.) cuando la mayoría de la clase no puede ni componer bien una oración básica. La mayoría de la clase se nos pasa repasando la gramática básica que un hablante de herencia ya domina bastante bien. Por ende, se aburren y no les gustan nuestras clases.</p>
	<p>Nuestro programa tiene sus limitaciones, no todos están interesados en la cultura, la lengua y la literatura. Sería bueno tener más opciones para este tipo de estudiantes.</p>
	<p>Es difícil ubicarse en un nivel, así que algunos materiales pueden parecer muy fáciles y otros muy difíciles</p>
Razones para no tomar español <i>Sentimientos negativos por el español</i>	<p><i>It's possible that some people may feel embarrassed about their level of proficiency in their native language.</i></p>
	<p><i>They may also feel undue embarrassment if their particular dialect is not considered is not seen as having the "prestige" of others.</i></p>
	<p>No están interesados en mejorar su español.</p>
	<p>Que el español no es un idioma considerado "culto" o "elegante" en Estados Unidos como el francés.</p>
	<p>El español es la lengua de casa y nada más.</p>
	<p>No ven practicidad y uso en el estudio formal de la lengua.</p>
	<p>Inseguridad en la lengua.</p>
	<p>Falta de interés.</p>
	<p>No querer formar parte de la identidad latina por la discriminación que existe.</p>
	<p>Consideran que no es importante para su vida profesional y personal.</p>
	<p>Podrían sentir que son irrelevantes para ellos.</p>
	<p>Piensen que lo que saben es suficiente.</p>
	<p>Pensar que ya saben español.</p>
	<p>Creen suficiente su conocimiento del español y no vean necesario tomar clases de gramática, estilo, lectura, etc.</p>
	<p>El estatus académico de todo lo relativo al español es bajo.</p>
	<p>También deseo de integrarse en la población blanca no hispana y borrar toda traza de origen hispano.</p>

	Vergüenza por no poder hablar bien. No ver el beneficio.
	Miedo de sentirse o muy aburrido o muy presionado.
	Les parece innecesario tomar clases de una lengua que creen conocer y manejar bien.
	Ignorancia y desprecio hacia la cultura y lengua española por los estereotipos fuertemente marcados por la sociedad estadounidense para relacionar la lengua española con la del pobre y el migrante.
	Falta de interés en su desarrollo lingüístico en español o por temor a mostrar el desconocimiento de una lengua que socialmente se les atribuye como propia (...)
	No quieren pasar tiempo en clase.
	No se dan cuenta de la importancia del idioma.
	Ellos creen que hablar es suficiente (...) Tomar un curso de español les va a quitar algo de tiempo, entonces, prefieren concentrarse más en su área de estudio.
	(...) desconexión entre la vida de casa y la vida de universidad (...) Puede que algunos hablantes nativos prefieran que su bilingüismo sea aspecto de su vida casera.
	Porque creen que saben todo lo que es necesario para obtener un buen trabajo sin cursos en español.
	Quieren avanzar directamente a su especialización.
	Creo que sus razones son personales y relacionadas con obligaciones que tienen fuera de la Universidad.
	Que ya hablan español.
	Quizás sea porque ya saben hablar y prefieren seguir otro camino que la enseñanza del idioma.

Según la tabla anterior, únicamente el 10% de los encuestados consideraron las dificultades estructurales de los cursos de segunda lengua ofrecidos por el departamento como posible razón para que los hablantes de herencia decidan no tomar cursos de español. En otras palabras, únicamente este porcentaje percibía como deficiencia **del departamento** el que un hablante de herencia pudiera no querer tomar clases de español. El 90% de las respuestas proporcionadas por los encuestados mencionó que los posibles motivos para no tomar clases de español estribaban principalmente **en el estudiante**. Entre estos motivos se encontraban posibles sentimientos negativos incluyendo vergüenza, desprecio, inseguridad, falta de practicidad, falta de importancia y falta de

interés. Para la gran mayoría de los encuestados en este estudio, las razones por las que los hablantes de herencia no tomaban clases de español eran razones externas al departamento, y por ende, razones que se encontraban más allá de su control como instructores.

Estos resultados contrastan también con los resultados de Carreira y Polinsky (2011), quienes demostraron que el estudiante de herencia presenta actitudes muy positivas sobre su lengua de herencia. Entre las actitudes sobre su lengua de herencia de mayor porcentaje proporcionadas por los estudiantes de herencia universitarios encuestados por Carreira y Polinsky estaban las siguientes: *es una habilidad valiosa*—89%; *me parece que es útil*—86%; *es una parte importante de quién soy*—85%; *es una habilidad necesaria*—71%; *me ha ayudado a hacer más amigos*—52% y *ha hecho que disfrute más la escuela*—46% (Carreira y Kagan, 2011, p. 47, mi traducción).

Por otro lado, los resultados del presente estudio concurren en parte con los resultados reportados por Potowski (2002). En este estudio, realizado en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Illinois-Urbana Champaign, la investigadora intenta explicar por qué, a pesar de que se ofrecía un programa específico para hablantes de herencia del español, existía un porcentaje importante de hablantes de herencia que preferían inscribirse en cursos de español como lengua extranjera. En sus conclusiones, la investigadora reporta que las percepciones y reacciones de los asistentes graduados o TAs en su departamento, quienes tenían mucho más que decir sobre las debilidades lingüísticas de los hablantes de herencia que de sus fortalezas, era una de las razones por las que muchos hablantes de herencia preferían quedarse en cursos de lengua extranjera. La discusión de Potowski arguye que existen puntos debatibles en el uso del español

estándar —como por ejemplo, el uso del modo indicativo en casos en donde tradicionalmente se usa el subjuntivo como producto de la naturaleza cambiante del español de Estados Unidos (Silva-Corvalán 2005, citado en Potowski 2002). Estos puntos debatibles, según Potowski, no se toman en cuenta por los instructores de español, creando la percepción de que el español que habla el hablante de herencia dentro del salón de clase es un español “incorrecto”. Esto, unido a las percepciones negativas de los instructores sobre el español que presentan los hablantes de herencia, pueden ser razones importantes para explicar el por qué algunos hablantes de herencia prefieren no tomar clases de español al nivel universitario.

#### *4.0.1.1.5 Percepción: ¿Cuáles son los retos de enseñar español a los hablantes de herencia?*

Las dificultades pedagógicas que implica el enseñar cursos mixtos, en donde hay tanto hablantes de lengua extranjera como hablantes de herencia también fueron un tema relevante mencionado por los participantes al momento de discutir los retos de enseñar español a los hablantes de herencia —23% de las respuestas aluden a la dificultad de tener tanto hablantes nativos como hablantes de lengua extranjera en una misma clase, implicando la necesidad de concebir un tipo de clase diferente para separar los dos grupos. Sin embargo, aunque hubo otra variedad de temas, el tema más relevante es el que denominamos como *Enseñar un “buen” español*. Aunque la mayoría de respuestas incluidas en la tabla a continuación concuerdan con la meta de enseñar el español estándar, incluyen también varias actitudes negativas sobre el tipo de español que el hablante de herencia trae a la clase. Se resalta sobre todo que el lenguaje que trae el estudiante es un lenguaje “incorrecto” que hay que “corregir” a través de repuestas como

“ellos *creen* que lo están haciendo bien”, “enseñarles la *correcta* pronunciación”, “es difícil quitarles malos hábitos”, entre otras. De igual manera, existe la noción de que el estudiante debe acoplarse al “lenguaje del instructor” implicando una indiferencia por los recursos lingüísticos que pueda traer el estudiante de herencia a la clase de español.

**Figura 20. Pregunta 15: Basado en su experiencia profesional, ¿cuáles son los retos de enseñar español a estudiantes nativos que se criaron en Estados Unidos?**

*Resultados parciales a la pregunta 15 divididos en el tema “Enseñarles un ‘buen’ español”.*

Tema	Respuesta
Retos de enseñanza <i>Enseñarles un "buen" español</i>	Su gramática es mala y tampoco saben usar signos de puntuación como comas y puntos y coma.
	El reto es la gramática.
	Para enseñarles el español estándar en un semestre es difícil.
	Enseñar la escritura académica y explicar las reglas gramaticales.
	Su dominio del inglés los lleva a combinarlo con el español, de tal manera que, al aprender por ejemplo a escribir español no se pueden desligar fácilmente de la estructura del inglés, aunque ellos creen que lo están haciendo bien porque pueden hablar español.
	La ortografía.
	Uso correcto de la gramática avanzada.
	El reto es enseñarles la correcta pronunciación de algunas palabras, porque generalmente cada país tiene diferentes formas de pronunciar y de darle el nombre a las cosas.
	También el de enseñarles que ciertos verbos son correctos, porque en el país de sus padres tiene un doble sentido.
	El reto sería enseñarles la gramática estándar, el vocabulario, el estilo de escritura, etc.
	Cuando aprenden un mal español es difícil quitarles algunos malos hábitos, sin embargo si el interés existe no es imposible.
	Muchas veces, dado que los chicos hablan, pensamos que van a poder escribir de manera perfecta y que se van a expresar de manera académica como lo hacemos nosotros. Esto es un error.
	Necesitan un mayor enfoque debido a los tipos de errores porque tienen otra dimensión.
	Adaptación al tipo de castellano que habla el profesor.
	Aceptar la idea que la manera de decir ciertas cosas no es gramáticamente correcto.

#### **4.1 Conclusiones**

Aunque el número de participantes hace que las conclusiones de este estudio no sean generalizables, estos resultados sugieren la necesidad de estudiar las percepciones de los instructores de español para entender cómo responder a las necesidades pedagógicas de los hablantes de herencia que se inscriben en cursos a nivel universitario. Las actitudes y percepciones negativas que presentan muchos instructores en términos de las razones por las que toman español los hablantes de herencia contrastan con los resultados de investigaciones que se han dedicado a entender las motivaciones de estos estudiantes.

Las implicaciones de las actitudes y percepciones presentadas aquí pueden tener repercusiones negativas en términos de número de inscripciones, retención de estudiantes y desarrollo académico positivo. Así, el presente estudio desea abogar por que, tanto a nivel de política como de práctica, los instructores de español al nivel universitario reciban un entrenamiento apropiado que les permita entender la realidad de los hablantes de español en Estados Unidos.

## **CAPÍTULO 5: HACIA UN ENTRENAMIENTO PEDAGÓGICO APROPIADO**

Con el objetivo de demostrar que el enseñar español a hablantes de herencia al nivel universitario es un tema complejo el cual implica un entrenamiento pedagógico específico y diferente al que reciben los instructores de español como lengua extranjera, este trabajo presentó la diversidad del perfil del hablante de herencia así como la relevancia de este grupo dados los cambios demográficos al nivel estatal y nacional. Un entrenamiento pedagógico apropiado, sin embargo, requiere varias consideraciones adicionales que presentamos a continuación.

### **5.1 Implicaciones estructurales y de inscripción**

La presencia de hablantes de herencia en un departamento de español tiene implicaciones tanto pedagógicas como estructurales y de inscripción. En el programa tradicional de estudio del español como lengua extranjera, el proceso de ubicación de estudiantes es conciso en la mayoría de departamentos de español a través del país. Se toman en cuenta las clases de lengua extranjera que el estudiante ha tomado en *high school* (generalmente un año de clases de lengua en *high school* equivale a un semestre universitario, etc.) y a través de los resultados de un examen estándar se inscribe al estudiante en la clase apropiada. Como lo indican Potowski y Carreira (2004), la enseñanza del español como lengua extranjera se facilita en gran medida gracias a la existencia de jerarquías generales implícitas de conocimiento lingüístico que poseen los estudiantes de español como lengua extranjera. Estas jerarquías, según las autoras, hacen que los instructores puedan tener una mejor idea de las habilidades que traen los estudiantes de lengua extranjera al salón de clase. Entre otras jerarquías lingüísticas, las autoras presentan las siguientes:

- Si el estudiante de lengua extranjera reconoce los verbos “haber” y “hacer”, probablemente sabe que se estos verbos se escriben con “h”, así no sepa conjugarlos correctamente.
- El estudiante de lengua extranjera que haya estudiado el sistema pronominal del español sabe que cualquier pronombre que precede un infinitivo o gerundio se escribe en una sola palabra. Sin embargo, puede que se le dificulte utilizar pronombres dobles al hablar espontáneamente.
- El estudiante de lengua extranjera que sepa conjugar en el subjuntivo del imperfecto probablemente sabe conjugar ya en el pretérito del indicativo. Sin embargo, puede que no tenga control de estas formar al hablar de manera espontánea.
- El estudiante de lengua extranjera que posea altos niveles de competencia comunicativa generalmente ha tomado una gran cantidad de cursos en español. Sin embargo, el haber tomado muchas clases de español no necesariamente implica que el estudiante hable el idioma con fluidez.

Este tipo de jerarquías lingüísticas facilitan no solo la ubicación de estudiantes de lengua extranjera sino que también informan la secuencia de cursos además de los materiales y textos que se utilizan.

Para los instructores que se dedican a enseñar español a hablantes de herencia, sin embargo, este tipo de jerarquías lingüísticas no funcionan. Por ejemplo, aunque el estudiante de herencia utilice los verbos “haber” y “hacer” perfectamente al expresarse oralmente, puede que no sepa que estos verbos deben escribirse con “h”. De igual manera, el estudiante puede producir las formas del imperfecto del subjuntivo perfectamente al hablar, pero también puede utilizar formas como *rompido*, *abrido* o



*truje*. Aunque el estudiante de herencia hable con fluidez, puede que no haya tomado clases de español. Potowski y Carreira (2004) resaltan que cuando un departamento no logra utilizar las jerarquías que ha venido utilizando siempre con un estudiante, existe desorientación y frustración por parte de los estudiantes e instructores, una falta de correspondencia entre metodología/materiales/metas pedagógicas y “un llamado a desarrollar nuevos paradigmas de instrucción y de entrenamiento pedagógico” (p. 429, mi traducción). La principal causa por la cual estas jerarquías lingüísticas no funcionan en el caso de los hablantes de herencia no es únicamente la diversidad de perfiles de los estudiantes, sino que también el conocimiento limitado que los instructores poseen en términos de las necesidades a nivel lingüístico, afectivo, socioeconómico y académico de este grupo de estudiantes.

## **5.2 Implicaciones pedagógicas**

El estudiante que toma español como lengua de herencia difiere del estudiante que toma español como lengua extranjera no solo en términos de habilidades lingüísticas, sino que también en lo que concierne su perfil afectivo y social. Como apunta Potowski (2005), los alumnos bilingües suelen encontrar irrelevantes los cursos de español como lengua extranjera, los cuales tienen como principal objetivo desarrollar un sistema gramatical simple y habilidades comunicativas básicas. De igual manera, la discordancia de los objetivos lingüísticos entre instructor y estudiante puede afectar la experiencia del estudiante más allá del salón de clase, dado que el español hace parte del repertorio cultural del estudiante, lo cual no es el caso para quien estudia el español como lengua extranjera. Por último, si no se consideran los factores socioeconómicos que afectan el desarrollo académico del estudiante de herencia, no se está respondiendo a las

necesidades integrales de este grupo de estudiantes. La investigación sugiere que los instructores que enseñan español a hablantes de herencia deben entender las siguientes consideraciones y objetivos.

### **5.2.1 Necesidades y objetivos lingüísticos**

El proceso de adquisición de una lengua de herencia al igual que el diverso perfil lingüístico del estudiante de herencia ya se han presentado en los Capítulos 1 y 2. Estas dos descripciones determinan la manera en que se diferencian los estudiantes de herencia a los de lengua extranjera en términos lingüísticos. Schwartz (2001) presenta, al citar a Campbell y Rosenthal (2000), el siguiente cuadro, el cual recopila comparaciones de competencia lingüística esenciales entre estudiantes universitarios “típicos” que toman español como lengua de herencia y estudiantes de lengua extranjera quienes han completado 2 años de instrucción de lengua en un programa universitario. El cuadro ilustra las diferencias entre los dos grupos:

**Figura 21.** Comparación entre estudiantes de herencia y estudiantes de lengua extranjera.

Tomado de Schwartz, A. M. (2001). Preparing teachers to work with heritage language learners. (p. 233).

<b>Conocimiento y competencias</b>	<b>Hablantes de herencia típicos</b>	<b>Estudiantes tradicionales de lengua extranjera</b>
<b>Fonología</b>	La pronunciación, el acento y la entonación es conforme al nivel educado de un hablante nativo.	Ha adquirido del 75% al 85% del sistema fonológico de un dialecto prestigioso; demuestra una pronunciación acentuada.
<b>Reglas gramáticas</b>	El 80-90% de su competencia gramática concuerda con las reglas de un dialecto prestigioso.	Están conscientes de muchas reglas gramáticas, pero no las usan de manera fluida ni las entienden en su totalidad al hablar con hablantes nativos.
<b>Vocabulario</b>	Han adquirido un vocabulario extenso, pero el rango está limitado a usos dentro del hogar, la comunidad, y las instituciones religiosas; se nota una alta cantidad de “préstamos” por parte de la lengua mayoritaria.	Su vocabulario es extremadamente limitado, pero consistente con el dialecto de mayor prestigio.
<b>Reglas sociolingüísticas</b>	Controla los registros relacionados a las interacciones con familiares y miembros de la comunidad; su competencia se limita a las interacciones sociales.	Tienen un conocimiento y control muy limitado de las reglas sociolingüísticas exceptuando las que son apropiadas para el salón de clase.
<b>Cultura</b>	Han aprendido y adoptado la cultura de sus comunidades etnolingüísticas, pero las costumbres, los valores y las tradiciones pueden haber sido hibridada por la cultura mayoritaria.	Tienen un entendimiento y sensibilidad superficial de la cultura en cuestión; tienen pocas oportunidades para interactuar con las comunidades que hablan la lengua que estudian.
<b>Habilidades de lectoescritura</b>	No han desarrollado habilidades de lectoescritura más allá del nivel de educación primaria.	Tienen una muy buena base para el desarrollo de la lectoescritura; dependerán del sistema de escritura de la lengua que estudian.
<b>Motivación</b>	Tienen un rango amplio de motivaciones para estudiar la lengua de herencia.	Tienen motivaciones pragmáticas e instrumentales para aprender la lengua.

Los investigadores Campbell y Rosenthal (2000) concluyen que dada la disparidad entre los dos grupos de estudiantes, los programas universitarios diseñados para estudiantes tradicionales de lengua extranjera simplemente “no pueden cumplir con las necesidades de instrucción y demás de los hablantes de herencia” (Schwartz 2001, p. 232, mi traducción).

Muchos de los cursos de español para hablantes de herencia que ya existen se han diseñado se han basado en cuatro objetivos lingüísticos postulados por Valdés (1997):

- *El mantenimiento del español*, sobre todo dada la realidad de pérdida de la lengua que se nota de generación en generación y según la hipótesis que el estudio formal de una lengua puede contribuir a su mantenimiento (Potowski, 2005);
- *La adquisición de la variedad estándar*, aunque como apunta Potowski (2005), es imposible identificar una sola variedad de prestigio debido a las múltiples variedades que hablan los grupos inmigrantes además de la necesidad de considerar factores sociales, políticos, económicos y culturales. Sin embargo, existe consenso entre los investigadores que el objetivo principal es el de preparar a los estudiantes a que funcionen en un ámbito formal y académico, además de darle importancia a la variación regional y social del español<sup>21</sup>;
- *La expansión del rango bilingüe*, incluyendo no solo competencias gramáticas sino también comunicativas, pragmáticas y textuales. Como apuntan Potowski y Carreira (2004), estas competencias generalmente no están presentes al mismo nivel en los dos idiomas (español e inglés); y

---

<sup>21</sup> A pesar de que el objetivo es enseñar una variedad estándar, se debe tomar en cuenta que el objetivo es expandir el repertorio lingüístico que ya trae el estudiante, o como explica Potowski (2005), “ayudarles a expandir y pulir el español que ya traen consigo (los estudiantes)”. La meta nunca debe ser eliminar el español que ya hablan a pesar de la influencia del inglés o los rasgos estigmatizados que presentan, ya que “les pertenece a ellos y a sus familias, y lo van a necesitar siempre que se encuentren en esos contextos” (Potowski 2005, p. 41).

- *La transferencia de habilidades de lectoescritura*, en específico las habilidades de lectura y escritura que muchos hablantes de herencia ya tienen en inglés. El objetivo es transferirlas al aprendizaje formal del español (Potowski, 2005).

### **5.2.1.1 La escritura**

Según Hakuta, Butler y Witt (2000, citados en Potowski, 2005), los estudiantes hispanohablantes que empiezan por primera vez el estudio formal del español suelen tardar un mínimo de tres años en desarrollar las destrezas necesarias para producir una redacción eficaz. Así, Potowski (2005) sugiere que la escritura en un curso de español para hablantes de herencia se debe considerar como un proceso, y no se le debe dar importancia únicamente al producto, o el “trabajo final” de un estudiante. “La atención al proceso (y no solo al producto) les ayuda a los alumnos a concebir paso a paso la totalidad de lo que quieren comunicar y después atender a las estructuras lingüísticas, discursivas, etc., necesarias para hacerlo” (Potowski 2005, p. 46).

Merino y Samaniego (1993) resaltan la importancia de incluir materiales escritos por autores representativos de la población estudiantil, tal como autores chicanos o latinoamericanos que escriben en una variedad estadounidense del español. Según los investigadores, de esta manera los estudiantes pueden empezar a identificarse como miembros de una comunidad de hispanohablantes, resaltando su propia voz y presencia en la literatura internacional. Los investigadores también resaltan que la literatura chicana, por ejemplo, ofrece ejemplos escritos del lenguaje que los estudiantes escuchan en sus comunidades. El que los estudiantes deban rescribir pasajes a un español más formal, por ejemplo, de una variedad no estándar a una variedad estándar, puede ayudar a

que los estudiantes analicen de qué manera impacta al texto estos cambios mientras aprenden el rol del discurso estilístico y las variedades del idioma.

Nichols y Colon (2000, citados en Potowski, 2005) publicaron un estudio sobre los beneficios de permitirles a los alumnos emplear la alternancia de códigos (ver Capítulo 2) en los borradores, empleando el inglés cuando les sea necesario, para luego pasar los mismos usos al español. De esta manera, los estudiantes producen sus ideas con la mayor fluidez posible. Por último, Potowski (2005) sugiere que además de pedir trabajos escritos, los maestros deben ofrecer oportunidades para escribir informalmente a través de diarios, composiciones personales, etc., con el objetivo de considerar las habilidades que ya trae el estudiante y tomarlas como punto de partida hacia una expresión más formal.

#### ***5.2.1.2 La lectura***

Una de las muchas ventajas de la lectura, específicamente para los hablantes de herencia, es que a través de ella los estudiantes amplían el repertorio léxico además de reconocer la ortografía y los acentos diacríticos del español. Sin embargo, Potowski (2005) resalta que los estudiantes deben estar expuestos a una amplia variedad de textos y no únicamente a obras de literatura, sino también a revistas, cuentos, leyendas, poesía, etc. Los textos deben escogerse tomando en cuenta no solamente el nivel lingüístico de los alumnos, sino también sus habilidades académicas en general. “Un cuento de Borges, por ejemplo, les puede resultar difícilísimo a los alumnos, no por su uso del español, sino por su complejidad discursiva” (Potowski 2005, p. 49). Carreira (2003) apunta a que las lecturas deben presentar una idea que no sea enteramente nueva para los estudiantes, de manera tal que se presente un lenguaje familiar de extensión corta. Publicidades, cartas,

correos electrónicos, documentos de solicitud, recetas, menús, anuncios personales, etc., representan formatos accesibles para este tipo de lector, según la investigadora. Además, textos que hagan uso de gráficos, como reportes de entrevista y aquellos que estén basados en la palabra oral, tal como entrevistas, letras de canciones y transcripciones de televisión son textos apropiados para lectores de nivel principiante. Carreira (2003) insiste que es importante proporcionar modelos de texto para poder contextualizar la tarea requerida por el curso. “Por ejemplo, si se le pide al estudiante que escriba un anuncio publicitario para un restaurante, los estudiantes deben tener la oportunidad de estudiar varios modelos de anuncios (auténticos) en español” (p. 69). El estudiar la población hispana para la cual se crea el anuncio, por ejemplo, al llevar a cabo sondeos en la comunidad local e investigar las preferencias y hábitos gastronómicos de potenciales clientes es una manera eficaz de incorporar el contenido y las capacidades actuales de los estudiantes, concluye la autora.

Las estrategias de lectura utilizadas en cursos de español como lengua extranjera, incluyendo actividades de pre y pos lectura, pueden también ser beneficiosas para los estudiantes de herencia. El usar una actividad comunicativa de lectura en que los conocimientos previos del alumno se activan lleva a una mejor comprensión del texto. Potowski (2005) sugiere que las actividades de post-lectura deben estar bien estructuradas para empujar a los alumnos a hacer conexiones entre lo que acaban de leer y los conocimientos que ya tenían previamente.

### ***5.2.1.3 La gramática***

Para saber qué conceptos gramaticales enseñar en una clase de español como lengua de herencia, Potowski (2005) sugiere que se debe establecer primero en qué áreas tienen

dificultades gramaticales un grupo particular de estudiantes, para así no malgastar el tiempo repasando estructuras gramaticales que los estudiantes ya manejan. El libro de texto que se utilice debe identificar las estructuras gramaticales que son problemáticas en particular para la mayoría de alumnos bilingües. Algunas de estas estructuras incluyen el uso del gerundio en vez del subjuntivo, la regularización de los participios, la acentuación en la tercera persona del pretérito, la diferencia entre el verbo auxiliar “ha” y la proposición “a”, el uso de la proposición “a” en perífrasis verbales, las diferencias en significado entre palabras con o sin acento diacrítico, la diferencia en términos de acentuación diacrítica entre la tercera persona del pretérito y del subjuntivo, entre otras. A continuación se presentan algunos ejemplos de ejercicios de gramática diseñados exclusivamente para hablantes de herencia:



**Figura 22.** Ejemplos de ejercicios de gramática específicos para hablantes de herencia.

Tomado de Potowski, K. (2010). *Conversaciones escritas*. (p. 34, 49, 67, 89 y 90).

## Gramática y uso

### La acentuación

En este capítulo, hemos visto que es importante aplicar un revisor de ortografía a los textos escritos formales. Pero sabemos que el revisor no es perfecto; a veces subraya cosas que están bien escritas, por ejemplo, los nombres como “Minutemen”. Simplemente debemos ignorar estos casos.

Pero otras veces el revisor **no subraya cosas que están mal escritas**. Recuerda la diferencia entre estas dos oraciones:

- (a) “Mi papa hablo con mi mama”.
- (b) “Mi papá habló con mi mamá”.

En estos ejercicios, practicarás algunos errores muy comunes que el revisor de ortografía no capta. Veremos más contextos en los capítulos siguientes.

### La tercera persona del pretérito

Un error común es con el pretérito (un tiempo en el pasado). La tercera persona singular, es decir, las formas “él”, “ella” y “usted”, necesitan un acento en la última “o”.

verbo	él, ella, usted (ayer)	yo (todos los días)
hablar	habló	hablo
consultar	consultó	consulto
participar	participó	participo

## Actividad 1

Elige la opción correcta.

1. Ella ☐ contribuyo ☐ contribuyó ...a un *blog* sobre la inmigración.
2. Jorge Ramos ☐ publico ☐ publicó ...ese libro en 2001.
3. Yo ☐ hablo ☐ habló ...con los inmigrantes sobre sus temores.
4. El Congreso ☐ contemplo ☐ contempló ...un cambio en las leyes migratorias.



### “ha” vs. “a”

Copia aquí las tres frases que ves resaltadas en el texto sobre Bill Vega.

Párrafo 4 \_\_\_\_\_

Párrafo 14 \_\_\_\_\_

Párrafo 4 \_\_\_\_\_

Nota que esta palabra “ha” se escribe con “h”. Viene del verbo **haber** y en este contexto se puede traducir como el inglés *has/have*:

sujeto	haber	participio	objeto
Yo	he	tratado	de entender el debate sobre los términos.
Tú	has	escrito	muchos ensayos argumentativos.
Él/ella/usted	ha	indicado	su profundo desacuerdo con mi tesis.
Nosotros	hemos	vivido	un incremento en la xenofobia.
Ustedes/ellos	han	querido	volver a Guanajuato.

### El uso de “a” en las perífrasis verbales

Ya sabes que en español, podemos decir lo siguiente:

“Voy **a** ver *In the heights* el sábado”.

“Mis primos me ayudaron **a** encontrar trabajo”.

Estas estructuras se llaman perífrasis verbales y consisten de:

verbo	+	a	+	infinitivo
voy	+	a	+	ver
ayudaron	+	a	+	encontrar
empezó	+	a	+	llover

Puede haber un problema cuando el verbo acaba en “a” o cuando el infinitivo empieza con el sonido “a”. Cuando hablamos, todo suena junto:

#### Escrito bien

“Mi hermano va a ver”.

→ suena a

“El libro me ayuda a pasar”.

→ suena a

“Siempre empieza a llover”.

→ suena a

#### Escrito mal

“Mi hermano *va* ver”.

“El libro me *ayuda* pasar”.

“Siempre *empieza* llover”.



### Otras palabras con acentos y el pretérito “hablé” vs. el subjuntivo “hable”

Estas tres palabras son verbos en el imperfecto y requieren acento: **tenía, sabía y hacía**.



Una tenia (*tapeworm*)

<b>tenía vs. tenía</b>	<b>tenia</b> = tapeworm La <b>tenia</b> es un parásito; hay 14 tipos diferentes.
	<b>tenía</b> = <i>I had</i> . Del verbo <i>tener</i> . “Lo que necesitaba aprender en la escuela era que yo <b>tenía</b> el derecho, y la obligación, de hablar el lenguaje público de <i>los gringos</i> ”.
<b>sabía vs. sabía</b>	<b>sabia</b> = wise Mi abuela es una mujer muy <b>sabia</b> .
	<b>sabía</b> = <i>I knew</i> . Del verbo <i>saber</i> . <b>Sabía</b> que tenía que hacer algo.
<b>hacia vs. hacía</b>	<b>hacia</b> = towards Toma la carretera <b>hacia</b> Wisconsin.
	<b>hacía</b> = <i>did/made</i> . Del verbo <i>hacer</i> . Esa lavadora <b>hacía</b> muchísimo ruido.

Otro verbo que requiere acento es “sería”, que es el condicional:

<b>seria vs. sería</b>	<b>seria</b> = <i>serious</i> . Mi prima es una persona muy <b>seria</b> .
	<b>sería</b> = <i>would be</i> . Del verbo <i>ser</i> . “¿ <b>Sería</b> posible que usted y su esposo animaran a sus niños a practicar su inglés cuando estén en casa?”.

Ahora, miremos el pretérito otra vez. En el capítulo 1, vimos la diferencia entre:

*yo gano* Presente simple, primera persona (“yo”)  
*él ganó* Pretérito, tercera persona (“él, ella, usted”)

El revisor de ortografía no puede identificar el error si escribimos incorrectamente “él gano” sin el acento en la “o”. Por lo tanto, vimos que tenemos que revisar bien los verbos que acaban en “o”.



Un problema parecido es la “e” en la forma del pretérito de la primera persona en los verbos que acaban con -AR. Miren las oraciones siguientes:

Pretérito, primera persona (“yo”)	Subjuntivo, primera persona (“yo”) y tercera persona (“él, ella, usted”)
Anoche yo <b>hablé</b> con mucha gente.	Quiero que mi hermana <b>hable</b> con mucha gente. Mi mamá quiere que yo <b>hable</b> con el profesor.
En la quinceañera de mi prima, <b>bailé</b> con mis primos.	Mi prima insiste en que yo <b>baile</b> con mis primos. Yo insisto en que mi papá <b>baile</b> con mi prima.
Nunca <b>abandoné</b> mis estudios.	Lucho para que mi hermano no <b>abandone</b> sus estudios. Mi mamá lucha para que yo no <b>abandone</b> mis estudios.
“Semanas después, un día en la escuela <b>levanté</b> la mano para ofrecer voluntariamente una respuesta, y <b>hablé</b> abiertamente con una voz fuerte”.	Mis maestras quieren que yo <b>levante</b> la mano y que <b>hable</b> con una voz fuerte.

¿Notas la diferencia entre “**hablé**” y “**hable**”? El acento diacrítico es muy importante porque cambia el significado. Pero el revisor de ortografía no puede identificar el error si escribimos incorrectamente “anoche yo hable con mucha gente” sin el acento en la “e”. Por lo tanto, también tenemos que revisar los verbos que acaban en “e”.

Al momento de corregir la gramática, es importante mencionar que la sugerencia es que el instructor no considere inmediatamente como error alguna forma lingüística que le sea desconocida, pues “el maestro que se sienta ofendido por la forma de hablar de los alumnos bilingües difícilmente podrá ayudarles a sentirse cómodos y a realizar el esfuerzo necesario para que su repertorio lingüístico crezca” (Potowski 2005, p. 55). En cambio, una metodología más eficaz es el de señalar usos estigmatizados, usos demasiado informales para un trabajo académico y los errores ortográficos y sintácticos. Una discusión sobre las diferentes variedades del idioma puede ofrecerle al instructor la oportunidad de exponer a sus estudiantes a la conexión entre poder y lenguaje además del hecho que las diferentes variedades lingüística están ligadas

al estatus de la persona que la utiliza, por ejemplo. Así, “el alumno podrá tomar una decisión informada sobre el tipo de lenguaje que emplea” (Potowski 2005, p. 55).

### **5.2.2 Necesidades afectivas**

Potowski (2005) indica que las necesidades afectivas de los estudiantes bilingües son las de mayor importancia en un curso de español para hablantes de herencia. Dada su experiencia como hablantes de una lengua minoritaria de menos prestigio, muchos de estos estudiantes han interiorizado mensajes de inferioridad e inseguridad sobre su español y por ende pueden temer al estudio formal del mismo, pues siempre han utilizado el español en contextos informales. Las inseguridades lingüísticas que presentan muchos de estos estudiantes pueden impedir su deseo de seguir usando el idioma. La rápida pérdida del idioma en el caso de los hispanohablantes en Estados Unidos (los inmigrantes latinos están abandonando el español en dos generaciones, patrón más rápido que el de los inmigrantes europeos del siglo XX), puede ser indicación de las consecuencias de esta inseguridad, dice la autora.

Dado que las actitudes lingüísticas afectan el aprendizaje de un idioma (Gardner 1982, citado en Potowski y Carreira 2004), es muy importante que los instructores estén conscientes de sus creencias personales en lo que concierne el repertorio lingüístico que trae el estudiante al salón de clase (ver *Conclusiones*, Capítulo 4). Schwartz (2001) indica que las creencias que traen los instructores al salón de clase puede afectar el éxito de una clase y las expectativas que presenta el curso. Sánchez (1981) sugiere que la visión extremista la cual considera que los hablantes de herencia no hablan ni inglés ni español, cuestionando así su capacidad de conceptualizar o hasta su inteligencia, debe cambiar. Algunos instructores quienes consideran que el idioma que trae el estudiante al salón de

clase es “incorrecto” o “deficiente” podrían terminar concentrándose únicamente en la corrección constante, bloqueando así el proceso de aprendizaje.

Aunque no se requiere que el instructor conozca perfectamente la variedad del idioma que habla el estudiante, la necesidad principal es proporcionarle a los instructores conocimientos que puedan informar su pedagogía. Estos conocimientos pueden ser desarrollados a través de un entrenamiento lingüístico y sociolingüístico el cual explique desde un punto de vista teórico el proceso de adquisición de un segundo dialecto (especialmente la adquisición de un dialecto estándar por parte de hablantes de variedades estigmatizadas) además de los procesos de desarrollo lingüístico bajo diferentes contextos, edades, factores sociales, factores funcionales, etc.<sup>22</sup> (Schwartz, 2001). Sánchez (1981) reitera que además de la importancia de reconocer las características fonológicas, morfológicas y sintácticas de las diferentes variedades del español en Estados Unidos, el instructor debe conocer el vocabulario de sus estudiantes y estar consciente del proceso de préstamo de una lengua a otra además de la presencia de la alternancia de códigos (ver Capítulo 2). Además, el instructor debe estar consciente del hecho que los estudiantes en una clase de español como lengua de herencia van a demostrar perfiles muy diferentes en términos de nivel de lenguaje, experiencia académica y habilidades cognitivas, por lo que la heterogeneidad es generalmente lo más común en este tipo de clases. La importancia de conocer el perfil tanto lingüístico como académico del estudiante es, por tanto, esencial.

---

<sup>22</sup> El Capítulo 1 provee información sobre el proceso de adquisición de una lengua de herencia, el cual requiere de una consideración sobre los factores individuales y sociales que hacen parte de la experiencia lingüística de este tipo de hablante.

Como resumen a los requisitos que deben poseer los instructores de español que tienen hablantes de herencia en sus clases, García y Blanco (2000) ofrecen la siguiente lista de competencias necesarias para instructores:

***Figura 23. Competencias necesarias para la enseñanza del español como lengua de herencia***

Tomado de García y Blanco (2000). Spanish for Native Speakers: K-12 considerations. *Professional development series handbook for teachers K-16: Spanish for native speakers* (vol. 1). (p. 87).

**COMPETENCIAS NECESARIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
COMO LENGUA DE HERENCIA**

Los instructores de estudiantes que hablan español como lengua de herencia deben cumplir con todos los requisitos establecidos para la enseñanza tradicional del español. En particular, los instructores de estudiantes bilingües deben demostrar las siguientes competencias:

- ❖ Como mínimo, un nivel de competencia avanzado del idioma español
- ❖ Conocimiento de los principios pedagógicos apropiados en términos de expansión y enriquecimiento lingüístico
- ❖ Conocimiento de las teorías que explican los procesos cognitivos del bilingüismo
- ❖ Conocimiento de las teorías sociales y lingüísticas que explican el bilingüismo y las lenguas en contacto
- ❖ Conocimiento de las dinámicas sociolingüísticas del español como idioma mundial y como sistema viable de comunicación en Estados Unidos
- ❖ Conocimiento y entendimiento de la interdependencia entre la cultura del hogar con la cultura hispana en general para los estudiantes latinos

### **5.2.3 Retos académicos y consideraciones socioeconómicas**

Aunque las actitudes negativas ante la presencia y dificultades de los estudiantes de herencia en clases de español se concentran mayoritariamente en el perfil lingüístico, Potowski y Carreira (2004) sugieren que la consideración de los obstáculos académicos

que presentan la mayoría de estudiantes bilingües además de factores socioeconómicos puede también contribuir a la noción general que apunta a que los hablantes de herencia son más un problema que un recurso dentro de programas de español al nivel universitario. Las dificultades académicas a las que se enfrentan los jóvenes latinos en Estados Unidos son serias. El porcentaje de estudiantes latinos preuniversitarios que no continúa con su educación (27.8%) es cuatro veces más que el porcentaje de estudiante blancos (6.9%) y dos veces más que el de afro-americanos (12.9%) (Horn, Peter y Rooney 2002, citados en Potowski y Carreira 2004). El potencial académico de los latinos al nivel universitario se enfrenta a una serie de obstáculos los cuales deben ser tomados en cuenta en contextos donde este grupo de estudiantes está presente. Potowski y Carreira (2004) resumen estos obstáculos de la siguiente manera (p. 430):

- Según la definición federal de pobreza que toma en cuenta los ingresos anuales de familia, el 31% de los latinos en Estados Unidos viven en estado de pobreza;
- A únicamente al 39% de estudiantes de pregrado latinos se les leía diariamente de niños, comparado con el 64% en el caso de estudiantes blancos y 44% de estudiantes afro-americanos<sup>23</sup> (Llagas, 2003, citado en Potowski y Carreira, 2004).
- Al ser, en muchos casos, los primeros miembros de su familia en asistir a la universidad, los jóvenes latinos generalmente no cuentan con un sistema de apoyo académico en casa. En el 2000, el 57% de estudiantes latinos de pregrado tenían padres de familia quienes no contaban con educación formal más allá del *high school*. En contraste, únicamente el 33% de estudiantes blancos cabían bajo esta misma descripción (Horn, Peter y Rooney, 2002, citados en Potowski y Carrera, 2004).

---

<sup>23</sup> La investigación muestra que la exposición temprana a la lectura contribuye a la experiencia académica del niño, ayudándoles a ser mejores lectores.



- La mayoría de estudiantes latinos en la universidad tienden a ser mayores (los latinos tienen la mayor media de edad entre los alumnos universitarios), asisten a clases a medio tiempo dadas sus obligaciones laborales y se inscriben sobre todo en programas de formación técnica o *colleges* de dos años (Fry, 2002, citado en Potowski y Carreira, 2004).

Según estas consideraciones, Potowski (2005) insiste en que los materiales en un curso de español como lengua de herencia deben ajustarse no solamente al nivel lingüístico de los estudiantes, sino también a sus habilidades académicas. Por ejemplo, “algunas obras literarias pueden ser demasiado difíciles para un alumno latino, no por su uso del español, sino por su complejidad organizativa” (p. 34). Estas mismas obras pueden que no se les dificulte tanto a estudiantes de lengua extranjera quienes pueden tener buenas bases para la lectura. La autora reitera que lejos de proponer que el currículo para los hablantes de herencia sea más fácil o “aguado”, “lo que hay que hacer es ayudarles a desarrollar estrategias para trabajar de forma efectiva y positiva con el material” (p. 34). Por último, la autora insiste en que un curso de español como lengua de herencia debe proporcionarle a los alumnos oportunidades y herramientas para explorar nociones socioeconómicas que pueden impedir su progreso académico, como la tendencia de posponer los estudios y de dedicarse a trabajar, la presión familiar de casarse a una edad temprana, etc.

### **5.3 Clases mixtas**

Muchas veces, a pesar de la iniciativa y necesidad de crear un programa de español como lengua de herencia, las universidades no cuentan con fondos suficientes o con el apoyo administrativo para crear secciones exclusivamente para estudiantes bilingües. En

esos casos, lo más normal es tener clases mixtas, las cuales están compuestas tanto por estudiantes de lengua extranjera como estudiantes de lengua de herencia. Como comentan Potowski y Carreira (2004) y a causa de las dificultades adicionales que presentan las clases mixtas, un buen punto de partida es practicar una *instrucción diferenciada* (Tomlinson 1999, citado en Potowski 2005, Potowski y Carreira 2004). La instrucción diferenciada es una estrategia metodológica que ayuda al instructor a equilibrar la variedad de capacidades lingüísticas y académicas en una sola clase al ofrecer a) el desarrollo del currículo según las diferencias específicas entre los estudiantes del curso; b) una evaluación continua como parte del currículo; c) materiales que responden a la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983, citado en Potowski 2005); d) un ritmo de instrucción variable; e) oportunidades para que los estudiantes jueguen un rol esencial en el desarrollo de las metas y objetivos de la clase; y g) una adecuación del trabajo según el nivel y preparación del estudiante.

Potowski y Carrera (2004) arguyen que las clases mixtas se convertirán en el modo de facto de instrucción. Por esto, el entrenar a los instructores a manejar los desafíos de este tipo de clases tendrá que ser una prioridad dentro del campo.

#### **5.4 Recursos adicionales**

Hoy en día existe una buena cantidad de recursos de acceso público los cuales ofrecen materiales para la preparación de maestros quienes tienen estudiantes que hablan español como lengua de herencia al nivel universitario. A continuación se enumeran algunos:

- El Centro Nacional de Lenguas Extranjeras (NFLC por sus siglas en inglés) ofrece varios módulos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua de herencia en Estados Unidos (<http://www.nflc.org/REACH/>);

- El Centro de Investigación Nacional para las Lenguas de Herencia (NHLRC por sus siglas en inglés) y la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) ofrecen un taller interactivo en línea incluyendo módulos para instructores de lenguas de herencia ([http://startalk.nhlrc.ucla.edu/default\\_startalk.aspx](http://startalk.nhlrc.ucla.edu/default_startalk.aspx));
- El Centro de Lingüística Aplicada (CAL por sus siglas en inglés) ofrece una lista semi-exhaustiva de los libros de texto más populares y otros recursos útiles de uso para clases de español como lengua de herencia ([http://www.cal.org/resources/archive/rgos/sns-bib.html#\\_Toc529686259](http://www.cal.org/resources/archive/rgos/sns-bib.html#_Toc529686259));
- El Departamento de Lingüística Hispánica de la Universidad de Illinois en Chicago publica programas de curso de español para hablantes de herencia al igual que otros materiales de interés para la enseñanza del español como lengua de herencia (<http://www.uic.edu/orgs/actflsigns/>);
- El NHLRC mantiene un listserv a través del cual se difunde información pertinente a la enseñanza de lenguas de herencia en Estados Unidos (para suscribirse, se debe enviar un mensaje a [heritage-on@lists.nflc.org](mailto:heritage-on@lists.nflc.org)); y
- La Iniciativa para las Lenguas de Herencia, un proyecto dirigido por el Centro de Lingüística Aplicada y el Centro Nacional de Lenguas Extranjeras, provee información, materiales y oportunidades profesionales para aquellos interesados en la enseñanza de las lenguas de herencia en Estados Unidos (<http://www.cal.org/heritage/>).

## CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las diferencias en necesidades pedagógicas entre los estudiantes de español como lengua extranjera y los estudiantes de español de lengua de herencia al nivel universitario. A partir de un análisis basado en el proceso de adquisición, al igual que en el perfil integral (sociopolítico y lingüístico) del hablante de herencia en el contexto de Estados Unidos, apoyado además por la relevancia demográfica al nivel estatal de este tipo de estudiantes, el presente estudio aboga por la necesidad de proporcionar un entrenamiento apropiado a los instructores de español al nivel universitario que responda a las necesidades únicas de los hablantes de herencia.

En específico, el presente estudio contribuye a una conversación profesional sobre lo que significa enseñar español al nivel universitario respondiendo a las preguntas de investigación de la siguiente manera:

- Las necesidades pedagógicas de los hablantes de herencia de español al nivel universitario implican una consideración lingüística de adquisición de lenguas que tome en cuenta tanto teorías establecidas de adquisición de una lengua materna (L1) al igual que de una segunda lengua (L2), considerando que muchos de los factores de estos dos procesos son relevantes al momento de describir la adquisición de una lengua de herencia (HL), aunque no todos. Así, estos tres procesos de adquisición deben ser analizados en términos de categorías diferentes, pero categorías que tienen mucho para aportar entre sí. Las necesidades pedagógicas de los hablantes de herencia deben implicar también un análisis no solo lingüístico sino también sociopolítico del español en Estados Unidos, incluyendo nociones sociolingüísticas que informen las actitudes de los

instructores para poder responder a las necesidades tanto lingüísticas como afectivas y académicas de los hablantes de herencia del español al nivel universitario.

- Los estudiantes de español como lengua extranjera y los hablantes de herencia dentro del contexto universitario se diferencian a varios niveles en términos pedagógicos. La experiencia lingüística de adquisición de estos dos grupos hace que su repertorio lingüístico presente características muy diferentes, haciendo que el currículo diseñado para el español como lengua extranjera no sea apropiado para el aprendizaje del español como lengua de herencia. De igual manera, ya que el español en Estados Unidos ocupa un lugar íntimamente ligado a temas sociopolíticos dado el crecimiento demográfico de los hispanos en el país además de su historia, el estudiante de herencia universitario presenta necesidades afectivas específicas a las que un curso de lengua extranjera no responde. Por último, los retos académicos a los que se enfrentan los hablantes de herencia deben también ocupar un lugar relevante dentro del desarrollo pedagógico de cursos para este grupo de estudiantes.

- Los instructores de español al nivel universitario que tienen estudiantes quienes hablan el español como lengua de herencia deben recibir un entrenamiento apropiado, el cual aporte información sobre las diferencias en necesidades pedagógicas entre este grupo de estudiantes y los estudiantes de lengua extranjera. Schwartz (2001) sugiere que además de la preparación en español a la que los instructores probablemente ya han estado expuestos, esta preparación profesional debe incluir también conceptos provenientes de una diversidad de disciplinas, tal como son la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, la lingüística aplicada y la psicología. Los instructores deben conocer los principales procesos lingüísticos de adquisición de lenguas

L1, L2 y HL, incluyendo la adquisición de una variedad estándar por parte de hablantes de variedades estigmatizadas. De igual manera, los instructores deben recibir un entrenamiento que les ayude a estar conscientes de la manera en que factores como la edad, el contexto sociopolítico y la identidad afectan la adquisición del español como lengua de herencia, y así desarrollar una actitud sensible al momento de escoger materiales, planear clases, responder preguntas, y sobre todo, al momento de calificar la producción lingüística de los estudiantes. Este entrenamiento debe darle al instructor las herramientas necesarias para conocer los perfiles estudiantiles basado en conceptos establecidos por la investigación, y no basados en sus creencias personales únicamente. Los instructores de español deben hacer parte de una conversación académica que tome en cuenta a los estudiantes de herencia como recursos de instrucción, y no como obstáculos al momento de desarrollar nuevas prácticas metodológicas.

La importancia del español como materia académica a través de las universidades en Estados Unidos es patente. De igual manera, el número de estudiantes que hablan español como lengua de herencia en clases de español al nivel universitario continuará aumentando al nivel local y nacional. Así, como apuntan Potowski y Carreira (2004), los programas de español en Estados Unidos (y particularmente aquellos al nivel universitario) deben considerar si las presuposiciones y filosofías que moldean sus prácticas pedagógicas y curriculares actuales responden o no a las realidades demográficas del país y de sus estudiantes. Es importante de igual manera que se recluten profesores y estudiantes que entiendan la realidad lingüística y sociopolítica del hispano en Estados Unidos, para así equilibrar la experiencia académica de todos los estudiantes en los departamentos de español a través del país. Más allá de reclutar instructores

latinoamericanos o estadounidenses, el objetivo está perfectamente ilustrado por García (1981) cuando concluye que “la necesidad principal es tener instructores bilingües que demuestren empatía, sea cual sea su origen étnico” (p. 62, mi traducción).

## OBRAS CITADAS

- Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M. (2011). *White paper: Prolegomena to heritage linguistics*. Retrieved 05/10, 2012, from <http://nhlrc.ucla.edu/news/article.asp?parentid=122865>
- Birdsogon, D. (Ed.). (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brinton, D., Kagan, O., & Bauckus, S. (2008). *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. New York, NY: Routledge.
- Carreira, M. (2003). Profiles of SNS Students in the Twenty-first Century. In A. Roca, & M. C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. (pp. 51-77). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Carreira, M. (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach To Understanding The Term Heritage Language Learner. *Heritage Language Journal*, 2(1).
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The Results Of The National Heritage Language Survey: Implications For Teaching, Curriculum Design, And Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.
- Center for Applied Linguistics (CAL). (2012). Heritage Language Programs Database. Retrieved 05/15, 2012, from <http://www.cal.org/CALWebDB/Heritage/Default.aspx>
- Colombi, M. C., & Roca, A. (2003). Insights from Research and Practice in Spanish as a Heritage Language. *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. (pp. 1-21). Washington, D.C: Georgetown University Press.



- Cummins, J. (2005). A Proposal For Action: Strategies For Recognizing Heritage Language Competence As A Learning Resource Within The Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), pp. 585-592.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol, UK; Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Draper, J. B., & Hicks, J. H. (2000). Where We've Been; What We've Learned. In J. B. Webb, & B. L. Miller (Eds.), *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom* (pp. 15-35). Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fishman, J. A. (2001). 300-Plus Years Of Heritage Language Education. In J. K. Peyton, Ranard D. A. & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource* (pp. 81-97). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems.
- García, O. & Blanco, G. (2000). Spanish for Native Speakers: K-12 considerations. In American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, *Professional development series handbook for teachers K-16: Spanish for native speakers* (vol. 1). Fort Worth, TX: Harcourt College Pub.
- García, O., & Kleifgen, J. (2011). Bilingualism for Equity and Excellence in Minority Education. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet & M. and Van Houtte (Eds.), *Equity and Excellence in Education: Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*. (pp. 167-189). New York, NY: Routledge.

- García-Moya, R. (1981). Teaching Spanish to Spanish Speakers: Some Considerations For The Preparation Of Teachers. In G. Valdés, A. G. Lozano & R. García-Moya (Eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual* (pp. 59-65). New York: Teachers College Press.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2009). Bilingual First Language Acquisition. In E. Hoff, & M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 324-342). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Grosjean, F. (1982). *Life With Two Languages: An Introduction To Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Holtmeyer, D. (2011). UNL's Hispanic enrollment continues to grow. *The Daily Nebraskan*. Retrieved from <http://admin.collegepublisher.com/preview/mobile/2.3308/2.3911/1.2621243>
- Hornberger, N. H., & Wang, S. C. (2008). Who Are Our Heritage Language Learners? Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States. In D. M. Brinton, O. Kagan & S. Baucus (Eds.), *Heritage Language Education. A New Field Emerging*. (pp. 1-35). New York, NY: Routledge.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, A. (2003). Toward A Theory Of Heritage Language Acquisition. In A. Roca, & M. C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish As A Heritage Language In The United States* (pp. 25-50). Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Merino, B. J., & Samaniego, F. A. (1993). Language Acquisition Theory And Classroom Practices in The Teaching of Spanish to the Native Spanish Speaker. In B. J. Merino,

E. T. Trueba & F. A. Samaniego (Eds.), *Language and culture in learning : Teaching Spanish to native speakers of Spanish* (pp. 115-123). Bristol, PA: Falmer Press.

Modern Language Association (MLA). (2007). New MLA Survey Shows Significant Increases in Foreign Language Study at U.S. Colleges and Universities (Press Release). Retrieved 05/10, 2012, from [http://www.mla.org/2006\\_flenrollmentsurvey](http://www.mla.org/2006_flenrollmentsurvey)

Modern Language Association (MLA). (2010). New MLA Survey Report Finds That the Study of Languages Other Than English is Growing and Diversifying at U.S. Colleges and Universities (Press Release). Retrieved 05/10, 2012, from [http://www.mla.org/2009\\_enrollmentsurvey](http://www.mla.org/2009_enrollmentsurvey)

Modern Language Association (MLA). (2011). *Language enrollment database, 1958-2009*. Retrieved 05/10, 2012, from [http://www.mla.org/flsurvey\\_search](http://www.mla.org/flsurvey_search)

Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition In Bilingualism: Re-Examining The Age Factor*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub.

Montrul, S. (2012). Is The Heritage Language Like A Second Language? *EUROSLA Yearbook, 12*, 1-29.

National Center for Educational Statistics. (2012). Colleges in Nebraska. Retrieved 02/09, 2013, from <http://nces.ed.gov/globallocator/index.asp?search=1&State=NE&city=Lincoln&zipcode=&miles=&itemname=&sortby=name&College=1&CS=BC9B209B>

Nebraska College Preparatory Academy. (2012). *Annual report, 2011-2012*. Retrieved 03/19 from [http://admissions.unl.edu/files/pdfs/college\\_prep\\_academy/annual-report.pdf](http://admissions.unl.edu/files/pdfs/college_prep_academy/annual-report.pdf)

Nebraska Department of Health and Human Services (DHHS). (2011). *DHHS office locations by county*.

Paradis, J. (2009). Second Language Acquisition In Childhood. In E. Hoff, & M. Schatz (Eds.), *Blackwell Handbook Of Language Development* (pp. 387-405). Malden, MA: Blackwell Pub.

Peyton, J. K., Carreira, M., Wang, S., & Wiley, T. (2008). Heritage Language Education In The United States. In K. King, N. Schilling-Estes, J. Fogle, J. J. Lou & B. Soukup (Eds.), *Sustaining linguistic diversity. Endangered and minority languages and language varieties* (pp. 173-186). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Potowski, K. (2002). Experiences of Spanish Heritage Speakers in University Foreign Language Courses and Implications for Teacher Training. *ADFL Bulletin*, 33(3), 35-42.

Potowski, K., & Carreira, M. (2004). Teacher development and national standards for Spanish as a heritage language. *Foreign Language Annals*, 37(3), 427-437.

Potowski, K. (2005). Aproximaciones pedagógicas. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco/Libros.

Potowski, K. (2008). ¿Por qué ofrecen una clase de español para hispanohablantes? In D. Ewald, & A. Edstrom (Eds.), *El español a través de la lingüística. preguntas y respuestas*. (pp. 228-241). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Potowski, K. (2010). *Conversaciones escritas*. Hoboken, N.J.: Wiley.

Pew Hispanic Center. (2010a). *Hispanic Origin Profiles*. Retrieved 07/09, 2012, from <http://www.pewhispanic.org/2012/06/27/country-of-origin-profiles/>

Pew Hispanic Center. (2010b). *Census 2010 (Nebraska)*. Retrieved 07/09, 2012, from <http://www.pewhispanic.org/census-2010/>

Pew Hispanic Center. (2013a). State and county databases. Retrieved 2/5, 2013, from <http://www.pewhispanic.org/states/county/31079/>

Pew Hispanic Center. (2013b). Demographic profile of Hispanics in Nebraska, 2010. Retrieved 02/09, 2013, from <http://www.pewhispanic.org/states/state/ne/>

Roca, A., & Colombi, M. C.,. (2003). *Mi lengua: Spanish As A Heritage Language In The United States, Research And Practice*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155-163.

Sánchez, R. (1981). Spanish for native speakers at the university: Suggestions. In G. Valdés, A. G. Lozano & R. García-Moya (Eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual* (pp. 91-99). New York: Teachers College Press.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shrum, J., & Gilsan, E. W. (2000). Understanding The Role of Contextualized Input, Output, and Interaction in Language Learning. In *Teacher's Handbook. Contextualized Language Learning* (2nd ed., pp. 1-24). United States: Heinle & Heinle.

Schwartz, A. M. (2001). Preparing teachers to work with heritage language learners. In J. K. Peyton, Ranard D. A. & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America*.

- Preserving a national resource*. (pp. 229-251). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems.
- U.S. Census Bureau. (2001). *The Hispanic Population: 2000 Census Brief*. Retrieved 05/22, 2013, from <http://www.census.gov/prod/2001pubs/c2kbr01-3.pdf>
- U.S. Census Bureau. (2011). *The Hispanic Population: 2010 Census Brief*. Retrieved 07/09, 2012, from <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>
- Valdés-Fallis, G. (1978). *Code Switching And The Classroom Teacher*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Valdés, G. (1981). Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish-Speaking in the United States. In G. Valdés, A. G. Lozano & R. García-Moya (Eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual. Issues, aims, and methods* (pp. 3-20). New York: Teachers College Press.
- Valdés, G. (1997). The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions. In M. C. Colombi, & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes. Práxis y teoría*. (pp. 8-44). Boston: Houghton Mifflin.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles And Possibilities. In J. K. Peyton, Ranard D. A. & McGinnis S. (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-77). DC/McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems.
- Welles, E. B. (2004). Foreign Language Enrollments in United States Institutions of Higher Education, Fall 2002. Retrieved 05/10, 2012, from <http://www.mla.org/documents#tab06>

## **“La enseñanza del español al nivel universitario”**

### **Preguntas de la encuesta**

#### **¿Es usted hablante nativo del español?**

- ☐ Sí      ☐ No

#### **¿Qué variedad del español habla?**

- ☐ Variedad latinoamericana      ☐ Variedad peninsular      ☐ Variedad de Estados Unidos      ☐ Otra

#### **Incluyendo su experiencia en UNL, ¿cuántos años ha enseñado español a nivel universitario?**

- ☐ Menos de 1      ☐ Entre 1 y 2      ☐ Entre 3 y 4      ☐ Entre 5 y 9      ☐ Entre 10 y 14      ☐ 15 o más

#### **Incluyendo su experiencia en UNL y sin contar cursos de posgrado, ¿qué clase(s) de español a nivel universitario ha enseñado? Marque todas las opciones que apliquen**

- |                                  |                              |                             |                                    |
|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>              |
| Español básico                   | Español intermedio           | Español avanzado            | Español para las profesiones       |
| <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>              |
| Curso de lectura                 | Curso de escritura           | Curso de conversación       | Cultura/Civilización               |
| <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>              |
| Community-based/Service-Learning | Introducción a la literatura | Literatura nivel intermedio | Literatura nivel avanzado          |
| <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>              |
| Gramática básica                 | Gramática intermedia         | Gramática avanzada          | Español para hablantes de herencia |

☐

Otro  
(especifique):  
\_\_\_\_\_

**Por favor marque la(s) clase(s) que está enseñando este semestre sin contar clases de posgrado. Marque todas las opciones que apliquen**

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Español básico	Español intermedio	Español avanzado	Español para las profesiones
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de lectura	Curso de escritura	Curso de conversación	Cultura/Civilización
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Community-based/Service-Learning	Introducción a la literatura	Literatura nivel intermedio	Literatura nivel avanzado
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática básica	Gramática intermedia	Gramática avanzada	Español para hablantes de herencia
<input type="radio"/>			
Otro (especifique): _____			

**Describe el tipo de entrenamiento pedagógico que ha recibido para enseñar a nivel universitario. Marque todas las opciones que apliquen**

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taller de entrenamiento	Curso de actualización profesional (sin recibir crédito universitario)	Curso universitario de licenciatura	Curso universitario de maestría



- |  |   |   |  |                                 |
|--|---|---|--|---------------------------------|
| <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>                                 | <input type="radio"/>                                  | <input type="radio"/>           |
| Curso<br>universitario<br>de doctorado | MODL 880:<br><i>Applied<br/>Linguistics<br/>and<br/>Methodology</i> | SPAN 898:<br><i>Heritage<br/>Speaker<br/>Pedagogy</i> | TEAC 851R/852R:<br><i>Foreign Language<br/>Methods</i> | Otro<br>(especifique):<br>_____ |

**Durante su experiencia como instructor de español en UNL, ¿ha tenido en sus clases hablantes nativos de español?**

- |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sí                    | No                    | No sé                 |

**Al principio del semestre, ¿cómo sabe que tiene hablantes nativos de español en su(s) clase(s)?**

---



---



---

**Si su respuesta es sí, los hablantes nativos de español que ha tenido en sus clases de UNL dentro de los últimos 2 semestres, ¿en su mayoría hablan una variedad de español de Estados Unidos, Latinoamérica o España?**

- |                               |                           |                       |
|-------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> |
| Variedad<br>Estados<br>Unidos | Variedad<br>Latinoamérica | Variedad<br>España    |

**¿Tiene actualmente estudiantes que se criaron en Estados Unidos y que aprendieron español en casa?**

- |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sí                    | No                    | No sé                 |

**Si su respuesta es sí, por favor utilice el espacio a continuación para estimar cuántos de estos estudiantes tiene en cada una de las clases que está enseñando este semestre. Marque todas las que apliquen**

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="radio"/>                      | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>                        |
| Español básico<br>(SPAN 101/102):<br>_____ | Español intermedio<br>(SPAN<br>201/202/203/204/210):<br>_____ | Español avanzado<br>(SPAN 303/304):<br>_____ |

☐  
Análisis literario  
(SPAN 305):

\_\_\_\_\_

☐  
Cultura/Civilización  
(SPAN 321/331):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
☐  
Literatura nivel intermedio  
(SPAN 312/315):

\_\_\_\_\_

☐  
Gramática  
(SPAN 319/405):

\_\_\_\_\_

☐  
Literatura nivel  
avanzado (SPAN  
453/462/498):

\_\_\_\_\_

**En su opinión, ¿por qué los estudiantes que son hablantes nativos del español y que se criaron en Estados Unidos toman clases de español en la universidad?**

---

---

---

**En su opinión, ¿cuáles podrían ser los motivos por los cuales los hablantes nativos del español que se criaron en Estados Unidos preferirían no tomar nuestras clases?**

---

---

---

**Basado en su experiencia profesional, ¿cuáles son los retos de enseñar español a estudiantes nativos que se criaron en Estados Unidos?**

---

---

---

**Es usted:**

☐ TA      ☐ Lecturer      ☐ Profesor