



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS

La enseñanza de español como lengua de herencia a  
estudiantes universitarios en Estados Unidos: necesidades  
lingüísticas, sociolingüísticas y afectivas, y propuestas  
pedagógicas

Erik Garabaya Casado



## RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

<b>1.- Título de la Tesis</b>	
Español/Otro Idioma: La enseñanza de español como lengua de herencia a estudiantes universitarios en Estados Unidos: necesidades lingüísticas, sociolingüísticas y afectivas, y propuestas pedagógicas.	Inglés: Teaching Spanish as a Heritage Language to University Students in the United States: Linguistic, Sociolinguistic, Affective Needs, and Pedagogical Proposals
<b>2.- Autor</b>	
Nombre: Erik Garabaya Casado	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: Investigaciones Humanísticas	
Órgano responsable: Centro Internacional de Posgrado	

### RESUMEN (en español)

El español como lengua de herencia es un campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que ha cobrado una notable relevancia en los centros universitarios de Estados Unidos en las últimas décadas. Esto se debe, por una parte, a que el desarrollo demográfico, económico y educativo de la comunidad hispana estadounidense está propiciando el acceso a los campus y facultades de todo el país de cada vez más hablantes de este perfil. Por otra parte, estos estudiantes han atravesado una experiencia social, familiar, académica y afectiva que les aporta un bagaje en la lengua meta muy distinto al que traen al aula los estudiantes tradicionales de lenguas extranjeras, lo que promueve la necesidad de diseñar unos cursos específicos.

Esta disertación doctoral presenta, en primer lugar, un extenso análisis de literatura académica relativa a las causas socioculturales, sociolingüísticas y pedagógicas que singularizan la didáctica del español de herencia. En segundo lugar, ofrece una contraposición entre esta literatura académica, resumida en el marco teórico, con algunos de los materiales y prácticas docentes que se llevan a cabo en los centros educativos posobligatorios de Estados Unidos.

Para alcanzar dicho propósito, se ha realizado un estudio que sigue una ruta investigativa mixta de naturaleza descriptiva. Este aúna una observación cuantitativa y estadística de la muestra (23 programas de español de herencia en distintas universidades y *colleges* estadounidenses alojados en la base de datos del Center for Applied Linguistics) y un posterior análisis cualitativo, donde profundizar en las técnicas y decisiones curriculares adoptadas.

Las conclusiones de esta obra indican que, en efecto, existe una discrepancia entre la



literatura académica y la práctica docente, en especial en lo relativo a una correcta atención a las necesidades socioafectivas del alumnado, así como hay una falta de medios institucionales para la asignación de los estudiantes en el nivel adecuado y para la formación de los instructores. Una mejor comprensión de este campo pedagógico contribuirá a una mayor valoración de la identidad y diversidad lingüística y cultural en la enseñanza de lenguas, la elaboración de cursos que satisfagan de manera más adecuada a este conjunto estudiantil y, en definitiva, a favorecer el avance e integración social de una ciudadanía estadounidense altamente multilingüe, multiétnica y multicultural.

### **RESUMEN (en Inglés)**

Spanish as a heritage language is a field of second language teaching-learning that has gained notable relevance in US universities in recent decades. On the one hand, the reasons behind this increase are due to the fact that the demographic, economic, and educational development of the US Hispanic community is allowing more and more speakers of this profile to access college nationwide. On the other hand, these students have gone through social, family, academic, and affective experiences that provide them with a background in the target language that is very different from the one that traditional students of foreign languages bring to the classroom.

This doctoral dissertation presents first an extensive analysis of academic literature related to the sociocultural, sociolinguistic, and pedagogical causes that distinguish the didactics of heritage Spanish from second languages in general. Secondly, it offers a contrast between this academic literature, summarized in the theoretical framework, and some of the materials and teaching practices that are carried out in higher educational institutions in the United States.

To achieve this purpose, I have conducted a study that follows a mixed investigative route with a descriptive nature. Thus, I combined quantitative and statistical observation of the sample (23 heritage Spanish programs at different American universities and colleges available at the Center for Applied Linguistics database) and a subsequent qualitative analysis, where I delve into the techniques and curricular decisions commonly adopted among instructors and program coordinators.

The conclusions of this work point out that there is indeed a discrepancy between academic literature and teaching practice, especially regarding proper attention to the students' socio-affective needs, and a lack of institutional means to assign the



Universidad de Oviedo

appropriate proficiency level to students, as well as instructor training. A better understanding of this pedagogical field will contribute to a greater appreciation of identity and linguistic and cultural diversity in language teaching, the development of courses that more adequately satisfy the needs of this group of students and, ultimately, to promote progress and social integration of a highly multilingual, multiethnic, and multicultural US citizenry.

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO  
EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS**



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS

La enseñanza de español como lengua de herencia a  
estudiantes universitarios en Estados Unidos: necesidades  
lingüísticas, sociolingüísticas y afectivas, y propuestas  
pedagógicas

Erik Garabaya Casado

Tesis doctoral dirigida por Alfredo Ignacio Álvarez Menéndez

A mi madre y a mi padre,  
por haberme regalado la vida.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<i>Pág.</i>
1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. PREFACIO .....	1
1.2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO .....	5
1.3. INTRODUCTION .....	9
2. MARCO TEÓRICO .....	13
2.1. LA RELEVANCIA DE ENSEÑAR ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA .....	13
2.1.1. El español es una lengua en retroceso técnico en Estados Unidos .....	15
2.1.1.1. Un país sin lengua oficial .....	15
2.1.1.2. De monolingües en español a monolingües en inglés .....	17
2.1.2. La lengua como recurso: el debate social en torno al bilingüismo .....	20
2.1.2.1. Lenguas mayoritarias y minoritarias .....	20
2.1.2.2. Lengua como problema, derecho o recurso .....	21
2.1.2.3. Perspectiva monoglósica y heteroglósica .....	23
2.1.2.4. Bilingüismo simultáneo y secuencial .....	25
2.1.2.5. Cualidades psicolingüísticas del bilingüismo .....	26
2.1.3. Una nación, ¿un idioma? Políticas lingüísticas y programas educativos bilingües .....	28
2.1.3.1. Perspectivas endoglósicas, exoglósicas y mixtas .....	28
2.1.3.2. Política y tradición educativa en Estados Unidos .....	29
2.1.3.3. English Only y English Plus .....	31
2.1.3.4. Bilingüismo sustractivo y aditivo .....	32
2.1.3.5. Modelos académicos de inmersión dual .....	34
2.1.4. La situación socioeconómica del español de herencia .....	39
2.1.5. La cuestión socioafectiva: una reivindicación de la identidad «Latinx» .....	44
2.1.5.1. Factores demográficos .....	45
2.1.5.2. Asimilación, fenotipo y racismo lingüístico .....	49
2.2. ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE EL ELH? SUS RASGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS .....	58
2.2.1. Morfosintaxis .....	60
2.2.2. Léxico-semántica .....	64
2.2.2.1. Préstamos .....	66
2.2.2.2. Calcos .....	67
2.2.2.3. Extensiones .....	68

2.2.3. Pronunciación y prosodia.....	69
2.2.4. Pragmática, discurso y dialectología.....	72
2.2.4.1. Omisión de sujetos.....	72
2.2.4.2. Cambio de código o <i>code-switching</i> .....	74
2.2.4.3. <i>Spanglish</i> y registro .....	78
2.2.4.4. Actos de habla.....	81
2.3. ¿CÓMO SE ENSEÑA EL ELH? TEORÍAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS.....	85
2.3.1. Contraste entre ELH y español como lengua materna (ELM/EL1).....	86
2.3.1.1. La adquisición incompleta y el desgaste lingüístico.....	88
2.3.1.2. La variedad de contacto .....	91
2.3.2. Contraste ELH y español como segunda lengua (EL2) o lengua extranjera (ELE) .....	92
2.3.2.1. Las características definitorias de cada perfil de aprendiente....	93
2.3.2.2. Las clases mixtas .....	96
2.3.3. El español como lengua de herencia: características generales de un campo independiente.....	97
2.3.3.1. Cursos específicos de herencia .....	99
2.3.3.2. Objetivos pedagógicos .....	101
2.3.3.3. La función del profesor.....	104
2.3.3.4. Las pruebas de nivel .....	105
2.3.3.5. El diseño curricular .....	106
2.3.4. Teorías pedagógicas aplicables a las lenguas de herencia .....	111
2.3.4.1. Translingüismo .....	111
2.3.4.2. Instrucción basada en el contenido o <i>content-based</i> .....	115
2.3.4.3. Aprendizaje por diseño o <i>learning by design</i> .....	118
2.3.4.4. Aprendizaje basado en el servicio a la comunidad.....	122
2.3.4.5. Pedagogía crítica.....	125
2.4. THEORETICAL FRAMEWORK .....	129
3. ESTUDIO .....	134
3.1. ....	
DESCRIPCIÓN .....	134
3.1.1. Objetivo.....	134
3.1.2. Justificación.....	134
3.1.3. Viabilidad.....	135
3.1.4. Consecuencias deseadas.....	135
3.2. ANTECEDENTES .....	136
3.3. METODOLOGÍA .....	139
3.3.1. Base de datos.....	139
3.3.2. Procedimiento .....	140
3.3.3. Preguntas de investigación.....	142



3.4. ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	144
3.4.1. Instrumento .....	144
3.4.2. ....	
Resultados .....	144
3.4.2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1: «¿Se enfatiza la enseñanza de la lengua meta como objeto en sí mismo o como herramienta para el aprendizaje de contenido académico?» .....	144
3.4.2.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2: «¿Se enseña el idioma desde un punto de vista instrumental o socioafectivo?» .....	146
3.4.2.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3: «¿Predomina la enseñanza de una variedad formal y estándar o se sigue un enfoque sociolingüístico?» .....	147
3.4.2.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 4: «¿Se compartimentalizan las lenguas durante la instrucción o se posibilita el translingüismo?» .....	148
3.4.2.5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 5: «¿El centro exige la realización de una prueba de nivel/diagnóstico a los postulantes?» .....	149
3.4.2.6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 6: «¿El programa ofrece la posibilidad de realizar actividades de servicio a la comunidad?» .....	151
3.5. ANÁLISIS CUALITATIVO .....	153
3.5.1. Resultados .....	153
3.5.1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1: «¿Se enfatiza la enseñanza de la lengua meta como objeto en sí mismo o como herramienta para el aprendizaje de contenido académico?» .....	153
3.5.1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2: «¿Se enseña el idioma desde un punto de vista instrumental o socioafectivo?» .....	154
3.5.1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3: «¿Predomina la enseñanza de una variedad formal y estándar o se sigue un enfoque sociolingüístico?» .....	155
3.5.1.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 4: «¿Se compartimentalizan las lenguas durante la instrucción o se posibilita el translingüismo?» .....	157
3.5.1.5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 5: «¿El centro exige la realización de una prueba de nivel/diagnóstico a los postulantes?» .....	158
3.5.1.6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 6: «¿El programa ofrece la posibilidad de realizar actividades de servicio a la comunidad?» .....	159
3.5.2. Otros hallazgos.....	161
3.6. DISCUSIÓN.....	164
3.7. RESEARCH STUDY .....	166
4. SUMARIO, CONCLUSIONES Y FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN.....	170
4.1. SOBRE LA SITUACIÓN SOCIOCULTURAL DEL ESPAÑOL DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS .....	171

---

4.2. SOBRE LOS RASGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS QUE DEMUESTRAN LOS HABLANTES DE HERENCIA .....	174
4.3. SOBRE LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS APLICADOS A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE HERENCIA.....	176
4.4. SOBRE EL ESTUDIO DE PROGRAMAS ACADÉMICOS QUE PRESENTO EN ESTA TESIS DOCTORAL .....	181
4.5. SOBRE EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN ESTADOS UNIDOS.....	185
4.6. SUMMARY, CONCLUSIONS, AND FUTURE LINES OF RESEARCH.....	188
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	192
GLOSARIO .....	219
GLOSSARY .....	247
ANEXO I: CAPTURA DE LOS RESULTADOS DE BÚSQUEDA EN BASE DE DATOS A FECHA DE 1 DE JULIO DE 2022 .....	273
ANEXO II: DESGLOSE DE CENTROS Y PROGRAMAS CODIFICADOS.....	275

## LISTA DE FIGURAS

	<u>Pág.</u>
FIGURA 1. Continuo hipotético de la habilidad nativa con el lenguaje de acuerdo con Benmanoun et al. (2010). Elaboración propia .....	98
FIGURA 2. Continuo de bilingüismo siguiendo el modelo de Valdés (2001). Elaboración propia .....	98
FIGURA 3. Distintas capas del proceso de curricularización de acuerdo con el esquema de Valdés y Parra (2018). Elaboración propia . .....	110
FIGURA 4. Los tres modelos prototípicos de la enseñanza basada en el contenido, según Brinton y Snow (2017). Elaboración propia.....	117
FIGURA 5. Distribución geográfica de las 23 instituciones incluidas en el estudio. Elaboración propia. ....	141

## LISTA DE TABLAS

	<u>Pág.</u>
TABLA 1. Comparación entre enfoques didácticos basados en la lengua o basados en el contenido. ....	145
TABLA 2. Comparación entre programas que resaltan la función instrumental o la socioafectiva de la lengua meta. ....	146
TABLA 3. Comparación entre programas que enfatizan la lengua formal sobre un enfoque sociolingüístico. ....	147
TABLA 4. Contraste entre las actitudes lingüísticas (P <sub>2</sub> ) y la variedad de instrucción. ....	147
TABLA 5. Contraste entre programas que favorecen la separación de lenguas en el aula respecto a la integración pedagógica de ambas. ....	148
TABLA 6. Comparación de programas que incluyen una prueba de nivel frente a los que están abiertos a una autoevaluación del alumno. ....	149
TABLA 7. Comparativa de la oferta de pruebas de nivel en colleges y universidades. ....	150
TABLA 8. Programas que ofrecen a los estudiantes prácticas o servicios a la comunidad frente a los que no ....	151
TABLA 9. Comparativa de la oferta de aprendizaje-servicio en colleges y universidades ....	151

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. *Prefacio*

La decisión de emprender esta tesis doctoral surge de varias oportunidades académicas brindadas por la Universidad de Oviedo. En primer lugar, me refiero a mi aceptación en el convenio con la State University of New York at New Paltz (SUNY New Paltz) para cursar en dicha institución mi cuarto año de grado, lo cual me permitió acercarme por primera vez a un país y un continente tan lejanos como fascinantes, repletos de una multiculturalidad e ideas frescas e innovadoras difícilmente hallables a este lado del Atlántico. Fue ahí donde se produjo mi primer encuentro con el sistema educativo estadounidense y su alumnado, bajo el amparo de su departamento internacional, siempre cuidadosamente atento a las necesidades y preocupaciones de sus estudiantes extranjeros. Mi primer contacto con el concepto de «lengua de herencia» ocurrió precisamente gracias a una compañera brasileña que estudiaba sus características para su trabajo de fin de máster —en su caso, en lo relativo al portugués—, y que me descubrió esta disciplina.

El segundo hito en mi vida académico-personal se produce a mi regreso a Oviedo para la conclusión de mi grado y mi matriculación en el Máster Universitario de Español como Lengua Extranjera. A muchos de sus profesores les agradezco buena parte de la instrucción lingüística propiamente del castellano que ha servido como fundamento de mi forma de entender nuestra lengua y de cómo transmitirla adecuadamente a un estudiante no nativo. Considero que este campo expone un contexto pedagógico ideal para observar las implicaciones comunicativas que verdaderamente posee un lenguaje y lo estrechamente ligado que está a la cultura y la idiosincrasia de sus hablantes maternos. Los ensayos y las prácticas realizadas durante ese año me permitieron comenzar a desarrollar varias de mis convicciones acerca de los enfoques didácticos más provechosos y que hoy permean en mi práctica docente y en las propias hojas de este trabajo. Por último, y aunque preferiría no destacar ningún nombre en concreto por encima de tan

buenos educadores que me formaron durante aquel a la postre complicado curso 2019-2020, no puedo dejar de mencionar a D.<sup>a</sup> Taresa Fernández Lorences, coordinadora del programa de máster en el difícil momento de la propagación de la pandemia de la COVID-19 y tutora de mi propio trabajo de fin de máster (TFM), *El español como lengua materna en Estados Unidos: una perspectiva lingüística y social*, que, como sugiere su título, resultó ser el embrión de esta tesis doctoral.

El tercer episodio, y probablemente el más importante debido a la extraordinaria repercusión en lo que en aquel entonces era mi futuro profesional, fue mi selección para el lectorado de español en la Universidad de Utah en convenio con la Universidad de Oviedo, en paralelo a mi aceptación en el programa de doctorado en Investigaciones Humanísticas de la institución ovetense. Por razones de conveniencia académica y administrativa, decidimos que el profesor D. Alfredo Ignacio Álvarez Menéndez, responsable a cargo de dicha movilidad, ejerciese también como director en mi aventura como doctorando. Además de por su más que notable ayuda brindada en la elaboración de esta tesis, considero que nunca podré agradecerle lo suficiente que me proveyera de una oportunidad tal como era la de realizar una estancia tan provechosa en la Universidad de Utah y en la ciudad de Salt Lake, la que acabó convirtiéndose en mi segundo hogar. Una vez asegurado que mi movilidad se realizaría finalmente —recordemos que era primavera de 2020—, acordamos que mi nuevo emplazamiento sería idílico para poder desarrollar el tema de mi investigación, que llevaba entonces casi dos años rondando por mi cabeza.

El objetivo de la tesis doctoral que presento a continuación es el de explorar la enseñanza universitaria del español como lengua de herencia en Estados Unidos, y contribuir a la divulgación de esta materia fuera del país norteamericano, donde la comprensión de esta etiqueta de hablante es más incipiente (Benmamoun *et al.*, 2010: 9; 2013: 132). Este tipo de docencia diverge notablemente de la enseñanza de un idioma extranjero para aquellos que lingüística y culturalmente son completamente ajenos a él (ELE/L2). Por el contrario, se dirige a esos individuos hispanos quienes, hasta cierto punto, pueden considerar la lengua española como materna, la cual se ve afectada típicamente por causas migratorias, y quienes serán ampliamente definidos a lo largo de esta tesis. La mejora de la calidad de vida de esta comunidad de hablantes hace que su número de estudiantes universitarios haya aumentado considerablemente en los últimos

años, por lo que cada vez se hace más necesaria —y más rentable— la existencia de unos cursos de lengua que se dirijan a sus necesidades específicas.

La investigación dedicada a este ámbito no se reduce a un alcance de nicho, sino que cuenta con el potencial de ofrecer unos resultados abundantes y provechosos para buena parte de los estudios en lengua y comunicación. Los avances obtenidos en el estudio de esta materia pueden extrapolarse para informar a campos como la lingüística aplicada, especialmente a la pedagogía del lenguaje y educación bilingüe (Baker y Wright, 2017; Beeman y Urow, 2013; García, 2009), la sociolingüística (Silva-Corvalán, 1994a, 1994b; Otheguy y Zentella, 2012; Zentella, 1997), la adquisición de primeras y segundas lenguas, o la lingüística más teórica y experimental (Benmamoun *et al.*, 2010, 2013; Montrul, 2002, 2008), incluyendo, como no, los estudios hispánicos en su concepto más amplio.

Me gustaría recalcar desde esta introducción que no pretendo en ningún caso alinearme con ninguna doctrina que defienda una integridad incorruptible de la lengua por encima de las propias condiciones materiales de sus hablantes. Por el contrario, me encargaré de argumentar lo necesario y positivo de la integración lingüística de nuestro idioma en un entorno de casi absoluta dominación del inglés. Resulta no solo imposible, sino contraproducente, tratar de desafiar la lengua anglosajona para ocupar su puesto en la cúspide de la pirámide idiomática establecida históricamente en ese país. Igualmente, rehúso a luchar por beneficios para nuestra lengua que no puedan favorecer también al resto de las muchas lenguas minoritarias que embellecen la diversidad cultural de aquel inmenso territorio. Considero, de hecho, que cualquier intento de conservación del español en Estados Unidos ha de pasar necesariamente por la defensa del multilingüismo y como impertérrita batalla contra el monolingüismo y el monoculturalismo. Una actitud multicultural que, por benigna e integradora que parezca, aún sigue contando con escépticos y detractores en ese país, quienes lo rechazan y se movilizan en su contra, lo que dota al debate sobre el multilingüismo de un carácter altamente político y, en muchos casos, amenaza con imponer una descorazonadora distopía social. Por el contrario, me posiciono a favor de aquellas voces que van más allá y afirman que la educación bilingüe es el único camino posible a la hora de educar a las niñas y niños del siglo XXI (véase García, 2009: cap. 1).

Es mi esperanza de que todo el esfuerzo realizado a lo largo de estos tres años de investigación contribuya, por poco que sea, a devolver a aquel país extraño y lejano, y a las magníficas personas que me han acogido, cuidado, educado y dado trabajo, algo de esa bondad y beneficio de los que he disfrutado durante mis estancias académicas y laborales. Y es que no concibo el lenguaje sino como esa herramienta poderosa, casi mágica, capaz de transportar pensamientos, ideas y emociones a través del tiempo y del espacio, de definir identidades, de construir relaciones interpersonales que robustezcan la empatía, el entendimiento y la colaboración de las distintas comunidades del mundo, y que, en definitiva, permita al ser humano avanzar hacia la consecución de las grandes proezas a las que está destinado.

Para concluir este prefacio, me gustaría expresar mi gratitud hacia mi director, D. Alfredo Álvarez Menéndez por su ayuda y orientación durante el proceso de elaboración de esta tesis. También a mis compañeras y compañeros de diferentes grados y centros educativos, Sandra Carrasco Álvarez, Cody T. Denton, Covadonga López Álvarez, Jorge Luis Vargas Mutizabal y Laura Viejo Fernández, entre otros, por su ayuda en la revisión, corrección y sugerencias recibidas para la mejora de esta tesis doctoral. Asimismo, quiero agradecer a los servicios bibliotecarios de la Universidad de Oviedo y Universidad de Utah por poner a mi disposición de manera tan accesible las obras bibliográficas necesarias para la realización de este trabajo.

Por otra parte, quisiera agradecer a aquellos colegas que han formulado ideas y comentarios en los congresos, ponencias y conferencias donde he expuesto parcialmente mi trabajo. Entre ellos, me gustaría resaltar las X y XI Jornadas Internacionales de Doctorado de la Universidad de Oviedo (julio de 2021 y 2022), donde presenté los esbozos originales de mi marco teórico y de mi estudio, respectivamente, y recibí provechosa retroalimentación por parte de los moderadores y asistentes.

Finalmente, quiero atestar que este trabajo cuenta con el visto bueno del Subcomité de Investigación e Innovación Responsable del Comité de Ética de la Universidad de Oviedo, el cual confirmó mediante la expedición de un certificado la validez de la metodología empleada y el cumplimiento de los debidos principios éticos y legales.



## 1.2. *Estructura del trabajo*

A la hora de vertebrar las partes de este trabajo, he decidido establecer tres secciones bien diferenciadas y que se ajustasen en la medida de lo posible a mis tres años en el programa de doctorado. Por consiguiente, el esqueleto moldeado desde el comienzo de mi trabajo doctoral se basaba en estos tres pilares: la recopilación, lectura e hilvanado de las diversas monografías, capítulos y artículos que iban a constituir el marco teórico de esta tesis; el análisis cuantitativo y cualitativo de los distintos programas académicos disponibles en la base de datos de donde obtengo la muestra de mi estudio y en los que aplicar los conocimientos desarrollados en el primer apartado; y la elaboración de un sumario, conclusiones y propuestas de investigaciones a futuro que sintetizen y refinen todo el trabajo realizado en los dos años anteriores.

Comencé mi investigación con una recopilación, revisión y análisis de literatura previa de las obras de decenas de investigadores que han explorado el ámbito de las lenguas de herencia y de la pedagogía del lenguaje en las últimas décadas. Con esto, he tratado de formular un marco teórico (sección 2.) que me permitiese justificar mi estudio subsiguiente, así como ilustrar al lector de esta tesis con las investigaciones ya existentes, elaboradas por tantos autores sobresalientes que me preceden.

El marco teórico que encabeza mi proyecto, desarrollado a partir de la exhaustiva revisión de la literatura académica disponible, se subdivide, a su vez, en tres grandes áreas que he considerado imprescindibles de desarrollar para que el lector comprenda la discusión que plantea mi debate de investigación. El primer subapartado está dedicado a desarrollar los motivos (educativos, demográficos, sociológicos, políticos, económicos...) por los que es relevante la enseñanza del español como lengua de herencia en Estados Unidos, algo que servirá al mismo tiempo como justificación de la importancia de este proyecto. El segundo se refiere a qué características lingüísticas son propias de este tipo de hablantes (morfosintácticas, léxico-semánticas, fonético-prosódicas, pragmático-discursivas), cuyo conocimiento es indispensable para una correcta articulación y docencia de los cursos de herencia. Por último, la tercera subsección se enfoca en explicar cuáles son algunos de los métodos educativos innovadores propuestos y utilizados para esta clase de pedagogía del lenguaje, o que se podrían adaptar provenientes de la enseñanza de segundas lenguas o de la docencia en general.

El segundo apartado de la tesis se centra en elaborar una exploración de los programas académicos empleados por distintos centros universitarios extendidos por todo el país. Se trata, por lo tanto, de una observación de materiales reales, funcionales y empíricos, puestos en práctica en instituciones esparcidas por distintos puntos de la nación. He considerado que aquí residiría uno de los aspectos de mayor aplicación original de este proyecto de doctorado: un examen o «instantánea» del estado de una disciplina docente que excediese sus argumentos teóricos y se sumergiese en los procedimientos prácticos que están ocurriendo y que reciben en última instancia los estudiantes, receptores finales de dichos planteamientos.

La confección de este estudio ha seguido una metodología mixta, que integra las rutas investigativas cuantitativas y cualitativas, y que he creído la más adecuada para satisfacer los distintos propósitos que emanan de este proyecto. Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018: 612) describen este procedimiento de la siguiente manera: «Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta». Adicionalmente, la naturaleza de este trabajo es eminentemente descriptiva, lo que supone que no parte de una hipótesis previa que se tiene que probar, sino que se encargará de recoger y definir la situación en la que se encuentra el objeto de estudio, en este caso, la pedagogía del español como lengua de herencia en el sistema universitario estadounidense.

Para alcanzar dicho fin, he optado por seguir un análisis de los programas académicos, sílabos<sup>1</sup>, guías docentes y otros artefactos pedagógicos utilizados por varios instructores que imparten una asignatura universitaria de español como lengua de herencia en alguna de sus modalidades. Las veintitrés universidades y programas seleccionados se encuentran enumerados en la base de datos en línea que tiene a su

---

<sup>1</sup> El *sílabo* —en inglés, *syllabus*— es el equivalente a las guías docentes en el sistema universitario estadounidense. Este documento se ofrece a los estudiantes matriculados antes del inicio del curso y recoge los datos de contacto del instructor o instructores, la ubicación del aula, las políticas académicas adoptadas por la institución —p. ej., en lo relativo al plagio, a la discriminación racial o por causa de género, las ausencias permisibles o la acomodación disponible para estudiantes con discapacidades u otras necesidades específicas—, el método de evaluación, un cronograma semanal del trabajo tanto en el aula como autónomo, y materiales y lecturas que se requerirán para cada sesión. A pesar del nivel de detalle en la mayoría de los casos, se trata de un texto orientativo no vinculante, y normalmente el profesor se reserva la potestad de realizar modificaciones por causas sobrevenidas.

disposición el Center for Applied Linguistics (<https://www.cal.org/projects/heritage-alliance/>) y constituyen la muestra para este estudio, que se presenta en la sección 3. de esta tesis. Con ello, he tratado de contrastar la esfera puramente teórica examinada en la revisión literaria con unos materiales tangibles y procedimientos didácticos que se ponen en práctica en los centros de educación posobligatoria del país. La parte cuantitativa de mi estudio se articula en una serie de preguntas de investigación y está dirigida a ofrecer una visión global concisa, empírica y estadística del estado de la cuestión, y así poder observar cuáles son las medidas, prácticas y principios docentes generalmente adoptados por los instructores de herencia. A continuación, es el análisis cualitativo el que me permite indagar en actitudes individuales y decisiones concretas que expliquen el razonamiento y justificaciones seguidas por estos profesores.

Todo esto me ha servido para dar respuesta a aquellos interrogantes que me propuse resolver al inicio de mi investigación. Las preguntas que me hice como pilares de este trabajo fueron las siguientes: ¿se están contemplando todas las variables socioculturales y lingüísticas existentes a la hora de elaborar un planteamiento curricular dedicado a satisfacer las necesidades del estudiantado hablante de herencia? ¿Se están incluyendo estas consideraciones en los currículos de los cursos universitarios que ya existen en distintas universidades estadounidenses dirigidos a este perfil de alumnos? Y, de ser así, ¿qué métodos, actividades, contenidos, enfoques y sistemas de selección están empleando los instructores? Mi intuición inicial me decía que, aunque la investigación en el ámbito de las lenguas de herencia, y más concretamente del español, estaba ampliamente desarrollada en Estados Unidos, me iba a encontrar con incongruencias entre la argumentación teórica y su materialización en el entorno físico de aprendizaje una vez que los estudiantes llegasen al aula o, por lo menos, varios aspectos a cuya mejora podría contribuir.

En el último apartado recojo un sumario, conclusiones y posibles propuestas de investigación derivadas de este trabajo (sección 4.). En esta parte, he pretendido sintetizar las deducciones extraídas del marco teórico y ponerlas en común con los resultados y discusión del estudio. De este modo, teoría y práctica se relacionan de manera dialógica para constituir un producto unitario que plasme todo el conocimiento adquirido y desarrollado durante este proceso. El fruto de mi trabajo tiene como objetivo último el de retribuir, aunque sea mínimamente, al campo de la docencia de lenguas de herencia y, en especial, a aquellos hablantes a los que esta pedagogía pueda aportar un futuro mejor.

Finalmente, se aporta un glosario al que el lector puede acudir para clarificar los términos técnicos. Este glosario pretende incorporar definiciones generales y amplias de la mayoría de los conceptos importantes mencionados, tratando de evitar controversias teóricas y siempre enmarcados dentro del uso concreto con el que los empleo en este trabajo. Adicionalmente, y con el propósito de satisfacer los requerimientos exigidos para la obtención del título de doctor con mención internacional, he añadido subapartados que resumen en inglés las secciones de Introducción, Marco teórico, Estudio y Sumario, así como un glosario de términos también en esta lengua.

### 1.3. *Introduction*

The introduction to my doctoral dissertation aims to explain the personal background that led me to the decision of choosing this topic as my research interest, to express some acknowledgments to the important colleagues and conference attendees that helped me during the process of investigating and writing this work, as well as to define the structure that this dissertation will follow.

My interest in conducting research on the US university system arose after some academic and professional opportunities provided by the University of Oviedo. These include the mobility agreement with the State University of New York at New Paltz during the last year of my bachelor's degree. This was my first experience studying abroad, where I had the chance to become familiar with the way that undergraduate programs operate in the United States and also discovered the field of heritage languages through a graduate student who was conducting some research for her master's dissertation on Portuguese.

Secondly, I returned to Spain to pursue a master's degree in Spanish as a Foreign Language offered at the University of Oviedo. During this year, I gained important knowledge of the Spanish language and some of the pedagogical approaches and techniques that can be more effective in a language classroom. My master's thesis, *El español como lengua materna en Estados Unidos: una perspectiva lingüística y social* [‘Spanish as a Mother Tongue in the United States: A Linguistic and Social Perspective’], was the starting point for a research process that has ended up in the doctoral work that I am presenting here.

Finally, in 2020 I was accepted both in the Ph.D. program in Humanistic Research at the University of Oviedo and in the mobility agreement between this institution and the University of Utah. In Utah, I enrolled in the MA in Language Pedagogy, where I deepened my understanding in the field of teaching Spanish and also started my professional career as a language instructor. Therefore, I spent the three years of my Ph.D. in an academic environment especially beneficial to my research objectives.

The objective of this dissertation is to explore how the teaching of Spanish as a heritage language is conducted in the United States and to divulge this field outside its

borders, where this discipline is still underexplored (Benmamoun *et al.*, 2010: 9; 2013: 132). Heritage language pedagogy differs from the general teaching of Spanish as a second language in the sense that the former focuses on a student population already proficient to a certain degree in their family language. Nevertheless, this knowledge is heavily affected by migratory, educational, and social factors that shape the way they speak and perceive Spanish.

The field of heritage languages has been steadily growing for the last two decades. This is due to the increase of students that can be categorized as heritage speakers, especially among the Hispanic population, who already have a significant social and economic presence in this country. In addition, other academic disciplines such as bilingual education, applied linguistics, sociolinguistics, language acquisition, and Hispanic studies in general have shown an increasing interest in this field.

This dissertation is articulated in the following three major sections: a theoretical framework, a descriptive study, and a summary. The theoretical framework aims to review previous literature and order and explain the most important ideas for a later contrast to the subsequent study that I present. This first section is subdivided into three areas: the sociocultural issues that affect heritage speakers of Spanish in the United States, including educational, political, economic, and cultural factors; the sociolinguistic features manifested by these speakers, including morphosyntax, lexis, semantics, phonetics, and pragmatics; and the pedagogical differences between teaching native speakers, second language learners, and heritage speakers, as well as a compendium of methodological approaches that could be most effective to teach the latter group.

Academic literature will be contrasted with the findings obtained from the study that I have conducted for this dissertation. Following a descriptive and mixed (quantitative and qualitative) methodology, I have analyzed a sample of 23 heritage Spanish academic programs belonging to college and university institutions uploaded to the database held by the Center for Applied Linguistics. The purpose is to elucidate to what extent the actual teaching practices performed in those institutions match some of the pedagogical theories proposed by researchers and scholars.

For the last section, I synthesize the results of my work into a summary, conclusions, and a proposal of future lines of research. Here is where theory and practice converge and some of the research goals are achieved. I finally add a glossary of terms

where some of the most important technical concepts mentioned throughout these pages are collected.





## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. *La relevancia de enseñar español como lengua de herencia*

Valdés (2000: 1) definió a los «hablantes de herencia» en Estados Unidos como aquellos individuos que crecen en un hogar donde se habla un idioma distinto al inglés, que son capaces de hablarlo o de meramente entenderlo, y que pueden considerarse, hasta cierto punto, bilingües en esta lengua y en inglés<sup>2</sup>. Si bien su lengua de herencia es hablada en el hogar, la educación formal que reciben desde la infancia es en inglés, por lo que se terminan alfabetizando únicamente en la lengua dominante. Esta etiqueta de hablante se populariza alrededor de 1996, y hasta entonces estos individuos habían sido catalogados como «hablantes nativos», «cuasinativos» o «bilingües» (Valdés, 2001: 38-39). Desde entonces, se aplica tanto a casos de lenguas indígenas como a las lenguas de inmigración (Valdés, 2005: 411).

Fue precisamente con el cambio de siglo cuando la disciplina de las lenguas de herencia comienza a consolidarse en este país. En 1999, se realizó la primera conferencia nacional *Heritage Languages in America Conference*, en la California State University, y la conferencia *Heritage Language Research Priorities*, en la University of California Los Angeles (UCLA), dos eventos que desembocaron en la publicación de la ya canónica obra *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, de Peyton, Ranard y McGinnis (2001b; cf. Belpoliti y Gironzetti, 2018: 450). A pesar del asentamiento de este término, algunos autores prefieren el uso de otras etiquetas como

---

<sup>2</sup> Esta referencia es conocida por ser una definición «estrecha» del hablante de herencia al considerar solo su nivel lingüístico y no cultural, si bien sí resulta útil desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas (Beaudrie *et al.*, 2014: 33). Otros autores como Fishman (2001) o Van Deusen-Scholl (2003) proponen una definición más «amplia», en la que la relación individual o familiar del hablante de herencia con la cultura meta resulta más relevante que si dispone de algún tipo de competencia lingüística en dicho idioma.

«lenguas comunitarias» en lugar de «lenguas de herencia», dado que la segunda hace un mayor énfasis en el pasado en lugar de en el futuro (García, 2005; Van Deusen-Scholl, 2003: 216; Wright, 2019: 6). No obstante, en este trabajo utilizaré esta última etiqueta en tanto que es la más extendida entre la literatura académica.

La lengua de herencia debe entenderse de acuerdo con una serie de circunstancias particulares. Es verdad que destaca por unas características lingüísticas y pragmáticas propias cuya comprensión y estudio deben llevarse a cabo para plantear cualquier tipo de metodología pedagógica aplicada a nuestros estudiantes. No obstante, antes de comentar ese importante aspecto —que se hará en 2.2.—, he querido empezar esta disertación explorando primero el contexto extralingüístico que rodea a este perfil de alumnos. Considero que las cualidades específicas de la lengua que manejan los hablantes de herencia solo pueden explicarse a través del entorno social en el que viven y que irremediablemente ha de moldear su proceso de adquisición del lenguaje. Luego, las distintas situaciones (sociales, económicas, políticas y demográficas) presentes en el país, entre otras cuestiones, van a desempeñar un rol clave en el español que lleven al aula nuestros aprendientes.

Al mismo tiempo, soy consciente de que la realidad económica afecta también al proceso mismo de enseñanza. Por muy bondadoso que resulte el querer enseñar su lengua de herencia a individuos que la han perdido y que quieren reencontrarse con sus raíces familiares, sé que, además de motivos afectivos, debo aportar razones que justifiquen su financiación y puesta en marcha en instituciones educativas con recursos limitados. Por lo tanto, en esta primera sección intentaré mostrar también que la enseñanza de lenguas de herencia no se reduce a un acto desinteresado condicionado a la recepción de fondos destinados a la conciliación y justicia social. Por el contrario, la lengua, entendida como activo económico, es capaz de retribuir por sí misma la inversión en capital financiero, humano e intelectual. Es decir, la instrucción de las lenguas heredadas ofrece unos beneficios productivos y de mejora de la perspectiva laboral que pueden suponer una motivación significativa para las posibles partes interesadas, que van desde legisladores a instituciones, investigadores, profesores y alumnos.

Por ello, en esta sección desarrollaré las razones por las que la enseñanza de español como lengua de herencia es relevante en la actualidad. En el proceso, retomaré algunos de los mitos relativos al estado de nuestro idioma en Estados Unidos para

desmentirlos o matizarlos, comentaré qué podemos entender por bilingüismo y sus aplicaciones sociales y limitaciones políticas, continuaré con el anunciado análisis del valor económico de la difusión del español de herencia en este país y, finalmente, analizaré los efectos sobre la identidad individual y cultural que la enseñanza de estos cursos puede ejercer sobre los alumnos.

#### 2.1.1. El español es una lengua en retroceso técnico en Estados Unidos

El número de estadounidenses que son hablantes nativos de español se está reduciendo. El lector poco familiarizado con la realidad lingüística nacional quizá se asombre con la contundencia y la gravedad del enunciado que he escogido para encabezar este primer subapartado. Después de todo, esta afirmación contradice el optimismo generalizado que vienen divulgando los medios de comunicación generalistas desde hace algunas décadas. Asimismo, parece desafiar la lógica derivada de la más que conocida situación migratoria en el continente americano: si el número de hispanos aumenta en Estados Unidos, forzosamente lo ha de hacer el porcentaje de hispanohablantes.

La hispanofilia universal parecía haber llegado a un consenso al declarar que Estados Unidos era ya a principios de la pasada década el segundo país en el *ranking* mundial de número de hispanohablantes, tan solo superado por México (cf. Lipski, 2012: 1, 2015a: 363-364). Es más, los índices de aquella época auguraban que el país anglosajón se situaría a la cabeza internacional de esta categoría para el año 2050 (López Morales, 2008: 1036). Sin embargo, existen varios factores que oscurecen estas afirmaciones tan halagüeñas para con nuestra lengua, y que voy a explorar a continuación.

##### 2.1.1.1. Un país sin lengua oficial

En primer lugar, Estados Unidos es un país que no cuenta con una lengua oficial a nivel federal —ni siquiera el inglés— (Díaz-Campos, 2014: 260; Fuller y Leeman, 2020: 180; Wright, 2019: 70), lo que hace difícil generalizar ya desde sus pilares más básicos qué lenguas hablan sus ciudadanos. Mientras que, en la mayoría de los países hispanohablantes, ya sea *de iure* como *de facto*<sup>3</sup>, podemos asumir una cierta

---

<sup>3</sup> El Instituto Cervantes (2022: 21) ofrece una tabla en la que enumera los países hispanohablantes, su población y su número de hablantes de español. Mientras que países como Colombia o España recogen en sus constituciones la oficialidad del castellano (*de iure*), otros como Argentina o México no lo hacen expresamente, aunque sí sea la lengua más hablada (*de facto*).

correspondencia entre el número de ciudadanos y el de hablantes de español<sup>4</sup>, en el país norteamericano no podemos inclinarnos a realizar una regla de tres tan sencilla.

En segundo lugar, y como se podrá haber advertido a raíz de la afirmación anterior, debemos establecer unos requisitos, optemos por los que optemos, que delimiten qué constituye esa entidad ambigua de «hablante de español». Como es evidente, esta operación resulta compleja en exceso, puesto que, dependiendo del criterio, podríamos abarcar desde una situación tan estricta como que solo los que adquirieron el español como lengua materna o primera lengua son «hablantes de español», a otra perspectiva tan laxa como que todos aquellos que lo hayan aprendido parcialmente como lengua segunda o extranjera pueden ser considerados como tales, resultando ahora ese «parcialmente» la siguiente incógnita necesaria a resolver.

El Instituto Cervantes (véase, por ejemplo, 2019, 2020, 2021, 2022) ha tratado de unificar el criterio a este respecto en los últimos años diferenciando entre «grupo de dominio nativo» y «grupo de competencia limitada». De acuerdo con esta división, Estados Unidos pasaría de cerca de 56 millones de hispanohablantes potenciales a alrededor de 41 millones de hablantes «nativos» y 15 millones de hablantes con competencia limitada (Instituto Cervantes, 2022: 23). Esto lo coloca en el quinto lugar global, por detrás de México (126 millones), Colombia (51), Argentina (45) y España (43) en cuanto al número de hablantes con dominio nativo (Instituto Cervantes, 2022: 21).

A estas dos categorías de hablantes cabría sumar una tercera posibilidad, referida a los individuos étnicamente censados como «hispanos» o «latinos» en Estados Unidos, pero que carecen de una competencia en español suficiente para integrarse en ninguno de ambos cómputos porque directamente desconocen la lengua. Si contrastamos los 56 millones de hablantes potenciales expuestos por el Cervantes con los 60 millones de

---

<sup>4</sup> A este respecto cabe diferenciar dos grandes factores. En primer lugar, al menos en España, el requisito idiomático para adquirir la nacionalidad es un nivel A2 de acuerdo con los estándares del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (véase <https://exámenes.cervantes.es/es/presentacion/nacionalidad>), que quizá haya quienes estimen demasiado bajo como para considerarlos «hispanohablantes». En segundo lugar, existen amplias comunidades indígenas en América Latina con derecho a la nacionalidad y cuyas lenguas maternas no son el español. De ahí que el número de hispanohablantes sea relativamente bajo en países como Bolivia (83 %), Guatemala (78,3 %) o Paraguay (68,2 %) (Instituto Cervantes, 2022: 21).

personas pertenecientes a este grupo étnico censado por la administración estadounidense (U.S. Census Bureau, 2020), nos encontraríamos con que cerca de 4 millones de hispanos no serían, al mismo tiempo, hispanohablantes; eso sin contar con que no estaríamos considerando en el cálculo a los individuos anglosajones o de otras etnias minoritarias que sí lo hayan aprendido, ampliando aún más este número (Garabaya Casado, 2021).

La estimación inaugural inconclusa que se desprende del párrafo anterior permite traer a colación dos de las grandes cuestiones sobre las que orbitaremos constantemente a lo largo de este trabajo. Por una parte, la cuestión étnico-racial es un aspecto clave para entender el estado sociocultural de la nación, e influirá enormemente en el binomio lengua-cultura o lengua-identidad, siempre difíciles de disociar. Por otra, el desfase entre las tres categorías de conocimiento de la lengua listadas anteriormente, a las que podemos etiquetar de manera preliminar como hablantes nativos, limitados y no-hablantes, nos permitirá explicar el papel que desempeña la enseñanza de la lengua de herencia, dirigida especialmente al nivel intermedio de esta jerarquía.

Hasta ahora, he tratado de derribar ciertos mitos asociados a la bonanza de nuestra lengua en el gigante norteamericano. Una vez comentados los distintos perfiles de hablantes y haber puesto en contraste los números asociados tanto a Estados Unidos como a algunos de los ejemplos más paradigmáticos del dominio hispánico, cabe desarrollar por qué es importante analizar esta disparidad en los cálculos con más detenimiento, explicar cómo se produce y qué consecuencias tiene a largo plazo.

#### 2.1.1.2. De monolingües en español a monolingües en inglés

La cuestión demográfica tiene un rol capital en la expansión del castellano en este país. Además de en el periodo de las posesiones españolas en la época colonial, existía un gran número de familias hispanohablantes en territorios como California, Nuevo México o Texas antes de su separación de México una vez finalizada la guerra mexicano-estadounidense en 1846. La concreción del Tratado Guadalupe-Hidalgo de 1848 supuso la incorporación de «cien mil ciudadanos mexicanos» que ya poblaban los territorios concedidos (Anzaldúa, 2016: 47), lo que dio paso a la creación del colectivo «chicano» —estadounidenses de ascendencia mexicana— que todavía conserva relevancia en esta región.

Como en el pasado, la mayoría de la población hispana en la actualidad aún se concentra en la franja suroeste del país. Sin embargo, la notoriedad del idioma español ha aumentado exponencialmente debido más a la inmigración contemporánea que, como veremos, a la transmisión lingüística intergeneracional (Carreira, 2007: 539; Potowski, 2005: 16; Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 332). Y es que, en gran medida, el español en Estados Unidos es una lengua de inmigración (Otheguy, 2008: 224).

El censo estadounidense del año 2000 arrojó por primera vez unos datos que situaban a la comunidad hispana como el grupo minoritario más extenso del país, con un 13 %, superando a la población afroamericana (Potowski, 2005: 11). Si desglosamos esos datos, un 40 % de esta comunidad era de origen inmigrante, tanto niños como adultos, con una base de escolarización en castellano. El 60 % restante correspondía a descendientes del grupo anterior, ya nacidos en territorio estadounidense y, por ende, candidatos automáticos a la ciudadanía. En lo referente a su competencia lingüística, por el contrario, estos individuos se estaban formando en inglés en las escuelas y su exposición al español dependía en gran medida de que sus padres fuesen monolingües en esta lengua y que la emplearan en el entorno doméstico. El aspecto más importante de esta pugna idiomática es que la tasa de competencia en el idioma de origen descendía conforme transcurrían las generaciones, constituyendo este fenómeno un proceso conocido como «sustitución lingüística» o *language shift* (García, 2009: cap. 4).

Este es el revés anunciado al principio del subapartado. Tal como apunta Lipski (2015a: 363-364), tanto la elección del inglés como herramienta de comunicación por encima del español como la pérdida intergeneracional —consecuencia evidente de la primera— amenazan el mantenimiento del castellano en la región incluso aunque existan importantes comunidades hispanohablantes esparcidas a lo largo del país y que la lengua esté presente en los grandes medios. Por consiguiente, Lipski (2015a) argumenta que el aumento progresivo y constatado del número de hispanohablantes se debe en gran medida a los flujos migratorios con los que se renueva constantemente el idioma, y los cuales podrían estar ocultando unas cifras poblacionales bastante mayores a las estimadas oficialmente. Si bien estas cantidades son difíciles de determinar, el Pew Research Center (2020) estima que más de un millón de inmigrantes llegan a Estados Unidos cada año, entre los que un 31 % es de origen hispano (de los cuales 120 000 provinieron solo de México en 2018), si bien la inmigración asiática (37 %), encabezada por China e India, viene superando a la latinoamericana desde 2009. De acuerdo con estas estadísticas, el

español es la lengua más hablada en el hogar entre las personas inmigrantes de 5 o más años de edad, el idioma más popular con diferencia entre este grupo (42 % del total).

La pérdida idiomática intergeneracional es uno de los aspectos que más preocupan a los académicos e investigadores. Varios autores (Montrul, 2008: 162-163; Rumbaut, 2009; Silva-Corvalán, 2014: 2; Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 338-339; Wiley, 2001: 99; cf. Valdés, 2001: 43) explican cómo el patrón habitual es que la primera generación sea monolingüe en español, la segunda sea hasta cierto punto bilingüe y la tercera ya sea monolingüe en inglés, con un conocimiento residual de su lengua de herencia<sup>5</sup> <sup>6</sup>. Esto puede tener unos efectos sociales y familiares devastadores, hasta llegar a casos extremos como que una madre no pueda comunicarse con su hija<sup>7</sup>.

Potowski (2019) advierte que, si bien una cuarta parte de los niños que acuden a la escuela es de ascendencia latina, muchos hablantes de tercera generación deciden no hablar esta lengua y, aunque la escuchen en el hogar, no están expuestos a una recepción ni producción escritas. Mientras que el Instituto Cervantes (2019: 16-17) sugiere que para 2060 un tercio de la población estadounidense podría ser ya hispana —con el 75 % de ellos nacidos en territorio nacional—, Potowski (2019, cf. Instituto Cervantes 2019: 17) recoge que el número de individuos que hablarían español entre «muy bien» y «bastante bien» bajaría del 82 % actual al 55 %.

El crecimiento demográfico, aunque resulte contraintuitivo, estaría vinculado a la pérdida del idioma y no a su conservación. Esta información parece respaldada por los datos de Jiménez (2019: 150), quien registra que el 95 % de los hispanos consideran que preservar el español es importante para las siguientes generaciones, pero que solo la mitad de los hablantes de tercera generación son capaces de emplear el idioma con soltura. Esto demuestra la compleja relación entre la demografía, la identidad y el lenguaje.

---

<sup>5</sup> El Instituto Cervantes (2020: 50) recoge que el 61 % de los hispanohablantes adultos de primera generación declaran que el español es su primera lengua de elección, algo que decrece dramáticamente en la segunda generación (8 %) y en la tercera y posteriores (1 %).

<sup>6</sup> El Pew Research Center (2018), por su parte, indica que, mientras que el 97 % de los padres de primera generación habla a sus hijos en español en casa, el porcentaje decrece en la segunda generación (71 %) y tercera (49 %), así como en familias mixtas con un progenitor no hispano (55 %).

<sup>7</sup> Este caso será analizado más detenidamente en 2.1.5.2.

Por consiguiente, parecería que el castellano se encuentra en una vía similar a por la que transcurrieron previamente otras lenguas de inmigración como el alemán, el italiano o el polaco, eclipsadas por el inglés durante la transmisión intergeneracional. De hecho, los inmigrantes hispanos están perdiendo el español en solo dos generaciones, es decir, a una velocidad superior a los patrones seguidos por los inmigrantes europeos de principios del siglo XX (Potowski, 2005: 30), algo que podría verse potenciado por las crecientes tasas de exogamia que está demostrando el colectivo latino; es decir, una mayor propensión a tener una pareja de fuera de la comunidad hispana (Fuller y Leeman, 2020: 255-256). Supone, pues, una coyuntura sociolingüística bien conocida que ha dado la fama al país anglosajón como el «cementerio de las lenguas» (Potowski, 2019; Rumbaut, 2009; aunque cf. Instituto Cervantes, 2019: 17; 2022: 34).

Esta circunstancia sociodemográfica demuestra la necesidad de promover la instrucción académica en español más allá de la pedagogía de lenguas extranjeras —es decir, para hablantes nativos de inglés u otros idiomas—, sino como lengua de herencia. Como veremos a lo largo de este trabajo, enseñar un lenguaje a individuos que ya son parcialmente competentes en él es mucho más complejo de lo que parece, puesto que las características de los aprendientes, su competencia de base y sus actitudes respecto a la lengua son muy variadas (Peyton *et al.*, 2001a: 13).

### 2.1.2. La lengua como recurso: el debate social en torno al bilingüismo

Las actitudes que se adoptan a nivel comunitario o incluso nacional al respecto de una lengua determinan en gran medida su pervivencia a medio y largo plazo. Si bien el castellano es visto como la lengua franca en países como España y su conocimiento y utilización parecen evidentes, este mismo idioma puede provocar una respuesta muy diferente en otras partes del mundo. Por ejemplo, el español no goza del mismo prestigio en Estados Unidos que en Argentina o México. Cabe entonces analizar cuáles son algunas de las múltiples perspectivas que distintos hablantes pueden tener de una misma lengua dependiendo de la situación social, geográfica o política en la que se encuentra.

#### 2.1.2.1. Lenguas mayoritarias y minoritarias

Para comprender esta forma de pensamiento, debemos precisar en primer lugar cuál es la distinción entre lengua mayoritaria y minoritaria. Benmamoun *et al.* (2010: 10; 2013: 133) distinguen entre ambas al afirmar que la *lengua mayoritaria* es aquella



normalmente hablada por el grupo etnolingüístico dominante y apoyada y regulada por la ley y las instituciones, tales como las academias de la lengua. Por ello, cuenta con un estatus de prestigio, de ser el estándar y la variedad escrita usada por los órganos de gobierno, los medios de comunicación y durante la escolarización. Por otro lado, la *lengua minoritaria* tiene menos prestigio y un estatus inferior o no oficial, no suele enseñarse en la escuela y es muchas veces introducida por los hablantes inmigrantes.

Un paso más allá supone contemplar el español en este país no solo como una lengua minoritaria, sino también como una lengua *minorizada*. Potowski (2018: 2-3) explica que esto ocurre cuando un idioma no solo no tiene estatus legal, sino que es marginado y discriminado dado que se percibe como problemático, inferior y una amenaza para la unidad nacional. El español en Estados Unidos ha atravesado esta fase en varios puntos de su historia hasta la actualidad.

#### 2.1.2.2. Lengua como problema, derecho o recurso

Además de la perspectiva social, la dimensión sociopolítica de una lengua resulta un asunto complejo que se comporta de manera diferente según cada territorio. Ruíz (1984) presentó una tipología que puede explicar las distintas orientaciones políticas y sociales que determinan el estatus de un idioma en un emplazamiento concreto. Esta categorización se ha dividido en tres grandes bloques: la lengua como un problema, como un derecho o como un recurso.

Aquellos que ven las lenguas como un *problema* argumentan que la difusión de una lengua mayoritaria es imprescindible para aglutinar la diversidad y alcanzar la uniformidad nacional. La multiplicidad lingüística es percibida como peligrosa y problemática para los intereses del país. Una afirmación de evidente corte nacionalista que, no obstante, se contradice claramente con los casos de varios estados que han desarrollado su propia identidad patriótica a partir de la coexistencia de sus varias lenguas, como Gales, Irlanda o Suiza (Baker y Wright, 2017: 372).

Con todo, el bilingüismo en esta primera perspectiva es visto como una característica de la pobreza, lo extranjero, del inmigrante no asimilado y de los conflictos sociales. La diversidad lingüística vendría a promover una falta de cohesión social que hace imposible el consenso político (véase Ruíz, 1984: 21). Para quienes defienden esta orientación, como es el movimiento «U.S. English» —o «English Only» (‘solo inglés’)—

(véase Dicker, 2000), resulta únicamente a través del inglés como se transmiten los ideales estadounidenses (Baker y Wright, 2017: 372-373). Esta noción se corresponde con el hecho de que los hablantes de la lengua de prestigio en un determinado territorio, como lo es el inglés en Estados Unidos, no suelen percibir la «necesidad del bilingüismo» y es poco común que la desarrollen ellos mismos (García, 2009: cap. 5), y menos aún que comprendan el valor que puede tener para los demás.

Esto explica que varios de los programas «bilingües» que surgieron en el siglo XX se enfocasen realmente en promover una transición rápida al inglés (Van Deusen-Scholl, 2003: 215) sin importar la pérdida de la lengua materna. A este respecto, Ruíz (1984: 19-20) habla de una situación de «darwinismo sociolingüístico», la cual nos empuja a creer que las lenguas subordinadas son problemas que se deben resolver y que finalmente la mayoritaria se debe imponer sobre las demás.

En definitiva, esta perspectiva política vendría a situar al español como un problema que dificulta la integración de los inmigrantes en el contexto estadounidense. Su lengua materna, según ellos, debería ser progresivamente sustituida por el inglés como único medio para alcanzar el éxito en su nuevo país de acogida (cf. Zentella, 1997: cap. 12).

La segunda posición se apoya en ver las lenguas como un *derecho* humano (Ruíz, 1984: 21-22) de manera similar, por ejemplo, a la libertad de elección religiosa. Esta tendencia surge con las manifestaciones por los derechos civiles en Estados Unidos en los años 50 y 60. Baker y Wright (2017: 374 y ss.) exponen que el aspecto legislativo resulta clave para el mantenimiento de las distintas lenguas minoritarias, puesto que una situación de no regulación terminaría beneficiando a aquellos idiomas que ya se encuentran en una posición de poder.

Uno de los ejemplos más notorios de disputa legal por motivos lingüísticos en Estados Unidos fue el caso de *Lau v. Nichols* de 1970 (Baker y Wright, 2017: 377; Bonilla Moreno, 2012: 213-214). En este conflicto judicial, iniciado por una representación de estudiantes chinos contra el distrito escolar de San Francisco, los interesados alegaron que el hecho de que la escuela no tuviera en cuenta las necesidades lingüísticas de los aprendientes —por ejemplo, ofertar un mínimo de clases en chino para ayudar a los estudiantes a integrarse más rápidamente en el nuevo territorio— violaba la 14.<sup>a</sup> Enmienda y el Título VI del Acta de los Derechos Civiles de 1964. A raíz de este caso, la Corte Suprema terminó prohibiendo en 1974 los programas de sumersión en inglés —

aquellos cuya enseñanza se impartía en exclusiva en este idioma— y obligó a los distritos escolares de todo el país a que ofreciesen programas de apoyo para los estudiantes que aún no eran competentes en la lengua común. Esta sentencia supuso, por lo tanto, que ningún niño pudiera ser sometido por completo a la escolarización en una lengua que no conoce, una situación educativa controvertida y perjudicial que exploraremos en 2.1.3.

Aunque la visión de la lengua como derecho parece ser más benévola que la anterior, Ruíz (1984: 24) advierte de algunos problemas inherentes a esta perspectiva. Por una parte, los términos jurídicos empleados para apoyar el discurso de la lengua como un derecho pueden resultar poco atractivos y disuadir al público general de aceptar sus argumentos. Por otra, una excesiva judicialización del conflicto lingüístico puede terminar generando una atmósfera de crispación en donde los derechos de unos pocos se perciban como impuestos sobre los de la mayoría.

La tercera opción es la perspectiva de la lengua como un *recurso*, tanto personal o regional como comunitario. Al contrario de ser un problema, la lengua tiene una utilidad, un valor añadido útil para sus poseedores —los hablantes— y, por lo tanto, merece la pena su conservación y difusión. Algunas de las vías de aprovechamiento lingüístico propuestas de corte más institucional orbitan alrededor del ámbito militar, diplomático, económico o de comunicación internacional (Ruíz, 1984: 27).

Por lo tanto, aquí el bilingüismo es visto como un bien o un activo. Aun así, en Estados Unidos muchas veces se valora de manera más positiva cuando un anglosajón —o el hablante nativo de la lengua dominante— aprende un segundo idioma a que las comunidades minoritarias conserven sus propias lenguas de herencia (Baker y Wright, 2017: 379; Zentella, 1997). De ahí que otros autores adviertan de una perspectiva de las lenguas como *privilegio*, el cual ensancha aún más la brecha a favor de las clases poderosas (García, 2009: cap. 6; Valdez *et al.*, 2016). Con todo, la orientación de la lengua entendida como un recurso que merece la pena ser preservado y cultivado es la que defenderé a lo largo de este trabajo.

#### 2.1.2.3. Perspectiva monoglósica y heteroglósica

Otra de las tipologías teóricas al respecto del bilingüismo político tiene que ver con cómo se interrelacionan las distintas lenguas que conoce el individuo. Primero, la perspectiva *monoglósica* entiende el monolingüismo como la norma y establece fronteras

entre los idiomas de los multilingües, planteándolas como entidades separadas. En este caso, los bilingües serían dos monolingües concentrados en una única persona; esto es, existiría un «monolingüismo dual» (Fuller y Leeman, 2020: 214).

Por el contrario, la perspectiva *heteroglósica* contempla el bilingüismo como la norma y defiende una coexistencia e interacción de cada una de las lenguas al mismo tiempo dentro del individuo (Wright, 2019: 94). Una situación que, en realidad, no es para nada extraña en el mundo, puesto que la mayoría de la población de la Tierra es bilingüe o plurilingüe (UNESCO, 2003). Ni siquiera lo es dentro del dominio hispánico, donde el castellano convive con otras lenguas como el guaraní, el quechua o el vasco. De hecho, esta idea se corresponde con el concepto de «plurilingüismo» adoptado por los países europeos en el contexto de la Unión Europea, que también sigue un modelo heteroglósico, como se desprende de su obra de consulta por excelencia, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER; véase Consejo de Europa, 2002), así como de normativas comunitarias de gran repercusión lingüística como la *Carta europea de las lenguas minoritarias o regionales* (Consejo de Europa, 1992).

Esta distinción será de gran importancia a la hora de escoger un modelo pedagógico para enseñar la lengua de herencia. Sobre todo, porque marcará cuál será nuestra actitud como docentes con respecto a la forma en la que nuestros estudiantes se valen de las lenguas que ya manejan, refiriéndonos tanto al inglés como a las variantes dialectales del castellano. García (2009: cap. 1, cap. 6) deshecha la metáfora del bilingüe como una bicicleta cuyas ruedas son cada una de las lenguas que conoce, y propone sustituirla por la de un vehículo todoterreno, cuyas extremidades se adaptan a la superficie que recorre en cada momento. La autora, por lo tanto, desafía la perspectiva monoglósica al defender que la educación bilingüe no se reduce a la fórmula de que una lengua materna más una segunda lengua equivalen a dos lenguas ( $L1 + L2 = L1 + L2$ ), sino que los idiomas que conoce el individuo se interrelacionan y complementan entre sí de manera dinámica. Como argumentaré en las secciones posteriores, la posición de este trabajo también se inclina por entender la conciliación lingüística bajo esta convicción heteroglósica.

Esto se debe en gran parte a que el bilingüismo no corresponde a una situación de balance, puesto que normalmente habrá una lengua dominante o preferida a la que el hablante recurra con mayor frecuencia o dependiendo del contexto. La concepción del hablante bilingüe completamente balanceado, similar a la de los dos monolingües en uno

que hemos comentado, pertenece más al ámbito mitológico que a una circunstancia real, dado que estos hablantes rara vez tienen acceso a ambas lenguas en el mismo tipo de interacciones (Valdés, 2001: 40). Tampoco cuentan con las mismas experiencias lingüísticas, ya que las dos lenguas suelen tener un peso social desigual, distintas relaciones de poder y prestigio, y son usadas con propósitos diferentes en escenarios variados y con distintos interlocutores (García, 2009: cap. 3).

#### 2.1.2.4. Bilingüismo simultáneo y secuencial

La búsqueda de cierto equilibrio, aun así, será lo que permita procurar individuos bilingües. La distinción entre primera lengua (L1) y segunda lengua (L2) se reduce normalmente a una cuestión de temporalidad; es decir, en qué orden ha comenzado la adquisición de cada una de las lenguas (Benmamoun et al., 2010: 9; 2013: 132). En este contexto, Silva-Corvalán (2012a: 783-784) habla de *bilingüismo simultáneo* cuando el niño comienza a adquirir los dos idiomas desde su nacimiento o antes de los seis meses. Otros autores sitúan la barrera en los tres años (Carreira, 2012: 774; cf. Silva-Corvalán, 2014: 4) o incluso hasta los cinco (véase Benmamoun *et al.*, 2010: 15). Por otra parte, los *bilingües secuenciales* son aquellos que, en su adquisición idiomática, una nueva lengua termina imponiéndose sobre la primera, típicamente a causa de empezar la escolarización en el nuevo país (Acosta Corte, 2013: 1-2; Montrul, 2008: 162, 2012: 2), a pesar de que la lengua débil ya hubiera empezado a adquirirse en el país de origen (Wright, 2019: 5), como en el caso de los niños inmigrantes que llegan a muy corta edad a Estados Unidos. Los hablantes de herencia se engloban normalmente dentro de esta segunda clasificación.

El contexto social también influye en el triunfo o el fracaso del bilingüismo en un individuo. Silva-Corvalán (2012a: 787, 2014: 4) enumera varios factores que resultan determinantes para la expansión de ambas lenguas, entre ellos, la edad a la que el niño se expone a los dos idiomas, el número de hablantes y estatus social de la lengua, qué otras lenguas existen en el entorno, la frecuencia de uso de cada una de las lenguas en casa o en la comunidad, y qué actitudes muestra la familia al respecto del bilingüismo y cada una de las lenguas que lo componen.

El entorno doméstico será uno de los frentes en los que se decida el futuro bilingüe de un hablante. En cuanto a los escenarios posibles, estos pueden dividirse en que ambos padres sean bilingües y usen las dos lenguas con sus hijos, o que solo uno de ellos lo sea y, por lo tanto, que cada padre emplee un idioma distinto, siendo este el modelo «un

padre-un idioma» (Silva-Corvalán, 2012a: 787, 2014: 4). Igualmente, resulta un patrón habitual que los hermanos mayores muestren una mayor competencia en la lengua de herencia que los más jóvenes, si bien normalmente se emplea la lengua dominante entre hermanos (Montrul, 2010: 10).

#### 2.1.2.5. Cualidades psicolingüísticas del bilingüismo

Los resultados neuropsicológicos a la exposición bilingüe son algunos de los aspectos que más han preocupado a los investigadores. Costa *et al.* (2012: 849) sugieren que los niños bilingües dispondrían de un único inventario de nociones conceptuales, pero que este se relacionaría a la vez con dos inventarios léxicos distintos, uno para cada idioma. Esto significa que habría dos ítems léxicos diferentes para un mismo concepto, por ejemplo, para la representación mental de *gato* se activarían las unidades léxicas *cat* y *gato*. Lo interesante de este fenómeno es que, de acuerdo con estos autores, ambos lexicones interactúan entre sí, aunque el hablante solo esté utilizando una de sus dos lenguas. Este hecho beneficiaría al manejo de cognados, los cuales se activarían más rápido al coincidir parcialmente en el plano léxico y fonético.

La existencia de dos lexicones tendría a su vez una contraparte negativa. Algunos estudios (véase Bialystok, 2009; Costa *et al.*, 2012) indican que podría existir una «desventaja bilingüe» por la que estos hablantes contarían con dos inventarios léxicos más reducidos que los que manejan los monolingües en cada una de las lenguas. Es decir, un bilingüe dispondría de un vocabulario más limitado en español que un monolingüe, y lo mismo en el caso del inglés. Igualmente, el coste de procesamiento cognitivo sería más elevado, lo que hace que el acceso al léxico sea más lento y la latencia articulatoria sea mayor. No obstante, estos investigadores apuntan que esos rasgos son difíciles de apreciar y que no deben constituir un motivo para rechazar el bilingüismo, el cual presenta muchos más beneficios que desventajas.

García (2009: cap. 5), por otro lado, enumera varias ventajas cognitivas y sociales que se derivan del conocimiento bilingüe. Entre las primeras, se encuentran el desarrollo de una consciencia metalingüística, un pensamiento divergente y creativo más elaborado, mayor sensibilidad comunicativa en lo relativo a las interacciones sociales y al contenido de los mensajes emitidos, y mayor facilidad para aprender lenguas adicionales. Respecto a las segundas, la autora destaca los beneficios socioeconómicos de conocer varios

idiomas, la capacidad de establecer interacciones tanto globales como locales, potenciar la propia identidad del individuo y promocionar una consciencia cultural crítica.

Por su parte, Bialystok (2009, 2011) resalta la capacidad amplificada de los niños bilingües respecto a los monolingües para la resolución de problemas con indicaciones engañosas o contradictorias, también en actividades no verbales. Según la autora, estas ventajas en el desarrollo de la función ejecutiva del cerebro moldean las redes cognitivas de este órgano, se mantienen a lo largo de la vida adulta del individuo y decaen de manera menos pronunciada con la edad. Esto influye en trastornos como la demencia o el Alzheimer, cuya aparición se puede retrasar por más de 4 años en los hablantes que han manejado dos lenguas durante su vida.

Por el contrario, la ruptura de los lazos comunitarios es una de las consecuencias más dañinas de la pérdida idiomática. Entre las posibles consecuencias, nos encontramos con que los niños pueden volverse incapaces de comunicarse efectivamente con sus padres, los padres tienen dificultades para transmitir sus valores, creencias y conocimiento a sus hijos; los niños pierden el respeto por su familia, se sienten humillados al retornar al país de origen y no poder comunicarse con las personas de allí o, en general, desarrollan problemas de identidad y bajo rendimiento académico (Wong Fillmore, 1991; Wright 2004).

Por lo enunciado anteriormente, me alinee con los postulados de García (2009: cap. 1) al afirmar que la instrucción bilingüe es positiva en todos los ámbitos socioeducativos. Resulta beneficiosa, por consiguiente, tanto para niños como adultos, para grupos sociales dominantes y para los marginados, para ricos y pobres, y tanto para nativos como para inmigrantes. Es más, renunciar a ella trae consigo severas consecuencias para los propios estudiantes, familias y sociedad en general, en la medida en que Estados Unidos continúa volviéndose cada vez más lingüística y étnicamente diverso (Wright, 2004: 20). A continuación, analizaré algunos ejemplos de programas académicos que se han abierto camino entre las complejas políticas lingüísticas aprobadas en los últimos dos siglos, elaborados con el propósito de promover o de evitar el bilingüismo entre sus ciudadanos.

### 2.1.3. Una nación, ¿un idioma? Políticas lingüísticas y programas educativos bilingües

Las políticas educativas han desempeñado un rol fundamental en la incentivación o el repudio de las lenguas no vehiculares o extranjeras. Las distintas ideologías respecto al lenguaje que se han sucedido a lo largo de las últimas décadas han marcado el devenir de muchos de los idiomas foráneos, debido a su influencia en la planificación curricular y, por extensión, a la labor socializadora que desempeña el sistema educativo. Es por ello por lo que los programas académicos que han ido surgiendo resultan un buen reflejo de las actitudes políticas de cada uno de los distintos periodos históricos en los que se pusieron en práctica.

#### 2.1.3.1. Perspectivas endoglósicas, exoglósicas y mixtas

Algunos autores (Cobarrubias, 1983: 43; Ruíz, 1995: 74-76) han dividido la tipología política-educativa respecto a las lenguas de una región de acuerdo con tres posibilidades. Las políticas *endoglósicas* son aquellas que otorgan preponderancia a la lengua indígena de su territorio, como puede ser el castellano en España o el francés en Francia. Normalmente, esta perspectiva política no plantea problemas prácticos al ser las lenguas utilizadas para la comunicación en general. Las políticas *exoglósicas*, por el contrario, promueven la supremacía de una lengua externa, normalmente de origen colonial. Esto ocurre normalmente porque ninguna de las lenguas nativas anteriores a la colonización tiene suficiente impacto para servir como lengua universal dentro del territorio. Por último, las políticas *mixtas* son esencialmente bilingües, y promueven tanto la lengua nativa como la extranjera. Algunos ejemplos de esta circunstancia en el dominio hispánico nos los podemos encontrar en Paraguay (español y guaraní) o Perú (español y quechua).

Ruíz (1995: 76-78) añade a esta división que la mayoría de las políticas exoglósicas contribuyen a la sustitución lingüística y favorecen la posición de la lengua de comunicación general en detrimento de las lenguas comunitarias. Para él, las etapas de bilingüismo suponen muchas veces periodos de transición de la lengua débil a la lengua dominante, a no ser que la primera se refuerce con un valor instrumental y sentimental. Por lo tanto, concluye que la conservación de las lenguas minoritarias solo puede conseguirse a través de políticas endoglósicas. El español en Estados Unidos, a mi juicio,



es equiparable a las lenguas indígenas en un contexto exoglósico, por lo que requiere una serie de políticas activas que favorezcan y respeten su uso.

#### 2.1.3.2. Política y tradición educativa en Estados Unidos

El multilingüismo ha estado presente desde los primeros siglos de la ocupación europea en América. Dicker (2000: 46) explica cómo, durante la época colonial, el multilingüismo era promovido por las propias autoridades. Los nuevos habitantes del territorio hablaban distintas lenguas aparte del inglés, como alemán, escocés, francés, galés o italiano, de ahí que fuese indispensable conocer más de un idioma si lo que se quería era incentivar el comercio, la enseñanza y la diplomacia. No obstante, las lenguas indígenas y africanas sí eran discriminadas. Entre 1770 y 1880, el multilingüismo era tolerado como una condición necesaria dentro del proceso de unificación nacional, aunque se asumía que los recién llegados acabarían abandonando sus lenguas maternas con el tiempo.

Por su parte, el español también estuvo presente en los primeros pasos de la andadura norteamericana. Los programas escolares bilingües español-inglés ya existían por ley en 1848 en los territorios que hoy son Arizona, Nevada, Nuevo México, Utah y parte de Colorado (Wright, 2019: 70).

A lo largo de la historia reciente, sin embargo, ha habido varios intentos de restricciones lingüísticas o políticas dirigidas a dejar fuera de la legalidad el uso de las lenguas extranjeras. Tal y como documenta Wright (2019: 73-74), el objetivo principal habría sido el de imponer un control social más que el de ayudar a los inmigrantes con el aprendizaje del nuevo idioma. Algunos de estos casos fueron la ya mencionada censura a las lenguas africanas de los esclavos durante el siglo XIX, el requisito legal introducido en el cambio de siglo de aprender inglés como medio para acceder a la ciudadanía, así como las prohibiciones impuestas al alemán y al japonés durante las guerras mundiales.

Esta circunstancia se corresponde con la orientación de la lengua como un problema, que ya hemos comentado. García (2009: cap. 1) explica cómo las ideas de modernización en la transición hacia el siglo XX pregonaron la necesidad de establecer una lengua única, estandarizada y difundida en las escuelas para alcanzar la identidad nacional. Este hecho coincide perfectamente con algunas de las consignas clásicas estadounidenses, como la de «una nación, un idioma», dirigida a convertir el inglés en la

lengua oficial y promover el monolingüismo social (Fuller y Leeman, 2020: 68; Menken, 2013: 161-162), o el propio lema gubernamental que adorna aún hoy las divisas impresas: *E pluribus, unum* ('De muchos, uno'). El presidente Theodore Roosevelt (1858-1919) verbalizó este postulado al afirmar lo siguiente:

Debemos tener solo una bandera. Debemos tener solo una lengua. [...] La grandeza de esta nación depende de la pronta asimilación de los extranjeros a los que da la bienvenida en sus orillas. Toda fuerza que intente retrasar ese proceso asimilador es una fuerza hostil para los grandes intereses de nuestro país (Wagner 1981, en Baker y Wright, 2017: 381; mi traducción).

Las décadas pasaron y la lucha por los derechos civiles de los años 60 también tuvo su eco en el plano lingüístico, especialmente con el movimiento chicano en el caso del español (Rivera-Mills, 2012: 23). En este contexto político, se aprobó la *Bilingual Education Act*, en la que se reconocía que el acceso a la lengua —o su privación— podía suponer una fuente de inequidad educativa que debía ser remediada mediante la promoción y el desarrollo del aprendizaje de idiomas (Menken, 2010: 122). Con todo, la sumersión o *sink or swim* ('hundirse o nadar') siguió siendo un modelo común a pesar de atentar contra las leyes federales, puesto que esta implicaba situar a los niños extranjeros aprendientes de inglés (*English Language Learners*, ELL o *bilingües emergentes*) en clases tradicionales en esta lengua sin la asistencia de pedagogía del inglés como segunda lengua (*English Second Language* o ESL), técnicas bilingües ni ningún otro método de instrucción adaptada (Wright, 2019: 117-118). Como hemos visto, estos programas son técnicamente ilegales desde la resolución de la sentencia de *Lau v. Nichols* en 1974 (véase 2.1.2.2.).

Con todo, la persecución de las lenguas extranjeras no ha cesado aun en tiempos más recientes. Menken (2013: 161 y ss.) registró el efecto de varias leyes antibilingüismo de Arizona, California y Massachusetts aprobadas entorno al año 2000. Los legisladores argumentaban que los programas bilingües habían fracasado en su intento de promover una competencia suficiente en inglés en vista de los pobres resultados académicos y el bajo porcentaje de graduados relativo a los bilingües emergentes —es decir, niños extranjeros aprendientes de inglés— en las escuelas estatales. Su intención pasó a ser la de incentivar una inmersión en esta lengua que fuese lo más rápida y efectiva posible, aunque para ello su competencia en el idioma materno quedase relegada al abandono.

Esta circunstancia se vio agravada a escala nacional tras la promulgación del acta *No Child Left Behind* en 2002, durante la administración del entonces presidente George W. Bush. Esta política educativa derogó la *Bilingual Education Act* y eliminó cualquier mención oficial al «bilingüismo» (García, 2005; Menken, 2010: 122; Wright, 2019: 75). Su reemplazo obligaba a los estudiantes extranjeros a realizar test estatales — matemáticas, ciencia, ciencias sociales... — en inglés aun a los pocos meses de su llegada al país, algo particularmente perjudicial para los bilingües emergentes, para quienes estos exámenes suponían un examen de idioma más que de contenido al no poder demostrar su conocimiento real en las materias (Menken, 2010: 123). Menken (2013) recoge varios testimonios de directores de escuelas e institutos de la ciudad de Nueva York quienes, en su ignorancia confesa en materia de bilingüismo, creían que los programas duales desatendían la enseñanza en inglés en favor de una educación en una lengua que ya practicaban de por sí en sus hogares. Finalmente, el autor aporta varios resultados académicos obtenidos durante los años posteriores a la aprobación de esta acta sobre cómo la medida no hizo sino agravar la distancia en cuanto al rendimiento entre los bilingües emergentes y los hablantes nativos de inglés.

En la actualidad, la legislación educativa vigente obedece lo estipulado por la *Every Student Succeeds Act*, proclamada por el expresidente Barack Obama en 2015. Si bien aún mantiene los estándares y requisitos de evaluación de la anterior, otorga mucha más flexibilidad a las escuelas a la hora de reevaluar sus expectativas respecto a los estudiantes de lenguas minoritarias (Wright, 2019: 77 y ss.).

### 2.1.3.3. English Only y English Plus

Más allá del ámbito gubernamental, existen movimientos ciudadanos que ejercen de manera privada presión sobre las políticas lingüísticas que se deben adoptar en instituciones y escuelas. Bajo el análisis de Dicker (2000), la perspectiva del English Only, U.S. English u Official English (lengua como problema; véase también Zentella, 1995 para una crítica más extensa sobre estos movimientos) es la de promover el uso oficial del inglés en la legislación, así como extender las oportunidades para su aprendizaje. Como hemos mencionado, el inglés no es legalmente la lengua oficial a nivel federal, pero sí que ha conseguido imponerse en los sistemas legislativos de más de la mitad de los estados (véase Crawford, 2008 para un listado más detallado). Para ellos, la unificación por vía del idioma ayudaría a la integración y a desarrollar un sentido de

unanimidad nacional entre sus ciudadanos, así como ahorrar costes de traducción a los contribuyentes. Todo ello, eso sí, imbuido de una atmósfera xenófoba y hostil. Las opiniones promulgadas por los defensores más extremos del U.S. English son que los inmigrantes no se están esforzando lo suficiente por aprender el inglés ya que buscan ayudas por parte de los servicios públicos (Valdés, 2000: 4), que el bilingüismo impide el correcto aprendizaje de esta lengua y que, por lo tanto, la enseñanza del español en la escuela es comparable a un tipo de «abuso infantil» (U.S. English 1998, citado en Dicker, 2000: 53).

Por el contrario, los defensores del English Plus <sup>8</sup> (lengua como recurso) argumentan que es posible desarrollar una alta competencia en inglés a partir de una enseñanza bilingüe sólida (Baker y Wright, 2017: 384). Es más, esta sería incluso más efectiva para enseñar la lengua franca que la propia inmersión exclusivamente en inglés (Dicker, 2000: 63). Al mismo tiempo, es solo cuando los estudiantes de herencia perciben que su lengua y cultura son valoradas cuando toman la decisión de reclamarlas como propias y desean aprender sobre ellas (Wang y Green, 2001: 174). De hecho, Menken (2013: 166) advierte de que los bilingües emergentes experimentan la pérdida lingüística cuando sus lenguas no son apoyadas por la escuela, y muchos estudiantes no son capaces de tener éxito escolar sin desarrollar un lenguaje académico y una alfabetización también en su lengua materna. Los partidarios del bilingüismo argumentan que los niños de trasfondo inmigrante no solo sí están aprendiendo el inglés, sino que, además, están renunciando a su lengua materna para hacerlo (Valdés, 2000: 4-5).

#### 2.1.3.4. Bilingüismo sustractivo y aditivo

Las dos posturas ideológicas mencionadas en el anterior subapartado se corresponden con dos planteamientos educativos antagónicos puestos en práctica en el sistema estadounidense. El primero es el «bilingüismo sustractivo», es decir, aquel en el que se promueve la pérdida de la lengua minoritaria (Lightbown y Spada, 2017: 32; Wright, 2019: 23). Este acercamiento metodológico, en consonancia con la educación lingüística transicional que dominó el escenario político del siglo XX, pretende permitir

---

<sup>8</sup> Los estados que han adoptado resoluciones de acuerdo con la posición del English Plus son Nuevo México, Oregón, Rhode Island y Washington. Además, Alaska y Hawái han aprobado leyes que incentivan la protección de sus lenguas nativas (Crawford, 2008; Fuller y Leeman, 2020: 192-195).

el uso de la lengua materna hasta que el aprendiente conozca lo suficiente la lengua de acogida como para prescindir de la primera. La presión social, las actitudes negativas y la falta de oportunidades educativas promueven el debilitamiento de la lengua minoritaria (Montrul, 2018: 145). El resultado es la estigmatización y reproducción de desigualdades educativas (Flores y Rosa, 2015: 150) y la producción de hablantes monolingües solo en la nueva lengua (García, 2009: cap. 3), un fenómeno que afecta a la mayoría de los casos de hablantes de herencia (Montrul, 2018: 146).

Por el contrario, los currículos más favorables al multilingüismo abogan por un «bilingüismo aditivo» (Cummins, 2009; Lightbown y Spada, 2017: 33; Montrul, 2018: 145; cf. Flores y Rosa, 2015) en su lugar. Este se refiere a la conservación del idioma minoritario junto con el aprendizaje de la segunda lengua, y así mantener las conexiones familiares ligadas al conocimiento del primero. La meta en última instancia es alcanzar la igualdad en el estatus lingüístico, esto es, que la lengua minoritaria también sea empleada en los contextos de importancia al mismo nivel que la lengua dominante. Con esto, se transmite un poderoso mensaje de valoración por la lengua minoritaria de los estudiantes (De Jong, 2011: 201-202), necesaria para su desarrollo bilingüe. No obstante, García (2009: cap. 3) advierte de que este acercamiento aditivo puede caer en la trampa de formar bilingües que sean monolingües en cada lengua, sin una verdadera integración entre ambas. Su propuesta es la de establecer un «bilingüismo dinámico», que denota cómo las prácticas lingüísticas del nuevo siglo implican una interacción multimodal en la que las categorías de L1 y L2 se difuminan.

La escolarización formal durante la infancia tiene un gran papel en la consolidación de una u otra posibilidad de bilingüismo. A través de lo que denominan «modelo prisma», Collier y Thomas (2007, 2017) analizan los distintos modelos de enseñanza bilingüe que se ofrecen a los niños inmigrantes a su llegada a Estados Unidos, es decir, aquellos que ya han adquirido parcialmente una lengua materna diferente al inglés ya sea en el hogar o en las escuelas de sus países. Estos investigadores acentúan la existencia de unos procesos socioculturales —relativos a la experiencia individual y familiar del aprendiente, su autoestima, ansiedad y otros factores afectivos—, procesos lingüísticos —adquisición lingüística, aprendizaje formal de la lengua, lectoescritura, conocimiento metalingüístico—, desarrollo académico —no desatender la enseñanza de las otras materias académicas al mismo tiempo que se introduce la lengua vehicular, para no rezagarse en asignaturas como matemáticas, ciencias o artes— y dimensión cognitiva —

aprovechar el desarrollo cognitivo que el estudiante ya ha logrado en sus primeros años de vida en su L1 antes de su escolarización en una L2—, los cuales deben ser respetados y promocionados de manera interdependiente (como un prisma) dentro del entorno escolar para que estos alumnos alcancen el éxito académico. A partir de la evidencia expuesta, concluyen que no optar desde el principio por la enseñanza bilingüe o dual con este grupo de estudiantado, una que respete e incentive la lengua materna tanto como la vehicular, puede suponerle perjuicios irreversibles, ya que su desarrollo académico, lingüístico, sociocultural y cognitivo se ve ralentizado o interrumpido cuando el inglés es la única lengua de instrucción y no son capaces comprenderla.

Como continúan los autores, el modelo English Only, como el implantado mediante la Proposición 227 aprobada en California en 1998, apartaba a los niños de las aulas durante un año en el que se dedicaban exclusivamente a aprender la L2, sin avanzar con la materia escolar y segregados de sus compañeros hablantes de inglés. Este sistema no solo retrasaba un año de importante desarrollo académico, sino que, además, terminó arrojando los peores índices de aprendizaje de inglés. Los métodos transicionales, una visión más intermedia, sí impartían contenido en la L1, pero su intención principal era propiciar el trasvase a la educación monolingüe en inglés en un periodo de uno a tres años. De entre los enumerados en su estudio, el método de inmersión dual o bilingüe *two-way* o de dos vías —en el que participan hablantes nativos en las dos lenguas de instrucción— es el que mejor tiene en cuenta el desarrollo intelectual y afectivo del niño. Esta promueve la integración en aulas compartidas, valora su conocimiento de la L1 y evita interrupciones en el aprendizaje al impartir el contenido académico en ambas lenguas de manera equilibrada durante los seis años de la escolarización primaria.

#### 2.1.3.5. Modelos académicos de inmersión dual

La inmersión dual puede subdividirse atendiendo a la comunidad lingüística de los alumnos en el aula y al tiempo de instrucción dedicado a cada una de las lenguas. Los programas de una vía o *one-way* comprenden a estudiantes que proceden en su mayoría de la misma comunidad lingüística, normalmente la angloparlante. Los programas de dos vías, por el contrario, presentan una concentración de alumnos procedentes de entre un tercio y dos tercios ya sea de la comunidad angloparlante o de la comunidad de la lengua meta (Watzinger-Tharp *et al.*, 2018: 576), idealmente la mitad para cada grupo. En función del porcentaje de tiempo repartido para cada idioma, el modelo de «inmersión

parcial» divide la instrucción de manera igualitaria al 50 %, mientras que la «inmersión total» puede llegar al 90 % en la lengua minoritaria (Watzinger-Tharp *et al.*, 2021: 196).

Para ilustrar el funcionamiento de este tipo de programas, he decidido escoger un caso paradigmático y que conozco de primera mano. El estado de Utah ha ganado reconocimiento nacional en la última década por liderar un «boom» de la inmersión dual (Wright, 2019: 110), a pesar de haber aprobado una legislación de tipo English Only en el año 2000 (Valdez *et al.*, 2016: 603). De las 25 escuelas primarias en el momento de su implantación en 2009-2010 llegó hasta 245 tanto en educación primaria como secundaria en el curso 2019-2020, y estando presente en 22 de los 41 distritos escolares del estado (Watzinger-Tharp *et al.*, 2021: 200). Su éxito<sup>9</sup> se ha expandido más allá de sus fronteras y ha sido tal que más de 30 estados se han inspirado en su política educativa bilingüe, con Delaware y Georgia incluso imitando directamente su modelo (Valdez *et al.*, 2016: 604).

El sistema educativo bilingüe en Utah pasa por varias fases hasta llegar al nivel universitario (Watzinger-Tharp *et al.*, 2021: 200-201). En primer lugar, la ya comentada inmersión dual comienza en el kindergarten (5-6 años) o primer grado de la escuela primaria (6-7 años) hasta quinto grado (10-11 años). En este periodo, los niños atienden a una escolarización 50-50 en inglés y en la lengua meta<sup>10</sup>, y cuya disposición en el aula puede ser tanto de una vía como de doble vía. Sin embargo, la instrucción en la lengua meta no se detiene aquí. En segundo lugar, los estudiantes continúan con el aprendizaje de la segunda lengua en *middle school* (la escuela intermedia, entre los 11 y 14 años) a partir de una educación en inglés que incluye un curso de lengua extranjera y otro sobre cultura, historia y medios de comunicación en el segundo idioma. Por último, en *high school* (la escuela superior, sobre los 14 a 18 años) pueden participar en un programa puente o Bridge Program mediante el cual tienen un curso anual en la lengua meta que pueden canjear por créditos universitarios una vez accedan a la educación postobligatoria.

Aun con sus avances, podemos comprobar algunas desventajas evidentes. Por una parte, el uso de la lengua meta va decreciendo conforme se supera cada nivel educativo,

---

<sup>9</sup> Algunos autores (véase Valdez *et al.*, 2016), sin embargo, critican un proceso de gentrificación y elitismo por el cual las familias anglosajonas (80 %) están ganando cada vez más peso y mayores facilidades de acceso a un tipo de educación bilingüe originalmente planteada para ayudar a niños inmigrantes a aprender inglés.

<sup>10</sup> En el curso 2019-2020, 121 escuelas disponían de programas de español, 76 de chino, 32 de francés, 13 de portugués, dos de alemán y uno de ruso (Watzinger-Tharp *et al.*, 2021: 200).

si bien se mantiene el contacto con ella a lo largo de todo el itinerario. Por otra, la adopción de la inmersión parcial (50-50) puede no resultar la más idónea. Algunos estudios como los de Lindholm-Leary (2016, 2018: 441) indican que los modelos tanto de una vía como de doble vía que siguen la opción de la inmersión total (90-10), por ofrecer una mayor exposición lingüística, alcanzan niveles más altos de competencia en la lengua meta que los de 50-50, sin que se resienta por ello su competencia en inglés. La inmersión total, por lo tanto, resultaría especialmente propicia para la formación de niños bilingües.

Este ejemplo también nos permite ilustrar otra de las grandes tareas por resolver en la educación dual. Y es que alcanzar una verdadera paridad entre las lenguas resulta un asunto complejo. Por defecto, la lengua oficial o mayoritaria se establece en una posición dominante en las escuelas, mientras que la lengua dominada difícilmente puede encontrar espacios en los que desarrollarse (De Jong, 2011: 201). En los modelos de inmersión de 50-50, los niños suelen hablar inglés entre ellos dentro y fuera de la escuela, lo que desnivela la balanza de la exposición lingüística a favor de la lengua mayoritaria (Howard y Sugarman, 2007: 87; Watzinger-Tharp *et al.*, 2018: 592). Por lo tanto, Howard y Sugarman (2007: 104) proponen que se incluyan las dos lenguas dentro de la rutina escolar, se realicen evaluaciones en ambos idiomas y que se promocióne el español ligeramente por encima del inglés en algunos contextos. Por ejemplo, los carteles dentro del edificio o los mensajes institucionales pueden emitirse en varias lenguas (García, 2009: cap. 7). Igualmente, Lyster (2019: 345) anima a que la instrucción tienda a beneficiar a la lengua minoritaria facilitando su uso continuado en el entorno escolar, ya que esta es la que lleva las de perder en su disputa con la lengua dominante. Uno de los retos más exigentes de la enseñanza bilingüe es precisamente el de conseguir que las dos lenguas no compitan entre ellas, sino que se interrelacionen (García, 2009: cap. 4).

Con todo, la inmersión dual ha demostrado proveer unos beneficios claramente destacables. Por una parte, los estudiantes conservan y mejoran su competencia en español a la vez que continúan con el aprendizaje del inglés con unos resultados similares o superiores a los de sus compañeros que se quedan en la instrucción exclusiva en esta lengua (Collier y Thomas, 2017; Lindholm-Leary, 2016). Por otra parte, este modelo promueve la idea de la lengua como recurso, puesto que los aprendientes perciben su lengua como útil y valorada en la escuela, lo que incentiva el bilingüismo y la biculturalidad a largo plazo (Wright, 2019: 108-109), y librándoles de la frustración de



no ser capaces de comunicar su conocimiento, ideas y sentimientos a sus profesores (Cummins, 2009: 32). También les ayuda a transferir el conocimiento que ya habían aprendido en su primera lengua a la nueva más rápidamente (Baker y Wright, 2017: 251); de hecho, Cummins (2009: 25) habla de una «competencia común subyacente» que posibilita a los estudiantes bilingües la transferencia de habilidades cognitivas, académicas y literarias entre lenguas por muy distintas que estas sean. Finalmente, esta enseñanza permite que estudiantes tanto de procedencia hispana como anglosajona compartan el espacio del aula y sean compañeros de quienes pueden aprender mutuamente en cada lengua, evitando la segregación (Collier y Thomas, 2007: 347) y sin que ello suponga un retraso en el aprendizaje del contenido escolar asignado para cada curso académico.

En muchos casos, el verdadero reto supone convencer a los padres y madres de las lenguas minoritarias de que matriculen a sus hijos en estos programas. Su trasfondo migrante suele concienciarles sobre la importancia de aprender inglés y por ello insisten en que sus hijos lo aprendan, y les parece ilógico que la inserción del español en las escuelas pueda beneficiarles en este sentido (Cummins, 2009: 20; Zentella, 1997: 141). Por lo tanto, los educadores deben invertir tiempo y esfuerzo en concienciar a las familias de que se animen a participar en estos programas, haciéndoles ver que, como se ha demostrado, una menor exposición al inglés en estos centros educativos no resiente su capacidad para aprenderlo.

Otro tipo de modelo bilingüe que beneficia el biculturalismo y la conservación de las lenguas minoritarias son los programas propiamente de herencia. Baker y Wright (2017: 261-262) listan cuatro formas en las que estos planes educativos son efectivos: mantienen y promueven las lenguas del hogar, los niños se desarrollan académicamente bien o incluso mejor que los de enseñanza tradicional, sus actitudes se vuelven más positivas y muestran una mayor autoestima cuando se tiene en cuenta su lengua de herencia dentro de la escuela y, por último, su desempeño en inglés se conserva al mismo nivel que el de sus compañeros en la educación general.

Aun así, los cursos de herencia en el ámbito escolar son considerados una forma más «débil» de bilingüismo que los programas duales (Wright, 2019: 110-112). Esto se debe a que, generalmente, se integran en los currículos como una asignatura única y adicional, de una hora o más a la semana, y no transversalmente como en la inmersión

dual. Con todo, estas clases toman más en consideración el vocabulario —muchas veces dialectal— que ya han aprendido los estudiantes en sus hogares y buscan potenciar sus habilidades de lectura, escritura, escucha y habla ya existentes. Además, puede resultar una alternativa viable para aquellos centros que no puedan permitirse implementar todo un recorrido académico en dos idiomas, por suponer una mayor inversión en profesores y materiales.

Finalmente, varias organizaciones lingüísticas de alto nivel también han declarado su apoyo expreso a la conservación de las lenguas de herencia y nativas mediante la educación. En una declaración de posturas a este respecto, el American Council on the Teaching Foreign Languages (ACTFL, 2010) —equivalente al Consejo de Europa y el MCER en el país norteamericano— recalcó los beneficios de mantener las lenguas de herencia para el aprendizaje del inglés, la conservación de la riqueza multilingüe y multicultural estadounidense y la formación académica exitosa de su ciudadanía. Además, la organización anima en este documento a que el diseño curricular refleje las diferencias de estos aprendientes y los de L2, edificar la instrucción sobre el conocimiento previo con el que cuentan los hablantes de herencia, optar por métodos evaluadores que incorporen e integren lengua, cultura y literatura, incentivar la participación de los estudiantes en sus comunidades lingüísticas más allá del aula y adaptar las pruebas de nivel para que contemplen sus habilidades orales y escritas ya existentes. Por su parte, la Modern Language Association (MLA) publicó el reporte «Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World», donde identifica la enseñanza de lenguas de herencia como una prioridad docente y promueve que se extienda a más idiomas y a desarrollar las competencias comunicativas y culturales de estos estudiantes (MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, 2007; cf. Carreira, 2014).

Por lo expuesto hasta ahora, podemos confirmar que el bilingüismo es hasta cierto punto una actitud política en Estados Unidos. La cuestión del plurilingüismo en el sistema educativo excede el aspecto puramente lingüístico y sociológico para plantearse como una relación de poder conectada con la ideología y la política de la sociedad, el reconocimiento de otras lenguas y sus hablantes, y una competición entre grupos sociales por los recursos materiales y simbólicos (Baker y Wright, 2017: 370; Cummins, 2009: 19). En tanto que políticas como las del English Only avancen en el sistema educativo

público con leyes que promuevan el antibilingüismo de manera estatal o federal, más necesaria será la enseñanza de español como lengua de herencia para adultos, una vez que estos busquen recuperar su competencia perdida en español por causa de esas medidas.

La gran diferencia entre la enseñanza bilingüe en niños y la enseñanza de herencia en adultos es que, en el primer caso, se procura enseñar dos lenguas al mismo tiempo — idealmente dos L1— mientras que, en el segundo, se asume que el inglés ya ha sido aprendido y se ha establecido como primera lengua. Por lo tanto, la enseñanza bilingüe debe preocuparse por mantener el equilibrio entre las dos lenguas para que los estudiantes no se queden rezagados en ninguna. La enseñanza de herencia en adultos, por el contrario, busca retomar el desequilibrio *a posteriori*. Valdés (2000: 8) recoge cómo han sido los propios hablantes de herencia de distintas generaciones los que acuden a los institutos y universidades en busca de clases que les permitan acceder a estos idiomas. Del lastre educativo que supone no promover la enseñanza bilingüe en la infancia surge la necesidad de implantar programas de lengua de herencia una vez que los niños se convierten en hablantes adultos. Unos programas que están alcanzando popularidad en las facultades estadounidenses gracias a una situación socioeconómica cada vez más ventajosa, como veremos en la siguiente sección.

#### 2.1.4. La situación socioeconómica del español de herencia

Las razones sociales y educativas que hemos comentado hasta ahora tienen una repercusión en el escenario económico del país. Como argumento en una publicación anterior (Garabaya Casado, 2021), existen varios indicadores que justifican la enseñanza de lenguas de herencia en Estados Unidos, en especial el español, y que se fundamentan en una mayor apertura hacia el bilingüismo por parte de la sociedad en general y del sistema educativo en particular, una mayor presencia de hispanos en la educación superior, el desarrollo del campo de lenguas de herencia tanto en lo académico como en lo pedagógico y una consolidación de la población hispana dentro de la clase media estadounidense.

Un aspecto clave de la presencia del español en el país es la mejora de la calidad de vida de la comunidad latina. Como país independiente, el colectivo hispano de Estados Unidos sería considerado la séptima economía del mundo por el PIB que genera, con lo cual superarían a Francia, España y a cualquier país latinoamericano. Además, su ritmo

de crecimiento supera al de cualquier país occidental incluyendo al resto del país, y solo es superado por China e India (Instituto Cervantes, 2022: 42). En consecuencia, el poder adquisitivo hispano se ha venido doblando cada década desde los años 90 (Instituto Cervantes, 2022: 44). Por esto, no resulta extraño que las marcas publicitarias se hayan venido esforzando por utilizar este idioma en sus campañas desde entonces. Carreira (2007: 538) recoge cómo los consumidores hispanos, independientemente de su competencia en español, confían más en la publicidad que se realiza en esta lengua.

Además, la expansión del mercado globalizado ha hecho que manejar distintas lenguas aparte del inglés sea ya más una necesidad que un lujo (Carreira y Armengol, 2001: 109). Por ende, conocer múltiples idiomas debe mostrarse como un bien con claras retribuciones sociales y económicas (Roca, 2001: 312-313). Esto se manifiesta claramente, por una parte, en el turismo idiomático, donde el español es ya la segunda lengua más relevante a nivel mundial (Instituto Cervantes, 2022: 37), y, por otra, en la extensión del uso de Internet, que ha obligado a la ciudadanía mundial a estar en contacto con otras lenguas en entornos bilingües, y por ello que su inclusión en los programas educativos resulte más importante que nunca (García, 2009: cap. 2). Por este motivo, Beaudrie *et al.* (2014: 3) coinciden en que resulta más productivo que los programas estadounidenses traten de fomentar el mantenimiento de lenguas de herencia en la infancia para aquellos hablantes que ya tienen una competencia base en esta, a invertir costosos recursos en enseñarles la lengua desde cero una vez que ya son adultos.

La dimensión económica de un idioma no ha pasado inadvertida para economistas y lingüistas. Una de sus características más atractivas es que las lenguas pueden ser consideradas como «bienes de club», lo que significa que, cuantas más personas las hablen, más aumenta su valor (Instituto Cervantes, 2022: 38; Jiménez, 2019: 142). En alusión a esto, Ruíz (1981: 28, en Hornberger, 1997: 8) realiza un agudo y bello contraste entre el petróleo y las lenguas: mientras que el primero se reduce cuanto más se usa, pudiendo mantenerse sin consumir para evitar su agotamiento, las segundas por el contrario aumentan cuanto más se utilizan y se extinguen si se dejan de lado.

Sin embargo, las virtudes de conservar una lengua minoritaria como el español no han sido contempladas hasta fechas más cercanas. De hecho, alcanzar el éxito económico en Estados Unidos ha solido demandar el sacrificio del castellano (Lipski, 2003: 233-234). Esto coincide con algunos de los estudios económicos citados por Jiménez (véase

2019: 151) del valor del español en bilingües hispanos, que inicialmente parecían sugerir una penalización por no ser monolingües en inglés, en contraposición con los bilingües de origen anglosajón. En otras palabras, mientras que los nativos en inglés mejoran sus perspectivas laborales por aprender español, los hispanos monolingües en inglés obtendrían una mayor retribución que aquellos que sí hayan adquirido ambas lenguas.

Junto al aspecto lingüístico, también se pueden acumular otros factores históricamente limitantes. Por ejemplo, las diferencias en cuanto al género y la procedencia también son notables. Rumbaut (2014: 193-194) analizó a la población de hablantes de herencia del sur de California y comprobó que, mientras que las mujeres procedentes de etnias o lenguas minoritarias tienen una nota media (GPA) mayor en el instituto y obtienen ligeramente más títulos de grado universitario que los hombres, estas terminan accediendo a menos empleos a tiempo completo y su salario anual es alrededor de 2500 dólares inferior.

De entre las múltiples minorías analizadas, la población hispana es el grupo étnico con mayor porcentaje de abandono escolar en los institutos del sur de California (Rumbaut, 2014: 194). No obstante, Carreira y Kagan (2011) hallaron que los hablantes de herencia de español son los que mayor valor otorgan a la variable de la lengua como oportunidad laboral. Resulta comprensible que, al ser el español la lengua minoritaria más hablada del país, sean precisamente sus hablantes los que mejor perciben su utilidad pragmática. Más allá de la etnicidad, disponer de un bilingüismo fluido, o incluso moderado, se termina correlacionando positivamente con los logros educativos, ocupacionales y económicos; cuestiones que justifican optar por un enfoque de bilingüismo aditivo o English Plus —es decir, inglés y más lenguas— (Rumbaut, 2014: 202), como los que analizo en 2.1.3.

De hecho, la defensa del español y de otras lenguas minoritarias no debe ir en detrimento del inglés. Este trabajo no cuestiona el hecho de que un inmigrante debe aprender esta lengua lo antes posible (véase Jiménez, 2019: 154), sino que busca defender que el enfoque más oportuno dada la situación socioeconómica mundial —y los aspectos socioafectivos que comentaré más adelante— es precisamente la del English Plus. El hecho de que conocer más de una lengua otorgue al hablante beneficios sociales y económicos debe servir como un aliciente para convencer a los padres inmigrantes de que la idea de sacrificar el español para triunfar en la sociedad estadounidense es incorrecta

(Carreira y Armengol, 2001: 132). En contra de otros estudios predecesores, Agirdag (2014: 177) concluye que existe una serie de costes asociados con la asimilación lingüística: por una parte, los bilingües balanceados —competencia similar en dos lenguas— tienen más probabilidades de conseguir un empleo, y que este sea a tiempo completo, que los que tienen el inglés como lengua dominante; por otra, su salario suele ser entre 2000 y 3200 dólares superior anualmente.

Como apunta Zentella (1997: 265-266), desprenderse de las lenguas de herencia para hablar exclusivamente inglés no garantiza el éxito económico, tal y como ejemplifican las comunidades indígenas y afroamericanas en Estados Unidos, tradicionalmente empobrecidas y marginadas en el conjunto social. Por ello, la ventaja económica de aprender otra lengua es cada vez más reconocida dentro del país, y nuestro idioma se encuentra en una posición destacada.

El español genera un gran interés a nivel nacional. No es de extrañar, por tanto, que el comedido pero evidente entusiasmo del Instituto Cervantes por el potencial hispanoparlante de Estados Unidos, ligado a sus retribuciones económicas, anime a la institución a dedicar apartados específicos a este país en sus informes anuales (véase Instituto Cervantes, 2019, 2020, 2021, 2022)<sup>11</sup>. Con todo, Fuller y Leeman (2020: 258) advierten de los efectos negativos de la mercantilización y el triunfalismo del español en Estados Unidos promocionado por organismos de este tipo, los cuales ofrecen una visión irreal del estado que atraviesa la lengua, como he venido desglosando hasta ahora a lo largo de este trabajo. Además, si bien la justificación económica y laboral puede presentarse como un reclamo atractivo para idiomas con gran presencia nacional e internacional como el español o el mandarín, puede suponer un perjuicio para la enseñanza de lenguas aún más minoritarias (Fuller y Leeman, 2020: 217).

El reconocimiento de la utilidad del bilingüismo favorece el aumento de estudiantes universitarios que se pueden catalogar como hablantes de herencia en Estados Unidos. Por ejemplo, entre 1990 y 2012, la presencia de cursos de lengua para hispanohablantes subió de un 18 % a cerca de un 40 % en aquellas instituciones con al menos un 5 % de matriculación hispana, lo que demuestra que las universidades con mayor presencia latina

---

<sup>11</sup> El Instituto Cervantes decidió presentar su anuario de 2019 en su sede de la ciudad de Nueva York, un hito que sentó un precedente en su historia al ser ese el primer estreno de uno de sus informes fuera del territorio español (véase Morales y Pozzi, 2019).

están acogiendo con entusiasmo este tipo de pedagogía (Beaudrie, 2012b, 2012c; aunque cf. Wherritt y Cleary, 1990). Esto ha sido posible también gracias al aumento demográfico (Hudgens Henderson *et al.* 2020: 27; Potowski, 2008b: 238; Reznicek-Parrado, 2013: 178), y a que su poder adquisitivo está mejorando con el tiempo (Instituto Cervantes, 2022: 44; Jiménez, 2019: 141), lo que les permite acceder a niveles educativos superiores. De hecho, Santibañez y Zárata (2014) han encontrado una correlación positiva entre la condición de bilingüe y usuario habitual de la lengua minoritaria, y un mayor acceso a la educación universitaria. Asimismo, universidades de fuera del país, como algunos centros españoles, han venido acogiendo a este tipo de estudiantes a través de programas de intercambio o de verano procedentes de las facultades estadounidenses (Acosta Corte, 2013: 2).

El aspecto utilitario del aprendizaje de lenguas se ha posicionado como una alternativa a las razones culturales o afectivas. Por ejemplo, estudios como el de Hudgens Henderson *et al.* (2020) han analizado cómo el incremento en la diversificación de las comunidades de lengua de herencia ha impactado en la relación entre la lengua y la identidad étnica. En sus encuestas a estudiantes universitarios de herencia de Nuevo México, los participantes evaluaron la dimensión instrumental del lenguaje con el nivel más alto, por encima de los aspectos sentimentales, comunicativos e identitarios. No obstante, cuanto mayor era su nivel de español, mejor valoraban la lengua y demostraban una mayor voluntad de hablarla (Hudgens Henderson *et al.*, 2020: 40). Por lo tanto, podemos discurrir que, en la medida en que los individuos se identifiquen con una cultura, mayor motivación demostrarán para aprender una lengua también por causas afectivas.

Y es que, aunque la mejora del aspecto socioeconómico de la población hispana es importante para justificar la necesidad de ofrecer cursos de español de herencia, la dimensión pragmática y económica del aprendizaje de lenguas no puede consolidarse como el único argumento posible, ni siquiera el principal. La enseñanza de las lenguas de herencia debe ir más allá de una mercantilización del idioma más propio de las clases de idiomas extranjeros o L2. Si bien, como hemos visto, pueda ser un buen reclamo, una visión mercantilista puede resultar una espada de doble filo que termine perjudicando a este tipo de docencia. Por una parte, porque la gentrificación tiende a privar a los propios hablantes de herencia de los cursos de idiomas en favor de los hablantes nativos de inglés de familias anglosajonas (véase Valdez *et al.*, 2016). Por otra, porque las propias características intrínsecas de las lenguas de herencia aluden al factor socioafectivo como

un atributo indisociable. El mantenimiento o no de las lenguas de herencia desemboca en la consolidación de una identidad propia, única, aprendida del entorno familiar y comunitario y que define a los hablantes como individuos biculturales en Estados Unidos, un sentimiento no necesariamente presente en el caso de aprendientes tradicionales de lenguas extranjeras<sup>12</sup>. La cuestión socioafectiva es una de las propiedades más relevantes dentro de las lenguas de herencia y, por ende, será a la que dedicaré la última sección de este apartado.

#### 2.1.5. La cuestión socioafectiva: una reivindicación de la identidad «Latinx»

Como hemos visto anteriormente, la educación bilingüe plantea un complejo dilema político. Si bien para algunos el multilingüismo es un resultado deseable en la sociedad, para otros resulta más importante la asimilación e integración de los hablantes de las lenguas minoritarias. De ahí que los legisladores basen sus decisiones menos en la investigación pedagógica y lingüística y más en otros factores como la ideología, la economía, el pragmatismo o captar la atracción de sus votantes (Baker y Wright, 2017: 263).

Y es que cualquier esfuerzo que se realice a nivel legislativo o educativo tendrá poco impacto si la comunidad lingüística a la que se dirige no se involucra en la incorporación de la lengua a su vida cotidiana (Peyton *et al.*, 2001a: 4). Como hemos visto, en general, se tiende a favorecer la adquisición del idioma prestigioso en detrimento del menos prestigiado (García, 2009: cap. 5). Por ello, una actitud positiva respecto al bilingüismo resulta imprescindible para atraer financiación y apoyo social y promover así el éxito de los programas bilingües (García, 2009: cap. 7).

El prestigio que tiene la lengua en la comunidad es un factor clave para su conservación (Silva-Corvalán, 2014: 5), en la medida en que esta juega un papel importante en la expresión de la propia personalidad e identidad (Ruíz, 1984: 17). Para Moreno Fernández (2016: 15), existe una doble vertiente en la construcción de identidad de los hablantes de español: una individualidad relativa a sus vínculos con su país de origen y otra más amplia, como hispanos o latinos en Estados Unidos, que se desarrolla durante su estancia en este país. Para García (2009: cap. 5), ser bilingüe constituye una

---

<sup>12</sup> La pedagogía de la enseñanza de lenguas de herencia y la de lenguas extranjeras será contrastada con mayor detenimiento en 2.3.2.



dimensión añadida a la identidad individual que, a su vez, sirve para determinar otros aspectos como el género, la orientación sexual, la clase social, la etnicidad, la raza, la nacionalidad o la comunidad a la que se pertenece.

Todas estas cuestiones podemos encontrarlas bajo el amplio paraguas del término *Latinx*. Este neologismo hace alusión a una actitud inclusiva y pluridimensional dentro de la propia comunidad hispana. El vocablo es cada vez más común en los círculos tanto activistas como académicos, y se prefiere frente al desdoblamiento de género o la arroba, dado que la *x* sortea, además, la categorización binaria masculino-femenino tradicional (Fuller y Leeman, 2020: 6, 116; Vidal-Ortiz y Martínez, 2018: 389).

Para Vidal-Ortiz y Martínez (2018: 387-392), el propio adjetivo «latino» se prefiere al de «hispano», ya que este último aún conserva las connotaciones referidas a las antiguas relaciones coloniales establecidas entre España y América Latina. No obstante, admiten que el uso de la *x* es problemático por varios motivos, como percibirse como una imposición procedente del inglés —y, por lo tanto, otra muestra de imperialismo— o suponer un desafío a las reglas gramaticales y fonológicas del español. Aun así, los autores consideran que esta construcción morfológica no debe entenderse como un intento de degradación de la lengua ni una amenaza, sino una muestra de su plasticidad y capacidad de adaptarse a unas normas sociales y culturales cambiantes. En cualquier caso, considero que este término es útil de explorar dado que refleja varios de los conflictos sociolingüísticos que he venido planteando, como son la herencia hispánica, el contexto bilingüe y la pertenencia a una comunidad pan-étnica y transnacional.

En las subsecciones sucesivas de este último apartado me dedicaré a analizar la compleja situación demográfica y social de este colectivo. Primeramente, atenderemos a los factores demográficos que explican la amplia diversidad de culturas compartidas por esta población, sus orígenes y algunos de los motivos migratorios comunes. Por otra parte, ahondaremos en las consecuencias socioafectivas que supone ser latino en Estados Unidos, una percepción de la propia identidad en la que el conocimiento del español constituye un rasgo identificador muy significativo.

#### 2.1.5.1. Factores demográficos

La inmigración hispanoamericana ha tenido un impacto demográfico trascendental en la actual constitución del país. Si en el año 2000 alcanzó el 13 % de la población

estadounidense total, en 2017 superó el 18 %, y las previsiones estiman que sobrepasará el 25 % en 2050 (Jiménez, 2019: 148). Es decir, uno de cada cuatro habitantes será de origen hispano. No obstante, resultaría superficial tratar a esta población como un grupo uniforme. Es por ello por lo que procederé a desgranar a continuación los distintos bagajes culturales y migratorios de esta enorme masa de personas.

La población de origen mexicano es indiscutiblemente el colectivo dominante. En la marca del 2000, el porcentaje de inmigrantes hispanos procedentes del lado sur de la frontera era del 59 %, una cantidad que superaba ampliamente a los dos siguientes grupos nacionales de la lista: Puerto Rico (10 %) y Cuba (4 %) (Potowski, 2005: 11). En 2019, este porcentaje ascendió hasta el 62 %, lo que sumado al ya de por sí elevado aumento de la población latina total hizo que tan solo la comunidad de origen mexicano representara el 11 % del global del país (U.S. Census Bureau, 2020). Por consiguiente, es de esperar que la mexicana sea la cultura hispánica predominante y que absorba e influya en gran medida a todas las demás.

No es de extrañar tampoco que esta comunidad sea preponderante en la mayoría de los estados individualmente. En el territorio continental, tan solo Florida, con un mayor porcentaje de cubanos, y los estados del noreste —incluyendo Nueva York—, en los que predominan los puertorriqueños y dominicanos, disputan la hegemonía al país sureño (Ellis *et al.*, 2011: 9). Se calcula que la inmigración mexicana comenzó durante el periodo revolucionario de 1910-1920, pero fue con la segunda guerra mundial cuando empezaron los reclutamientos masivos de braceros del otro lado de la frontera, lo que dio pie a un flujo migratorio que se ha mantenido hasta la actualidad, aunque ralentizado a partir de 2007 (Lipski, 2015a: 364; Moore *et al.*, 2014: 52-53). El elevado número de residentes de origen mexicano en el país contribuye a su congregación en comunidades cohesionadas y cerradas, y una consecuente facilidad para conservar el idioma (Potowski, 2019).

La situación social y jurídica de Puerto Rico, por otra parte, difiere particularmente del caso anterior. A pesar de que la anexión de la isla se concretó en 1898, los puertorriqueños tuvieron que esperar hasta 1917 para conseguir el derecho a la nacionalidad estadounidense. Una vez logrado, esto supuso una enorme ventaja laboral y residencial respecto al resto de la comunidad latina que, aun así, no les impidió sufrir una

fuerte discriminación social y económica al tratar de integrarse dentro de la población anglosajona (Potowski, 2005: 11-12).

Su incorporación dentro de las dinámicas sociales del país contribuyó a la permeabilidad del grupo, especialmente respecto a la población afroamericana (Zentella, 1997). Esto facilitó el contacto frecuente con el inglés, al contrario que sucede con el caso mexicano. Por otra parte, la preponderancia demográfica mexicana, como hemos dicho, condiciona al grupo puertorriqueño a la adopción del léxico propio de la variante mayoritaria en perjuicio del vocabulario autóctono de Puerto Rico, una cuestión lingüística que curiosamente no se extiende al ámbito fonético y prosódico (Potowski, 2019; cf. O'Rourke y Potowski, 2016). En la actualidad, la cantidad de puertorriqueños en el continente ya supera al de la población de la isla (U.S. Census Bureau, 2020).

La ciudad de Nueva York es un punto de gran concentración de inmigración para este grupo (Otheguy y Zentella, 2012; Zentella, 1997). García y Cuevas (1995) destacaron en su estudio a finales de siglo que la fuerte identidad «Nuyorican» —descendientes de puertorriqueños ya nacidos en Nueva York— presente entre la población joven favorecía la adopción del español como un elemento cada vez más dinámico y menos ligado al fracaso socioeconómico. De hecho, el uso del castellano estaba más presente en este grupo de edad que en los hablantes más mayores, y aún más cuanto mejor formación habían recibido, en contraste con la idea anterior de que el español se correlacionaba con una educación más pobre. Esto resulta ser una actitud de crucial relevancia en tanto que la urbe neoyorquina albergaba a principios de siglo la mayor cantidad de hispanohablantes del mundo, solo superada por Ciudad de México, Buenos Aires y Madrid (Potowski, 2005: 58). Aun así, a nivel federal, el estado de Nueva York es superado por los territorios de California, Florida y Texas en cuanto al número total de hispanos (Ennis *et al.*, 2011: 7).

Precisamente en Florida es donde se concentra el mayor número de cubanos emigrados. En el año 2000, el 66 % de habitantes de Miami era de origen hispano (Potowski, 2005: 14). De manera similar a Nueva York, los jóvenes de tercera generación han conservado el uso del castellano gracias a que el idioma cuenta con un mayor prestigio social y económico en comparación con otros territorios, y también al gran número de medios de comunicación y centros de negocio en español que tienen su base en el condado de Miami-Dade y que funcionan como un importante punto de intercambio

comercial con América Latina (Lynch, 2000). Estos factores sociodemográficos convierten a Miami en una «ciudad bilingüe» (Lynch, 2000: 273). El tránsito migratorio desde la isla caribeña a la península floridana comenzó ya en el siglo XIX, antes de la guerra hispano-americana. Los siguientes despuntes en el índice migratorio se produjeron durante el gobierno de Batista y tras la revolución castrista (Lipski, 2015a: 364).

Por su parte, la comunidad dominicana, tradicionalmente menos relevante en los informes demográficos, es la que más está creciendo actualmente (Moore *et al.*, 2014: 56). Esto se debe a la inmigración reciente, algo que se ilustra en las estadísticas que indican que algo menos de dos tercios de los inmigrantes dominicanos actuales llegaron al país después de 1990 (Dockterman, 2011).

La inestabilidad política de Centroamérica, traducida en varias guerras y dictaduras militares, ha sido históricamente el principal motivo de salida de sus ciudadanos, mayoritariamente guatemaltecos y salvadoreños (Moore *et al.*, 2014: 57). A esto hay que sumarle la ola de inmigración transfronteriza que estalló en 2018, gestionada de manera muy polémica desde la administración Trump (Fuller y Leeman, 2020: 257). Por otra parte, la violencia también ha supuesto un motivo recurrente en América del Sur, especialmente en Colombia, así como en sus vecinas Ecuador y Venezuela (Lipski, 2015a: 364). Junto con los colombianos y ecuatorianos, los peruanos constituyen la mayor parte de la población procedente de la mitad sur del continente (Kasinitz *et al.*, 2008: 28-30; Moore *et al.*, 2014: 58).

Dada esta múltiple procedencia de sus hablantes, es habitual que aparezcan variedades dialectales híbridas entre padres de distintos orígenes. Individuos que se comunican con dialectos como «mexirican» o «cubadorian» constituyen casos cada vez más comunes (Potowski, 2019), independientemente de cuál sea el grupo hispano mayoritario en la comunidad. El nivel educativo, la etnia o la clase social pueden contribuir a que se eleve una variante minoritaria sobre las demás en supuestos específicos. Asimismo, la variedad dialectal de la madre, tradicionalmente a cargo del cuidado de los hijos, tiende a ser imitada y aprendida por estos (O'Rourke y Potowski, 2016; Potowski, 2008a: 412).

La información sintetizada hasta este punto ha pretendido realizar un breve repaso de la situación demográfica estadounidense con respecto al colectivo hispano. Esto resulta relevante en tanto que, además de la generación a la que pertenecen (primera,

segunda, tercera generación o superior), los estudios de lengua de herencia también toman en consideración el lugar de procedencia de los hablantes (Silva-Corvalán, 2014: 1-2), puesto que ello arroja bastante luz acerca de qué tipo de acentos, vocabulario o incluso elementos morfosintácticos van a aparecer en el aula. Carreira y Kagan (2018: 154) han advertido cómo el crecimiento demográfico ha supuesto que los aprendientes de los distintos idiomas de herencia hayan pasado a acaparar una gran representación estudiantil dentro de los programas de lenguas de Estados Unidos, lo que ha beneficiado el desarrollo de este campo. Además, tal como apuntan Ingold *et al.* (2002: 328), la cuestión del español de herencia ya no queda relegada a las zonas fronterizas y las grandes áreas metropolitanas, sino que ahora podemos encontrar a hablantes de herencia en cualquier parte del país, incluso en aquellas zonas con una representación tradicionalmente mínima. En la medida que las estadísticas estiman que un tercio de la población estadounidense será de origen inmigrante de aquí a 50 años, considero sensato afirmar que la pedagogía de lenguas de herencia se mantendrá relevante por mucho tiempo. Un aumento demográfico que no ocurre sin algunas graves consecuencias sociales como las que expondré a continuación.

#### 2.1.5.2. Asimilación, fenotipo y racismo lingüístico

El crecimiento del número de hispanos no se traduce necesariamente en una mejora de la situación de los hispanohablantes en Estados Unidos, como he argumentado a lo largo de los apartados anteriores. La manera en la que se relacionan con el idioma, cómo este forma parte de la construcción de su identidad y qué imagen proyecta la lengua hablada respecto al resto de la sociedad juegan un papel determinante en su mantenimiento. En el siguiente párrafo, comentaré un ejemplo real de los efectos que se derivan de la pugna idiomática en este país.

Como profesora de cuarto grado (9-10 años) en una escuela pública californiana, Casesa (2013) decidió realizar un estudio de caso sobre sus propios alumnos, en su mayoría niños y niñas de familias inmigrantes. Las autoridades educativas de la localidad habían determinado que las bajas calificaciones en las pruebas estatales se debían al bajo nivel de inglés aprendido a causa de haber optado por una enseñanza bilingüe, por lo que el centro desechó el programa y adoptó una perspectiva English Only. A raíz de esta decisión, la maestra se propuso conducir entrevistas extraescolares con sus alumnos para determinar en qué medida habían renegado del español tras este mensaje institucional

implícito de que el inglés era un idioma superior o, al menos, más importante. Varios niños demostraban esta conducta cuando interactuaban entre ellos, asegurando que no sabían hablar castellano —a pesar de que la profesora conocía bien su competencia en esta lengua—, simplemente por evitar la burla de sus compañeros. El caso más alarmante fue sin duda la historia de Sofía, una niña definida como «de alto riesgo» por la escuela debido a su aparentemente bajo rendimiento en inglés. La sorpresa de la docente fue mayúscula al concertar una reunión familiar y tener que servir como traductora entre la madre y la hija. Sofía solo sabía hablar inglés y su madre solo sabía hablar español, aun residiendo en la misma casa. A pesar de la terrible escena, tanto madre como hija se sentían orgullosas de que la pequeña hubiese conseguido asimilarse de aquella manera al país de acogida, ante la estupefacción de su maestra. La madre había renunciado a matricular a su hija en una escuela bilingüe por el miedo a que aprender dos lenguas al mismo tiempo la confundiera (Casesa, 2013: 182-183).

El caso de Sofía es un ejemplo extremo de los estragos que puede suponer en una comunidad la pérdida de su idioma de herencia. Como mencioné anteriormente, una actitud habitual por parte de los padres, especialmente de aquellos que sufrieron ellos mismos las consecuencias negativas de no hablar inglés, es la de insistir en que sus hijos aprendan la lengua de acogida de la manera más rápida posible, resistiéndose a que estudien español y renunciando a comunicarse con ellos en casa en este idioma (Potowski, 2005: 35). Esto se corresponde con la tradicional visión del español como una lengua hablada por individuos poco formados, estigmatizada y poco valiosa como recurso lingüístico (Fishman, 2001: 92).

Por el contrario, los niños descendientes de padres inmigrantes sí observan la utilidad del inglés en su nueva sociedad, ya sea a través de la escuela o en los medios de comunicación en sus propios hogares. Wong Fillmore (1991: 342) advierte de que los más jóvenes son extremadamente vulnerables a las presiones sociales y que saben que deben aprender inglés si quieren ser aceptados, ya que raramente los demás van a aprender su idioma. La voluntad de integrarse en el contexto estadounidense, las aspiraciones económicas y el distanciamiento de una lengua muchas veces percibida como poco prestigiosa por la sociedad son otras razones que se deben tener en cuenta (Carreira, 2007: 540). Todo esto les proporciona una alta motivación para estudiar la lengua inglesa, muchas veces a expensas de mantener el idioma de sus padres.

A raíz de esta circunstancia, Darder (2012: 42) denuncia el papel subyacente que representa la dominación lingüística en un país como Estados Unidos, que silencia las lenguas minoritarias y somete a sus hablantes a la cultura predominante. Asimismo, anima a los educadores a que sean conscientes del poder de la lengua para transmitir cultura y favorecer la formación intelectual de las clases subordinadas y bilingües. Tal y como advierte Cobarrubias (1983: 81), las desigualdades lingüísticas son similares a otras formas de desigualdad, solo que más difíciles de detectar y aún más difíciles de revertir.

Valdez *et al.* (2016: 605-606) han enumerado una serie de discursos hegemónicos como los anteriormente expresados que influyen y dan forma a la situación sociológica estadounidense. En primer lugar, existe una normatividad blanca que sitúa las conductas y costumbres de la población anglosajona como la norma a imitar y como el «sentido común». En segundo lugar, las políticas neoliberales están promoviendo que la enseñanza de idiomas se aparte de cuestiones afectivas y de herencia lingüística para acercarse más al tratamiento como activos de un capital humano globalizado, es decir, a la formación de trabajadores multilingües para competir en el mercado global (véanse los comentarios de cautela a este respecto en la descripción socioeconómica realizada en 2.1.4.). Por último, la hegemonía de la lengua inglesa otorga poder y privilegio a sus hablantes, lo que incita a los bilingües hacia el monolingüismo en esta lengua. Por consiguiente, el español se enfrenta en el contexto norteamericano a una manifiesta situación de desventaja, alentada por factores raciales, de riqueza y de privilegio idiomático.

Especialmente importante es esa última idea de «privilegio» de la lengua inglesa. Esta promueve un desblanqueamiento y racialización de aquellos que hablan otra lengua materna y que, sin embargo, no afecta a los hablantes nativos de inglés que aprenden una segunda lengua (Valdez *et al.*, 2016: 607). Hablar una lengua minoritaria como lengua materna te segrega del grupo social jerárquicamente predominante y te posiciona como alguien ajeno, extraño o un *otro*. En consecuencia, esta dinámica social anima a los extranjeros a que se entreguen a la asimilación cultural.

La corriente *asimilacionista* asume la voluntad de los inmigrantes de abandonar su cultura de origen y convertirse en «estadounidenses». Esta actitud ha sido promovida tradicionalmente a través del proceso educativo e implica que los estudiantes renuncien a su lengua materna para convertirse en monolingües en inglés. De aquí viene también la metáfora del «crisol» o *melting pot*, una idea popular en el imaginario colectivo

estadounidense que, en realidad, alude a una unificación cultural y lingüística (Van Deusen-Scholl, 2003: 215) para encajar dentro del estándar norteamericano y que, sin embargo, tiende a negar la entrada a afroamericanos, asiáticos o hispanos por sus propios atributos étnicos y fenotípicos (Wright, 2019: 21).

La *aculturación*, por el contrario, supone la adopción de la nueva lengua y cultura sin tener que abandonar las propias. Este proceso sociocultural favorece el bilingüismo y el biculturalismo, y no fuerza a los individuos a decantarse por una u otra opción. Por consiguiente, encontramos que la analogía social con el «bol de ensalada» (Wright, 2019: 20-21), en la que todos los individuos están juntos pero cada uno conserva sus características esenciales, es más conciliadora y constructiva.

Para Darder (2012: 49-54), debemos entender el biculturalismo como un proceso en el que los individuos deben aprender a desenvolverse tanto en la cultura primaria —la de su comunidad, minoritaria— como en la principal del contexto en el que viven. En esta coyuntura, la autora enumera cuatro ejes posibles: la *alienación cultural*, es decir, una identificación con la cultura dominante y rechazo a la dominada; el *dualismo cultural*, que combina las dos identidades en una, pero de manera independiente y separada; el *separatismo cultural*, por la que el individuo conserva la cultura dominada y rechaza la dominante; y la *negociación cultural*, a través de la cual el sujeto trata de mediar, reconciliar e integrar ambas culturas. Tanto el dualismo cultural como la negociación cultural son las posturas que más acercan al individuo a un estado de «afirmación bicultural». Considero que, en concreto, es esta última la que más beneficios condensa por ser la que anima a conciliar las dos realidades que conforman el mundo del hablante bilingüe.

Más allá de la lengua y la cultura, el concepto de *fenotipo* es importante a la hora de consolidar una identidad latina. Al contrario que el *genotipo* (la condición genética), el fenotipo alude a la apariencia física, incluyendo el color de piel o de los ojos (Fuller y Leeman, 2020: 92). Estas características externas y claramente visibles tienden a ligarse a unos prejuicios construidos socialmente. Es decir, se produce una *racialización* de propiedades físicas a las que se les atribuyen unas cualidades sociales y morales —como la ambición, la vagancia o la criminalidad— como si fueran atributos inherentes a estos rasgos físicos (Fuller y Leeman, 2020: 94). Por ejemplo, los individuos dominicanos y puertorriqueños tienden a tener una piel más oscura que los inmigrantes latinoamericanos



continentales, por lo que estos últimos reportan sufrir una discriminación racial menor (Kasinitz *et al.*, 2008: 29). Junto a la apariencia, hablar español o con acento hispano también puede considerarse otro atributo ligado a estas cuestiones de cara a un observador externo a su comunidad.

En cuanto al idioma, el Instituto Cervantes (2019: 17; 2022: 34) recoge que el 87 % de la población latina no cree que la capacidad de hablar español sea un requisito indispensable para afirmar su condición de hispanos. Esto también ha sido observado por Zentella (1997: 55) entre los puertorriqueños de Nueva York, quien encontró que, debido al surgimiento de nuevas generaciones que no conocen la lengua, esta comunidad ha empezado a redefinir su identidad latina sin ella. Con todo, el National Heritage Language Resource Center (Carreira, 2012: 771-772; Carreira y Kagan, 2011: 51) arrojó en 2010 unos datos que apuntaban que un 46,3 % de los hablantes de herencia utilizaba exclusivamente el español en casa, una cifra que ascendía al 95,5 % en combinación con el inglés. Un 95 % veía televisión en español y un 93,7 % escuchaba música en este idioma. Además, hasta un 62 % había visitado su país de origen una vez al año o al menos entre tres y cinco veces durante su niñez. En cuanto a motivaciones personales, el 71 % afirmó que las posibles salidas laborales eran el mayor incentivo para recuperar o completar su adquisición del castellano —siendo esta la lengua minoritaria en Estados Unidos que mejor valora esta variable—, aunque también era popular la opción de reconectarse con sus raíces culturales y mejorar la comunicación con sus familiares. El dato más negativo es, sin duda, la comunicación entre amigos, en la que el inglés es prácticamente la única lengua utilizada (Carreira y Kagan, 2011: 50).

El conocimiento del castellano entraña implicaciones positivas y negativas al mismo tiempo. Potowski (2005: 31) menciona la ironía que supone que, siendo el español la lengua extranjera más demandada por los estudiantes de EE. UU. —alrededor de ocho millones de personas en 2022 (Instituto Cervantes, 2022: 28)—, sus hablantes nativos sufran represalias por usarlo en algunos contextos públicos. La autora recopila ejemplos de sentencias judiciales que han hallado culpables a madres por hablar a sus hijos en español, comparando esta actividad con una forma de abuso infantil; agresiones físicas por parte de maestras a estudiantes que hablaban español en clase, o trabajadores que pierden su puesto de trabajo por emplear esta lengua durante los descansos. Todo esto

conforma una situación de abuso o *bullying* lingüístico cuyas raíces parten del English Only y la monoglosia<sup>13</sup>.

Esta represalia social más o menos explícita estimula que las lenguas minoritarias se reserven exclusivamente al ámbito privado y familiar, lo que devalúa cada vez más la diversidad lingüística (Bonilla Moreno, 2012: 205-206) y ahonda en la pérdida idiomática entre generaciones que ya hemos mencionado. Pero esta censura no proviene solo de los hablantes de inglés: los monolingües en español discriminan a los hablantes de herencia por su desconocimiento de la norma culta y su empleo recurrente de anglicismos (Lipski, 2003: 237-238; Villa, 2002). Martínez Mira (2019) encontró en su estudio en Albuquerque, Nuevo México, que los jóvenes hispanos de herencia consideran que una mayor competencia lingüística se asocia al conocimiento de la variante estándar y no a las de contacto. Igualmente, también halló que contar con un buen manejo del español ha dejado de ser el único marcador de su identidad latina o, al menos, el más importante.

En el ensayo *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, la escritora chicana Gloria Anzaldúa reflexiona sobre esta situación de ataques bilaterales por las que pasan los hablantes bilingües por parte de los monolingües en uno y otro idioma:

[P]ara que una lengua siga viva debe ser usada [...]. La identidad étnica es como una segunda piel de la identidad lingüística —yo soy mi lengua—. Hasta que pueda enorgullecerme de mi idioma, no puedo enorgullecerme de mí misma [...]. Hasta que sea libre de escribir en bilingüe y hasta que pueda saltar y cambiar de código sin tener que traducir todo el tiempo, mientras tenga que hablar *English or Spanish* cuando preferiría hablar *Spanglish*, y mientras tenga que adaptarme a los hablantes de inglés en vez de que se acomoden ellos a mí, mi lengua seguirá siendo ilegítima (Anzaldúa, 2016 [1987]: 111).

Como podemos ver, el vínculo entre lengua e identidad es indisociable. Además, empuja a los hablantes bilingües a realizar una introspección profunda de sí mismos y su manera de comunicarse. Una de las adolescentes hispanas entrevistadas en el estudio de Zentella (1997: 114) comenta lo siguiente a este respecto: «Sometimes I'm talking a long time in English and then I remember I'm Puerto Rican, lemme say something in Spanglish» [‘A veces estoy hablando por un largo tiempo en inglés y entonces recuerdo

---

<sup>13</sup> Kim Potowski ha venido recogiendo en su página web (<http://potowski.org/resources/repression>) varios artículos de prensa que reportan casos de represión lingüística sufridos por hispanohablantes en Estados Unidos en las últimas décadas.

que soy puertorriqueña, déjame decir algo en *Spanglish*', mi traducción]. Moreno Fernández (2008: 220) explica que las raíces sociohistóricas del *Spanglish* ahondan en la resistencia a la asimilación de un grupo étnico dentro de la cultura dominante, en este caso, la anglosajona. Habilidades bilingües como el cambio de código (véase 2.2.4.2.) otorgan al hablante la posibilidad de expresar plenamente su identidad sociocultural (Toribio y Durán, 2018: 295). Por lo tanto, no se trata de establecer una frontera entre el español y el inglés, sino de saber conciliarlos.

Además, las lenguas que conoce el individuo pueden alternar su preponderancia a lo largo de la vida de este. Silva-Corvalán (1994a: 11) habla de un «bilingüismo cíclico» en alusión al proceso por el que los niños no adquieren la lengua al principio, luego la adquieren y después la pierden, o bien interrumpen su uso durante años, para finalmente volver tratar de aprenderla o reactivarla cuando son mayores.

Tse (1998) propone un modelo de cuatro etapas que atraviesan los niños de minorías lingüísticas en Estados Unidos en su proceso de formación de su identidad étnica. En primer lugar, la autora señala una breve fase de *inconsciencia*, en las que los niños no son conscientes de su estatus como integrantes de una minoría étnica, normalmente por vivir en el entorno familiar y no haber empezado la escolarización. En segundo lugar, se produce una *ambivalencia* o *evasión étnica*, donde el individuo desarrolla sentimientos negativos hacia su propia cultura y trata de enfatizar su pertenencia dentro de la cultura blanca angloparlante. Posteriormente, ocurre una etapa de *emergencia étnica*, en la que el individuo se da cuenta de su pertenencia dentro de un grupo étnico minoritario, normalmente de manera gradual y después de una serie de sucesos que contribuyen a este reconocimiento (p. ej., escenarios donde los temas raciales se abordan libremente como en la universidad, episodios de discriminación, etc.). Finalmente, la fase de *incorporación de la identidad étnica* se produce cuando el individuo se reconoce y se integra dentro del grupo minoritario estadounidense (p. ej., méxico-estadounidense, japonés-estadounidense, etc.), lo que le ayuda a resolver varios de sus conflictos identitarios. Excluyendo la etapa de evasión étnica, en la que difícilmente el individuo adquiere la lengua de herencia, esta es más propensa a aprenderse en la medida en que se concilian los factores de exposición comprensible (*comprehensible input*) al idioma y al sentimiento de pertenencia al grupo minoritario (véase Tse, 1998: 17-18), es decir, durante las otras tres fases.

Retomando el ejemplo de Casesa (2013) con el que comencé este subapartado, la maestra encontró varios testimonios esperanzadores entre las entrevistas que realizó a sus alumnos. Entre ellas, el niño Felipe, otro de los estudiantes que inicialmente habían rechazado el uso del español, acabó asegurando que la lengua era un privilegio que su madre le había regalado. Esto reafirma la aseveración de que ser bilingüe en Estados Unidos supone adoptar una actitud política, en tanto que ejemplifica una autoconsciencia y un desarrollo genuino de la identidad individual hasta el punto de oponerse a la dominación de la cultura dominante y querer mantener los idiomas de herencia.

Por consiguiente, resulta imperante insistir en los beneficios del bilingüismo en la sociedad y que este no supone una situación de conflicto entre dos lenguas, sino su compatibilidad. En la medida en que los hablantes comiencen a usar la lengua de manera pública y orgullosa, podremos conseguir un cambio en la percepción dentro de la sociedad (Fuller y Leeman, 2020: 5). Y es que el español debe emplearse también fuera del hogar para sobrevivir (García y Cuevas, 1995: 190).

Marcos y Peyton (1998, en Roca, 2001: 313-314) señalan que el plan de acción a seguir debe centrarse en los siguientes actores: los padres que hablen lenguas distintas al inglés deben compartirlas con sus hijos, mostrarles su cultura y adoptar una actitud positiva hacia el bilingüismo; los profesores deben indagar en qué idiomas y culturas están presentes en su comunidad y encontrar recursos con los que promocionarlas entre sus estudiantes; los administradores educativos deben replicar los programas de lenguas que hayan demostrado ser exitosos en otras partes del país y adaptarlos a las características locales; los legisladores deben reservar fondos para la promoción de estos programas de lenguas; y los líderes empresariales deben presionar a estos legisladores para hacerles ver la necesidad de instruir trabajadores competentes en más de una lengua.

Como conclusión, quisiera remarcar las palabras de la UNESCO (2003: 16), que afirma que el lenguaje no es solamente una herramienta para la comunicación y la transmisión de conocimiento, sino que también representa una característica indispensable para el desarrollo de la identidad cultural del individuo y del colectivo. Es por ello por lo que no podemos desvincular la lengua española de los hablantes que han depositado en ella tantas memorias, enseñanzas y connotaciones valiosas. Atacar la lengua implica igualmente realizar un ataque contra sus portadores. Y buena parte de la crítica que normalmente se dirige a los hablantes de herencia tiene que ver con unos

rasgos adquisicionales y sociolingüísticos muy marcados y que examinaré detenidamente en la siguiente sección.

## 2.2. *¿Qué características tiene el ELH? Sus rasgos sociolingüísticos*

La existencia de una variedad de español singular de Estados Unidos ha sido objeto de debate en las últimas décadas. Para Moreno Fernández (2008: 200), sí se puede hablar de un dialecto propio de este país puesto que se cumplen cuatro requisitos fundamentales: existe una comunidad estable de hablantes, unos rasgos lingüísticos comunes asociados a un espacio geográfico determinado, la lengua se practica tanto pública como socialmente y el conjunto de hablantes ha desarrollado unas actitudes lingüísticas propias. El inglés es, en su opinión, el gran factor diferenciador entre el castellano estadounidense y el que podremos encontrar en el resto de la hispanofonía.

No obstante, la pérdida idiomática hace que muchos de los usuarios lingüísticos manejen una variedad *a priori* estructuralmente limitada. Esto genera críticas acerca de la consolidación de una posible variedad dialectal estadounidense. Para Silva-Corvalán (2014: 28-29), varias de las limitaciones que caracterizan a los hablantes de herencia se deben al proceso de *adquisición incompleta*, sobre todo entre los 3 y 5 años, en los que la aparición del inglés supone un descenso considerable del uso del castellano y de su exposición a este. Por otra parte, su reducción idiomática también se puede producir de manera natural sin importar la calidad del *input* recibido, debido al «olvido» o *desgaste lingüístico* al aparcar la comunicación en español durante años. En consecuencia, parece que una escolarización adecuada resulta imprescindible para que los hablantes de herencia puedan desarrollarse plenamente como bilingües (Silva-Corvalán, 1994a).

Esto coincide con las distintas etapas en las que se fijan las capacidades lingüísticas en los individuos. Por ejemplo, mientras que la fonética y fonología comienza a desarrollarse en el útero materno y hasta el primer año de vida, la adquisición morfosintáctica comienza a los 2 y la sintaxis más compleja a los 3 o 4 (Montrul, 2018: 158). Otros conocimientos más específicos, como veremos en este capítulo, se consolidan en los monolingües a edades en las que el hablante de herencia ya no está expuesto al castellano.

Por todo ello, el español como lengua de herencia tiene unos rasgos característicos que lo permiten catalogar como un campo sociolingüístico en sí mismo. Por su parte,

Potowski (2005, 2008b) subraya los tres factores lingüísticos más identificativos de esta variedad: la inexactitud entre el uso de palabras estigmatizadas frente a las prestigiosas, el *code-switching* o cambio de código en el discurso oral y la evidente influencia del inglés en el habla creativa en castellano, especialmente referido a préstamos léxicos, calcos y extensiones semánticas.

Por lo general, estas cualidades se deben a una exposición limitada al español y demasiado pronunciada al inglés. Silva-Corvalán (1994a: 6) apunta que, en situaciones de contacto de lenguas, los hablantes bilingües desarrollan estrategias para aliviar el peso cognitivo de usar dos sistemas lingüísticos diferentes. Algunas estrategias son la simplificación gramatical y de oposiciones léxicas, la generalización de formas y regularización de patrones, las construcciones perifrásticas, la transferencia directa e indirecta entre lenguas y el cambio de código. Son precisamente estas estrategias las que ayudan a que los hablantes en situaciones de bilingüismo social desbalanceado —es decir, con un idioma en clara posición dominante— puedan mantener las lenguas minoritarias (Silva-Corvalán, 1994b: 270).

También la circunstancia de contacto se relaciona con el concepto de «masa crítica» (Silva-Corvalán, 2014: 5), es decir, el grado de exposición o *input* necesario para que el hablante pueda desarrollarse y establecer generalizaciones en una lengua que le permita ser creativo. La falta de *input* de lenguaje escrito, la reducción de dominios lingüísticos a prácticamente al uso en el hogar y la adquisición trunca de la lengua son algunos fenómenos frecuentes en estos escenarios sociolingüísticos (Silva-Corvalán, 1994b). Aunque serán explicados más adelante, estos aspectos van a ser fundamentales para diferenciar al hablante de herencia del propiamente nativo, ya que aquel no va a tener la oportunidad de adquirir y poner en práctica lo suficiente las estructuras gramaticales y el repertorio léxico como el hablante monolingüe.

A lo largo de este apartado, desarrollaré por lo tanto aquellas características del español de herencia que lo apartan del sistema lingüístico considerado como estándar. Estas diferencias van a afectar a todos los componentes de la lengua y, como no puede ser de otra forma, algunos fenómenos afectarán a distintas competencias simultáneamente. Aun así, para ofrecer un catálogo más lógico e intuitivo, he optado por dividirlos en cuestiones morfosintácticas, léxico-semánticas, fonético-prosódicas y pragmático-discursivas (donde incluyo también lo relativo al registro y la dialectología).

### 2.2.1. Morfosintaxis

El aspecto morfosintáctico es uno de los más llamativos a la hora de estudiar las producciones idiomáticas de los hablantes de herencia. De acuerdo con Benmamoun *et al.* (2010: 30-39; 2013: 141-151), la morfología flexiva es el área gramatical más afectada en las lenguas de herencia, especialmente en aquellas que cuentan con un rico sistema morfológico y paradigmas regulares e irregulares, mientras que el conocimiento sintáctico tiende a ser más resistente. Lipski (2003: 246 y ss.) ha observado una clara simplificación morfológica respecto a los paradigmas verbales, debido tanto a la neutralización de tiempos y modos de los verbos utilizados como a la falta de precisión a la hora de flexionar el número y persona. La concordancia en género y número supone otro problema habitual. Los hablantes de herencia desconocen el género gramatical de muchos sustantivos, lo que hace que tiendan a suprimir el artículo que los antecede. Finalmente, estos aprendientes suelen realizar una simplificación sintáctica con la que sortear, de manera gramaticalmente incorrecta, la elaboración de oraciones subordinadas y la conjugación de verbos para mantenerlos en su forma de infinitivo.

Acosta Corte (2013: 4 y ss.) ha podido comprobar varias de estas afirmaciones mediante un estudio de caso elaborado con una estudiante estadounidense del curso de Herencia Hispana ofrecido regularmente por la Casa de las Lenguas de Oviedo, España. Con esta alumna, el investigador comprobó producciones morfosintácticas interesantes que se corresponden con los errores prototípicos de la lengua de herencia. La aprendiz mostró dificultades para establecer la concordancia de género con el sujeto léxico, sobre todo, en la flexión de los adjetivos y los determinantes adyacentes (por ejemplo, \**casa pequeño* o \**este chica*, en lugar de *casa pequeña* y *esta chica*, respectivamente). Los hablantes de herencia tenderían a establecer la concordancia de manera arbitraria cuando las terminaciones de los sustantivos no se corresponden con la norma de *-o* para designar el género masculino y *-a* para el femenino. No obstante, sus problemas disminuyen cuando tienen que emplear el género no marcado (el masculino genérico, como en *los alumnos* cuando se hace referencia tanto a *alumnos* como a *alumnas*). En resumen, los errores habituales que recoge en su estudio tienen que ver con la concordancia de género, la distinción entre imperfecto (*amaba*) e indefinido (*amé*), la utilización del subjuntivo (*ame*) y, en general, el abuso de la transferencia de las estructuras sintácticas del inglés.

La morfología flexiva es, por ende, una de las áreas más vulnerables. Como ya se había mencionado, Montrul (2018: 147-148) recoge que los errores más frecuentes en



cuanto al género gramatical afectan al femenino y a las terminaciones de sustantivos no canónicas (-o/-a), así como una simplificación de las formas marcadas y el uso del masculino genérico (es decir, una tendencia a convertir los sustantivos en masculinos).

No obstante, podemos encontrar otro tipo de errores gramaticales aún más específicos. Potowski (2019) resalta la reiteración del uso del gerundio (*amando*) en lugar del infinitivo (*amar*) con valor de sujeto oracional. Por lo tanto, esta forma verbal se desprende de su condición de simultaneidad propia de la gramática española para aparecer con valor nominal en enunciados como \*«No ha sido fácil, porque cocinando y lavando platos es la profesión más dura» [en lugar de «No ha sido fácil, porque cocinar y lavar platos es la profesión más dura»; mi subrayado] (Otheguy, 2008: 237).

Por otro lado, las preposiciones *a*, *de* y *en* desaparecen en varios contextos de este tipo de habla vestigial (Lipski, 2003: 246). En concreto, la preposición *a* suele omitirse cuando forma parte de un complemento indirecto (*compré la camisa a mi madre*) o cuando los complementos directos se refieren a personas (*vi a mi hermano*) (Acosta Corte, 2013: 4; Montrul, 2018: 148). Otheguy (2008: 237) advierte que tanto este hecho como el cambio de función del gerundio pueden constituir un indicio de una efectiva hibridación mediante transferencia entre los sistemas lingüísticos del castellano y del inglés.

La influencia de este último también parece propiciar la elisión de la conjunción *que* en oraciones del tipo «\*Yo creo () inventaron el nombre» (en lugar de «Yo creo que inventaron el nombre»), algo que, en cambio, no se produce en cláusulas relativas como «\*Te agradezco el regalo () me enviaste» («Te agradezco el regalo que me enviaste») (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 357-358). Asimismo, también parece haber una influencia interlingüística en niños bilingües como en el caso de las «preposiciones colgadas» (Shin y Ramírez-Urbaneja, 2021: 28) de la forma «\**necesito alguien para jugar **con***» (*'I need somebody to play with'*; «necesito a alguien con quien jugar») (Vásquez Carranza, 2009: 95, cursiva y negrita en el original).

Más complicaciones conlleva el empleo adecuado de los pronombres clíticos (*lo encontré* o *quiero verlo*), proceso cuya adquisición no se produce hasta después de los tres años tanto en bilingües como monolingües (Silva-Corvalán, 2018: 504). No obstante, Montrul (2018: 156) destaca que el conocimiento del uso de los clíticos está bastante presente en los hablantes de herencia, quienes son capaces de demostrar un buen

conocimiento de su valor morfosintáctico, propiedades referenciales e incluso el empleo del doble clítico (*se lo regaló*). Con todo, Silva-Corvalán (2014: 27-28) ha observado la sobreutilización de determinantes posesivos en contextos sintácticos en los que procede un artículo, como en enunciados del tipo «Me gusta el sol en mi cara, en mis ojos» [«Me gusta el sol en la cara, en los ojos»; mi subrayado]. En castellano, por el contrario, es el pronombre personal, ya sea en enclisis (*empieza a dolerme*) o en proclisis (*me duele*), el que denota sobre quién recae la acción en muchos de estos casos.

La diferencia entre *ser* y *estar*, desdoble del verbo *to be* en inglés, experimenta varios resultados observados especialmente en niños (Silva-Corvalán, 1994a; 2014: 15 y ss.). Por una parte, el verbo *ser* tiende a reemplazar a *tener* para indicar la edad del hablante, como en \*yo soy nueve (en lugar de yo tengo nueve años), así como en las expresiones de altura y peso. Por otra, y a pesar de lo dicho anteriormente, *estar* es el verbo copulativo que más está extendiendo su uso en detrimento del verbo *ser*, algo que se detecta en adultos de segunda y tercera generación, incluso sin que exista un *input* previo que les haga asimilar externamente esta peculiaridad.

La distinción entre el pretérito perfecto (*he amado*) y el indefinido (*amé*) resulta controvertido en los territorios monolingües (Lipski, 2012: 14). Muchos hablantes tienden a decantarse por el empleo sistemático de una de las dos formas sin importar que la acción se presente como concluida en el pasado o si todavía alcanza el presente. No obstante, es esperable que la diferenciación entre el *past simple* (*I was*) y el *present perfect* (*I have been*) ayude a los hablantes de herencia a discernir mejor entre sus usos incluso que los propios hablantes nativos de otros países. A la fecha, no tengo constancia de la existencia de estudios que se hayan centrado en desarrollar esta especulación.

En general, parece que los hablantes de herencia no tienen tantas complicaciones con el tiempo verbal en el caso de oraciones simples, a excepción de una predilección por el futuro perifrástico (*voy a amar*) en detrimento del futuro morfológico (*amaré*) (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 351). Sin embargo, los tiempos compuestos como el pluscuamperfecto (*había amado*), el futuro (*habré amado*) o condicional compuestos (*habría amado*) rara vez aparecen en las transcripciones de producción lingüística con estos sujetos de estudio (Montrul, 2018: 149). Igualmente, los aprendientes de herencia pueden encontrar grandes dificultades a la hora de distinguir el aspecto perfectivo (*amé*)

e imperfectivo (*amaba*), al igual que ocurre con los estudiantes de español como lengua extranjera.

Por consiguiente, la diferencia entre el imperfecto y el indefinido sí entraña mayor complejidad. En términos de adquisición lingüística, Montrul (2002: 44) habría analizado que el indefinido aparece antes, alrededor de los 2 años; mientras que el imperfecto se incorpora un poco más tarde, a los 3 años. La adquisición incompleta, por ende, puede ser el desencadenante de los errores de aspecto gramatical observados en los hablantes de herencia (Montrul, 2008: 177). Mientras que el uso del pretérito gana terreno al imperfecto de manera general (Montrul, 2018: 149-150; Silva-Corvalán, 1994a: 30), el imperfecto se expande en contextos perfectivos solo con algunos verbos estáticos. Por ejemplo, los hablantes con menor competencia utilizan los verbos *estar*, *ser*, *tener* y *saber* mayoritariamente en imperfecto (Silva-Corvalán, 1994a, 2014). Por ello, resulta frecuente encontrar dificultades asociadas a la relación aspectual en las gramáticas de herencia (Montrul, 2018: 150).

La producción de oraciones en condicional (*amaría*) presenta también algunos problemas para estos hablantes. Montrul (2018: 152) relaciona este hecho a las dificultades de los aprendientes para construir las formas verbales tanto en condicional como en subjuntivo. Por su parte, Potowski (2007: 203) recoge cómo las construcciones de segundo tipo, en las que la prótasis va en subjuntivo y la oración indica una acción posible en el futuro, los estudiantes tienden a recurrir al uso del imperfecto en la apódosis como en \*«Si no tuviera tanto trabajo, iba a verte» (en lugar de «Si no tuviera trabajo, iría a verte»); mi subrayado).

El uso de la voz pasiva, por otro lado, arroja algunas conclusiones peculiares. La estructura de pasiva tiende a ser realizada por los hablantes de herencia a partir del auxiliar *ser* generalizadamente (*es hecho*), en lugar de pasivas impersonales con *se* (*se hace*) (Silva-Corvalán, 1994a). Esto podría confirmar cómo los hablantes bilingües tienden a evitar aquellas estructuras en español que no cuentan con un equivalente gramatical en inglés, tal como postuló Poplack (1980) con su «restricción de equivalencia» en lo relativo al cambio de código<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Comentaré estas restricciones más adelante cuando abordemos el *code-switching* o cambio de código (véase 2.2.4.2).

El modo verbal, por su parte, es el aspecto más complicado para los aprendientes de herencia (Montrul, 2018: 150). El estudio realizado por Blake (1983) sugiere la existencia de un «periodo de transición» entre los 5 y 8 años en el que el niño monolingüe se muestra irregular en la producción de oraciones correctas en subjuntivo (*yo ame*), una situación que no se estabiliza hasta los 10-12 años. Esto nos puede dar una idea del impacto que puede causar la adquisición incompleta del español en los hablantes de herencia, en la medida en que esta suele producirse durante o incluso antes de llegar a dicha edad. Montrul (2008: 177) atribuye este hecho al fuerte efecto de la adquisición incompleta y a las complejas reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas que guían la selección de cada uno de los modos verbales. En su estudio del español en Los Ángeles, Silva-Corvalán (1994b) documenta casos de hablantes que, si bien todavía mantienen la distinción semántica entre ambos modos —más que en otras lenguas romances, como el francés, que han atravesado un fenómeno parecido—, eluden usar el subjuntivo en sus entrevistas o recurren al inglés para la expresión de eventos contrafácticos e hipotéticos. El empleo tanto del subjuntivo como del condicional está decreciendo constantemente en el tránsito intergeneracional en favor del indicativo, aunque en algunos contextos sintácticos-semánticos más que en otros: por ejemplo, con verbos volitivos («quiero que hable») resulta aún altamente frecuente, no así con cláusulas adjetivales («el que hable»), donde este modo verbal se puede encontrar pocas veces en su producción idiomática (mis rondas; véase Silva-Corvalán, 1994b: 265 para una tabla en donde se enumera el porcentaje de uso relativo del subjuntivo en diferentes contextos comunicativos). Estas cuestiones hacen que el subjuntivo sea casi siempre un contenido obligatorio en cualquier currículo de español de herencia.

En resumen, si bien la estructura gramatical heredada afecta a una miríada de elementos lingüísticos, la cuestión morfosintáctica más relevante en la lengua de herencia es la simplificación gramatical en tiempo, modo y aspecto (Silva-Corvalán, 1994a, 1994b, 2014, 2018). Esto se produce en gran parte por la interrupción de los procesos normales de adquisición de la L1, debido a las distintas cuestiones socioculturales que hemos analizado en 2.1.

### 2.2.2. Léxico-semántica

El repertorio léxico que conforma el español estadounidense se nutre de dos grandes influencias. Por una parte, la competencia léxico-semántica de los hablantes de herencia

se apoya en el vocabulario aprendido de las distintas variedades del español hispanoamericano y, por otra, del contacto con el inglés y cómo este se adapta o no a las estructuras castellanas. Asimismo, la adquisición de léxico es altamente dependiente del contexto y de las experiencias lingüísticas, por lo que destacan las palabras de objetos habituales en el hogar y aquellos que son frecuentes durante la infancia (Montrul, 2010: 6).

Por lo tanto, una de las características más destacables del español de herencia es la aparición de un léxico propio heredado de la variante dialectal familiar. Lipski (2015a: 368-370) recopila el léxico particular atendiendo a diferentes zonas: de la comunidad mexicana destacan los términos de origen náhuatl, como *cacahuate* ('cacahuete' o 'maní'), o mexicanismos más modernos como *chamaco* ('muchacho') o *camión* (en referencia al 'autobús'). En la variante antillana podemos encontrar *guagua* ('autobús'), *chévere* ('excelente') o *máquina* (referido a 'automóvil'); así como la lateralización de la -r final como -l (*por favor* > *pol favol*) —fonética— y una inversión sujeto-verbo en interrogativas (*¿cómo tú estás?*) —sintaxis—. De las comunidades centroamericanas son propias las palabras *guaro* ('aguardiente') o *pisto* ('dinero'), al igual que una forma particular del voseo. Por último, de Colombia, Ecuador y Venezuela serían singulares las formas *chumar* ('emborracharse'), *bacano* ('excelente'), *gafo* ('tonto') o *regalar* (referido a simplemente 'dar'); al igual que los diminutivos en *-ico*.

Asimismo, resulta curiosa la conservación de varios arcaísmos rurales como *asina*, *haiga* o *naiden*, procedentes del vocabulario de los colonos en el siglo XVI y que hoy constituyen palabras estigmatizadas que disuenan con el léxico considerado como estándar (Potowski, 2005: 21-22). El conocimiento dialectal de una variedad lingüística y étnica particular del que ya disponen los hablantes de herencia antes de participar en clases de español académico puede resultar paradójicamente una desventaja, un vocabulario a *desaprender* o «borrar», puesto que interfiere con la variedad lingüística normativa que se enseña en el aula y que muchas veces promueve el profesor, consciente o inconscientemente (Wilson y Pascual y Cabo, 2019: 175). Por el contrario, el léxico aprendido en el seno del hogar debe respetarse y no censurarse, aunque el objetivo de la pedagogía de ELH sea instruir a los aprendientes en la variante estándar, esto es, sin «suplantar» el repertorio lingüístico que ya poseen (Zentella, 1997: 280).

En segundo lugar, la intromisión del inglés dentro de su lexicón bilingüe influye enormemente en su español. A continuación, trataré individualmente algunos de los fenómenos más comunes, llamativos y, por lo tanto, estudiados del español de Estados Unidos: préstamos, calcos y extensiones semánticas.

#### 2.2.2.1. Préstamos

Los préstamos son incorporaciones de ítems léxicos de un idioma a otro. Por lo general, estos se adaptan a las reglas fonológicas y morfológicas propias de la lengua de recepción, mientras que, en el cambio de código (véase 2.2.4.2), estas palabras se conservan como en el idioma original (Potowski, 2005: 25). Los préstamos pueden ocurrir incluso aunque ya exista una palabra con ese significado en la lengua de acogida (Fuller y Leeman, 2020: 231).

Estos términos nuevos tienden a trasladarse a la variante del español de la comunidad por parte de los padres a sus hijos, aunque también pueden ser estos últimos quienes los desarrollen creativamente. Algunos ejemplos bastante habituales son *push* ('empujar') > *puchar*, *speaker* ('altavoz') > *espiker* o *lip* ('labio') > *lipo* (Silva-Corvalán, 2006). Cabe destacar cómo el respeto a las normas morfológicas del español en estos ejemplos implica una alta internalización de estas, algo que ya se encuentra en los niños desde una edad temprana (Silva-Corvalán, 2014: 12).

Lipski (2005: 13) desarrolla una tipología que define cuándo un término puede ser considerado como un préstamo. Para este investigador, podemos detectar un préstamo léxico en tanto que la elección de dicho vocablo sea consciente y deliberada —en contraposición con algunos cambios de código, como veremos—, el término haya sido lexicalizado, se haya adaptado a la morfología y la fonotáctica del idioma de acogida, desaparezca el conocimiento de sus orígenes extranjeros por parte de sus hablantes e incluso acabe siendo utilizado también por monolingües que desconocen la lengua donante.

Otheguy (2008: 226) observa que la elaboración de préstamos sería una estrategia utilizada muchas veces para hacer referencia a conceptos nuevos para el hablante inmigrante en su nueva realidad que no encuentra un referente previo en el idioma español. Este autor pone como ejemplo la diferencia entre el *edificio* de muchos de sus países de origen, esto es, estructuras de dos o tres plantas en las que habitan dos o tres

familias, y el *bidin* (del inglés, *building*), que es un edificio alto y poco cuidado, fácil de encontrar en el área metropolitana de Nueva York habitado por multitud de inmigrantes. La relación entre los nuevos términos con la realidad cotidiana de sus hablantes explica que muchos de estos préstamos se encuentren localizados en zonas geográficas muy concretas.

Asimismo, junto a los calcos y las extensiones, los préstamos desempeñan un rol importante en la comprensión del léxico dentro de una comunidad heterogénea de hispanohablantes. Esto se debe a que, a pesar de compartir un mismo idioma, las variedades dialectales pueden manejar términos completamente diferentes. Potowski (2005: 26, 2008b: 236) pone como ejemplo la palabra inglesa *cake*, a la que los mexicanos se refieren como *pastel*, los puertorriqueños como *biscocho* o los españoles como *tarta*. En un contexto de comunicación multidialectal, es común que los hablantes lexicalicen la palabra proveniente del inglés buscando la neutralidad, como en el caso de *el queic*. Este fenómeno se conoce como «nivelación dialectal» y será desarrollado en 2.2.4.3.

Con todo, la incorporación de préstamos es frecuente también dentro del español culto o normativo, si atendemos a su evolución histórica. Si bien los ejemplos citados se refieren a casos muy concretos de la realidad hispana contemporánea en Estados Unidos, vocablos comunes en la actualidad como *fútbol* o *boxear* fueron en su momento anglicismos, hoy ampliamente aceptados y presentes en los diccionarios (Potowski, 2005: 36-37). Esto demuestra cómo un préstamo se generaliza en un idioma cuando deja de ser estigmatizado y se reconoce como estándar. Por consiguiente, sería razonable rechazar la estigmatización de préstamos novedosos procedentes del inglés en nuestros estudiantes, al igual que los términos de otros dialectos del español, en tanto que no es reprochable diacrónicamente y que pueden hacer referencia a una realidad lingüística singular que el hablante haya aprendido a comunicar de este modo.

#### 2.2.2.2. Calcos

Los calcos léxicos y sintácticos se diferencian de los préstamos en tanto que son traducciones literales de la morfología inglesa (p. ej., *football* > *balompié*) o incluso de colocaciones o expresiones completas, que se importan manteniendo su estructura original. Estos se aplican también a metáforas o expresiones idiomatizadas, que se trasladan a la lengua de recepción usando palabras que ya existen en esta (Fuller y Leeman, 2020: 235).

Algunos ejemplos que ilustran esto último son expresiones como *correr para presidente* < *to run for president* ('postularse para presidente'; Potowski, 2005: 25, mi subrayado), *¿a qué tiempo vas a venir a mi casa?* < *At that time will you come to my house* ('¿a qué hora vas a venir a mi casa?'; Silva-Corvalán, 2006, mi subrayado) o *hacer contento* < *to make happy* ('hacer feliz'; Silva-Corvalán, 2014: 13, mi subrayado). Al igual que los préstamos, los calcos son habituales en la historia del castellano, muchos de ellos procedentes del francés o del árabe (Lipski, 2015a: 367). Para Lipski (2005: 10), la cercanía estructural entre el español y el inglés facilita la aparición de numerosos calcos sintácticos en el primero durante la comunicación bilingüe.

### 2.2.2.3. Extensiones

En tercer lugar, las extensiones semánticas se producen cuando un vocablo en castellano adquiere un significado nuevo que importa de otro idioma (Potowski, 2005: 25). Es decir, los hablantes de herencia o bilingües otorgan a una palabra ya existente en español una acepción que solo tiene su contraparte inglesa, a veces influidos por el caso de falsos cognados: *aplicar* (*apply*) adquiere el significado de 'solicitar' o *carpeta* (*carpet*) el de 'alfombra'.

Tanto los términos arcaicos y dialectales como los préstamos y calcos ponen de manifiesto la necesidad de insistir en actividades de vocabulario con los estudiantes de herencia. Especialmente, resulta un requisito para aquellos alumnos que hayan realizado una escolarización exclusivamente en inglés y, por lo tanto, el estudiante no haya podido desarrollar un repertorio léxico especializado en las materias académicas. Por otra parte, las distintas variedades sociolingüísticas de las que pueden proceder los estudiantes suponen una dificultad añadida para el resto de los integrantes de la clase: tanto para el docente, que difícilmente podrá manejar inventarios de palabras tan amplios, como para el resto de los compañeros, quienes pueden proceder a su vez de dialectos muy dispares. En esta situación, el profesorado debe tratar de conciliar la enseñanza del idioma en unos registros formales, tanto académicos como profesionales, que les sean de utilidad a sus alumnos y que unifiquen la instrucción, así como respetar y permitir el uso de vocabulario considerado menos prestigiosos pero que ya pertenezcan a la identidad lingüística de sus hablantes (Said-Mohand, 2013; aunque cf. Hernández Muñoz *et al.*, 2022 para una



recopilación de perspectivas teóricas y didácticas para integrar la amplia diversidad lingüística en la enseñanza de español).

### 2.2.3. Pronunciación y prosodia

La pronunciación es uno de los ámbitos lingüísticos menos estudiados en la actualidad respecto a las lenguas de herencia (Benmamoun *et al.*, 2010: 26-28; Rao, 2014; Rao y Kuder, 2016). Rao y Kuder (2016: 106) atribuyen este hecho a que los profesores muchas veces consideran que los hablantes de herencia «tienen buen acento» o «suenan nativos», por lo que la práctica fonético-fonológica cuenta con menos prioridad. Aun así, el trabajo de varios autores nos ofrece algunos indicios de cómo puede afectar el desarrollo de la lengua heredada en lo relativo a su competencia fonética y prosódica, de tal modo que se pueda sugerir la existencia de un «accento de herencia» (Benmamoun *et al.*, 2010: 26).

Y es que cabe destacar que la discriminación auditiva es uno de los primeros hitos de desarrollo de la L1 que alcanza el hablante novicio. El bebé es capaz de discernir entre los sonidos de las lenguas que lo rodean incluso antes de nacer. Así, el neonato puede distinguir sutilmente entre distintos fonemas hasta el primer año de vida. Una vez cumplido el año, el niño, al igual que el adulto monolingüe, pierde la capacidad de distinguir aquellas diferencias que no son fonológicas (Lighthown y Spada, 2017: 6); es decir, que no influyen en el significado de la palabra. Por ejemplo, un niño hablante de español deja de reconocer el sonido [v] en esta edad al no pertenecer este al sistema fonológico del castellano, que se subsume dentro de alguno que sí lo esté, por ejemplo, [b].

Debido a la temprana y normalmente prolongada exposición al castellano en muchos de los casos, los hablantes de herencia muestran un buen dominio de la pronunciación (Potowski, 2008b: 231), si bien no puede considerarse enteramente nativa (Benmamoun *et al.*, 2013: 136-137). Al ser una lengua hablada en el hogar, resulta frecuente que los niños estén expuestos a la pronunciación en español desde su nacimiento, lo que, de acuerdo con lo explicado en la teoría de adquisición lingüística, beneficia a su fijación por encima de otras competencias como la gramatical o la léxico-semántica.

Aun así, algunos investigadores (Rao y Kuder, 2016) aseveran que la adquisición fonética y prosódica atiende a grandes variaciones individuales, debidas a varios factores entre los que destacan la influencia del inglés y la aportación de sus propios dialectos maternos. En el plano segmental, Ronquest (2013: 167) ha estudiado casos de reducción de las vocales átonas y alargamientos de las tónicas (p. ej., que el análisis del espectrograma de la palabra *universidad* revele una longitud en milisegundos notablemente superior en [a] que en el resto de las vocales, debido tanto al alargamiento de esta como por el acortamiento de las demás), algo que podría explicarse por la integración de características del inglés (isoacentual) al sistema castellano (isosilábico). Además, las vocales átonas estarían ocupando una posición más central que sus contrapartes tónicas (Ronquest, 2013: 164).

En cuanto a las consonantes, parece que, en el caso de aquellas compartidas en el inventario de ambas lenguas, tienden a realizarse más parecidas al inglés cuanto menor sea la exposición de los hablantes de herencia al español. Por ello, resulta especialmente interesante el estudio de las consonantes sordas /ptk/ y las sonoras /bdg/, cuyos alófonos aproximantes [βðɣ] no se pronuncian con un cierto grado de fricación en inglés como en español, sino de manera oclusiva en la mayoría de los casos (es decir, un hablante de herencia tendería a realizar *adiós* como [a'djos] en vez de [a'ðjos]). No obstante, podemos encontrar una salvedad a este respecto si atendemos a la diferenciación entre /b/ y /v/, con este último fonema ausente en el repertorio fonológico castellano, como ya se ha mencionado (Rao, 2014, 2015; Rao y Kuder, 2016: 106-107; Ronquest y Rao, 2018: 165). Por ejemplo, Rao (2014, 2015) encontró que, si bien los hablantes de herencia no llegan a importar el fonema /v/ del inglés, sí se puede detectar una pronunciación espirantizada atípica en los casos de <v> de manera más notoria que en <b> en las actividades de lectura, una realización que el fonetista transcribe como [β] (aproximante pura) y [b̥] (aproximante tensa) en casos en los que correspondería una realización [b] por su posición silábica (p. ej., un hablante de herencia podría realizar *veo al bebé* como ['βeoalbe'be], en lugar de ['beoalβe'βe]). De ahí que la distinción entre <b> y <v>, junto con el fonema /s/ (para <c>, <s> y <z>) y el grafema <h> impliquen las mayores complicaciones ortográficas consonánticas para estos estudiantes (Beaudrie, 2012a: 139).

Algo similar ocurre con los rasgos suprasegmentales. El contraste entre el ritmo isoacentual (alargamiento de las sílabas tónicas) del inglés frente al isosilábico (duración similar de todas las sílabas) del español (Ronquest y Rao, 2018: 170) resulta notable en

el habla de herencia. Yakel (2018, en Rao 2020: 444) apunta que los bilingües balanceados son más capaces de distinguir entre los dos sistemas prosódicos, mientras que los menos balanceados experimentan efectos de transferencia entre ambas. Por otra parte, el desconocimiento respecto a la acentuación (es decir, cuáles son las sílabas tónicas de las palabras) podría explicar las dificultades que experimentan los aprendientes a la hora de colocar los acentos gráficos cuando escriben en este idioma, lo que constituye el tipo de error ortográfico que cometen más comúnmente (Beaudrie, 2012a: 140-141). A este respecto, Kim (2015) estudió las diferencias en cuanto a acentuación entre hablantes de herencia y aprendientes de L2 en contraste con monolingües, y encontró que, mientras que los primeros percibían mejor la diferencia entre la acentuación llana (*cabida*) y aguda (*cavidad*) que los segundos —quienes tendían a discriminar mejor la acentuación en la penúltima sílaba—, ambos tipos de aprendientes experimentaban dificultades en la producción de estas palabras, lo que sugiere que aquí resulta más evidente el influjo de la lengua dominante.

Todo esto justifica que la exposición a la lengua sea más necesaria cuanto menor edad tenga el individuo, algo que es todavía más importante en el aspecto fonológico-prosódico. Los adultos que aprenden una segunda lengua suelen adolecer de un acento extranjero que delata su condición de hablante no nativo. En parte, esto se puede atribuir a la dificultad cognitiva que experimentan los adultos a la hora de reconocer sonidos que no corresponden con su sistema fonológico. De ahí que las actividades de pares mínimos, en los que se contrastan dos palabras similares excepto por el fonema en cuestión que se planea trabajar, hayan sido tan empleados. No obstante, el empeño pedagógico de insistir en la enseñanza de un acento nativo ha sido descartado muchas veces por considerarse un objetivo poco realista o innecesario (Lightbown y Spada, 2017: 68).

Por otra parte, autores como Benmamoun *et al.* (2013) y Carreira y Kagan (2018: 155) indican que, por su pronta aparición en la vida del hablante, la pronunciación es uno de los aspectos lingüísticos que mejor resisten a la adquisición incompleta y al desgaste. Aun así, el contacto con el inglés no es la única variable determinante, sino que también influye la variedad del español dominante en cada región. Por ejemplo, O'Rourke y Potowski (2016) han comprobado en Chicago cómo los hablantes puertorriqueños tienden a acomodarse a la variante mexicana mayoritaria en lo relativo a la velarización de la /r/ en [x] (es decir, imitarían la pronunciación de *barra* como [ˈbara] en lugar de la realización [ˈbaxa], más idiosincrásica de la isla caribeña), algo que se profundiza en el

caso de hablantes de tercera generación, pero que no afecta a otros casos menos estigmatizados como el debilitamiento o elisión de la /s/ en coda (p. ej., *dos* ['do]).

El tipo de tarea que empleemos para medir el aspecto fonético resulta determinante en los datos obtenidos. Por ejemplo, algunos autores (Rao y Kuder, 2016: 111; Ronquest, 2016) advierten de que los resultados varían en función del grado de formalidad, control y artificialidad que exijan las actividades que se pidan hacer a los informantes. En general, Rao (2020: 444-445) establece que el sistema fonológico de los hablantes de herencia difiere del monolingüe en cuanto a la producción, del de los hablantes de L2 tanto en producción como percepción, las diferencias se reducen entre hablantes de herencia y bilingües que emigraron de manera tardía, y que la heterogeneidad se debe a cuestiones generacionales, del tipo de tarea, del contacto con el inglés, y del uso, la experiencia y dominio con el español.

#### 2.2.4. Pragmática, discurso y dialectología

La pragmática propone un análisis del lenguaje que va más allá de la perspectiva gramatical. Para esta tesis, me referiré a la pragmática como el estudio de «los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. [...] [L]os factores extralingüísticos que determinan el uso de la lengua [...] de los que no puede ocuparse la gramática» (Escandell Vidal, 1996: 96). Por lo tanto, en este aspecto cobran importancia conceptos como el *emisor*, el *destinatario*, el *contexto*, la *relación social* o el *conocimiento del mundo*.

Como ya se ha desarrollado extensamente en este trabajo, las cuestiones extralingüísticas son especialmente relevantes para poder proporcionar una definición de la lengua de herencia. Por ello, he querido dedicar todo un subapartado a esta disciplina, con el propósito de ofrecer una explicación lingüística a muchos de los elementos explicados en 2.1. Como veremos, las cuestiones de la omisión de sujetos, el cambio de código o el registro son algunos de los temas más estudiados.

##### 2.2.4.1. Omisión de sujetos

La transferencia de estructuras directamente del inglés produce una serie de inadecuaciones pragmlingüísticas interesantes. Silva-Corvalán (2014: 17-21; 2018: 499-500) destaca que la producción de sujetos pronominales en posición preverbal es ampliamente más frecuente en los hablantes de herencia que como los emplearían los

hablantes monolingües. Esto denota una fuerte interferencia sintáctica del inglés, al imitar su estructura de sujeto no omisible seguido del verbo, que se traduce en una falta de competencia de carácter pragmático-discursivo.

Este hecho ha sido corroborado por el estudio de Otheguy y Zentella (2012) con los hispanohablantes de Nueva York. Algunos datos interesantes que arroja su trabajo es que no solo una mayor competencia en inglés y un mayor contacto con esta lengua —asociado con hablantes ya de segunda generación— son factores que incrementan la aparición de pronombres sujeto explícitos, sino también la amplia difusión de la variante dialectal caribeña (la más popular en la ciudad), la cual se caracteriza por una alta producción de pronombres acompañando a verbos finitos (Otheguy y Zentella, 2012: cap. 5).

También se tiende a explicitar mucho más de lo habitual el pronombre «ellos genérico» como sujeto para el que el hablante nativo se satisfaría con la flexión verbal (Otheguy, 2008: 235). En su estudio de corpus en Nueva York, Lapidus y Otheguy (2005) encontraron que las generaciones ya nacidas en Estados Unidos son más propensas a utilizar el pronombre de tercera persona de plural *ellos* sin un referente específico (p. ej., *ellos me robaron el auto*), probablemente por influencia del inglés, pero también hallado en el español de Latinoamérica en menor medida. Esto arrojaría evidencia de que las situaciones de contacto entre lenguas aceleran los procesos de cambio ya existentes en otros territorios en los que también se hablan, o lo que Silva-Corvalán (1994a: 4) denominó «transferencias indirectas».

Para Fuller y Leeman (2020: 238-240), la omisión o mantenimiento de pronombres sujetos puede denotar un tipo de convergencia lingüística. La *convergencia* se produce cuando los hablantes bilingües incrementan el uso de aquellas estructuras lingüísticas que son posibles en ambas lenguas.

En esta línea, Erker y Otheguy (2016) analizaron la producción idiomática de hispanos residentes en Nueva York. En su estudio, encontraron diferencias en el uso de pronombres entre los recién llegados al país y los que ya llevaban varios años viviendo allí. Los dos tipos de hablantes demostraron una notable diferencia lingüística al respecto no solo de la frecuencia con la que hacían explícitos los pronombres sujeto —más frecuente en los residentes de larga duración—, sino también en otras cuestiones lingüísticas y pragmáticas como la reducción de uso de subjuntivo, la realización de /s/ en coda, el posicionamiento del pronombre sujeto y la flexibilidad sintáctica. Además,

estos cambios hacen que los hispanohablantes de distintas regiones —en este caso, caribeños y continentales— equiparen sus rasgos lingüísticos hacia una variedad más «panhispánica» a medida que su tiempo de estancia en el país aumenta. Por consiguiente, argumentan que una situación de contacto como esta lleva a convergencia y nivelación (véase 2.2.4.3.), debidas al «contacto lingüístico» (español-inglés) y al «contacto dialectal», respectivamente, o a ambos al mismo tiempo; si bien es la influencia del inglés y, por lo tanto, la convergencia estructural, el factor más determinante en la consolidación de su forma de habla (Erker y Otheguy, 2016: 142).

#### 2.2.4.2. Cambio de código o *code-switching*

El *cambio de código* es un fenómeno lingüístico habitual en situaciones de confluencia frecuente entre dos idiomas. Este se define como la alternancia o yuxtaposición de dos lenguas o sistemas gramaticales (o de dos dialectos en el caso del cambio de estilo o *style-shifting*, véase Martínez y Martínez, 2020: 239) dentro de un único discurso, frase o constituyente (Gumperz, 1982: 59; Poplack, 1980: 583; Valdés, 1981: 95). En los hablantes de herencia, esto supone una mezcla entre el inglés y el castellano ocurrida entre dos oraciones o integradas dentro del mismo enunciado (Potowski, 2005: 23). Además, muchas veces ocurre de manera espontánea entre estos hablantes (García, 2009: cap. 3; Zentella, 1997: cap. 5). Gumperz (1982: 60) apunta que este fenómeno lingüístico se diferencia de la diglosia (cf. Ferguson, 1959) en tanto que, en esta última, si bien ocurre también con hablantes que conocen ambos códigos, solo una de las lenguas es usada en cada contexto comunicativo (de alto o bajo prestigio).

La naturaleza del cambio de código ofrece varias alternativas según su aparición dentro del discurso. En el esquema propuesto por Poplack (1980), el cambio de código puede ser, a su vez, *tag-switching*, es decir, una inserción de una etiqueta o coetilla (*tag*) de una lengua en un enunciado que está completamente en otro idioma, y su flexibilidad de movimiento en la oración facilita que no se viole ninguna regla gramatical («*She missed the bus, ¿verdad?*»). Por otra parte, el cambio interoracional o *inter-sentencional switching* ocurre entre distintas cláusulas internas dentro de una oración más amplia («*[sic]*No me gustó, *come here and do it again*, pero esta vez lo haces bien!»). Por último, el cambio intraoracional o *intra-sentencional switching* acontece dentro de una misma cláusula («*She went to buy the salsa verde for the enchilada*») (Goodman 2007, en Beeman y Urow, 2013: 70, se han invertido las cursivas y las redondas en estas dos citas

para adecuarlas a nuestro texto en español; véase también Martínez y Martínez, 2020 para más ejemplos). Este último es el más característico de los hablantes bilingües más balanceados y expertos, al suponer una mayor complejidad lingüística (Poplack, 1980: 613).

Lipski (2005) ha documentado algunos de los *tags*, conjunciones o expresiones inglesas que más abundan entre los hablantes bilingües. Estas son *so*, *you know*, *but*, *anyway* o *I mean*. El autor justifica la aparición de estos elementos dentro de un discurso en español en tanto que, en contextos en donde una lengua es claramente dominante sobre la otra, el cambio de código es más frecuente desde la lengua dominada a la dominante. Esto se debe a que se asume que los individuos del grupo comunicativo conocen la lengua dominante y, por ello, el riesgo de excluir a alguno por acudir a ella en un momento determinado es muy bajo. Por el contrario, el cambio a la lengua dominada suele significar una señal de solidaridad étnica o cultural con el interlocutor y deja entrever cierta relación de intimidad entre ambos (Lipski, 2005: 8). Algunos ítems léxicos castellanos que pueden aparecer en este segundo caso son *¿tú sabes?*, *pero*, *¿oíste?*, *ándale...*

Puesto que la alternancia puede afectar a elementos de la oración muy concretos, incluso a una palabra solamente, la diferencia entre un cambio de código y un préstamo es a veces difusa. Sin embargo, podríamos afirmar que, en general, la pronunciación delata cuándo se está produciendo uno u otro. Si el hablante recurre a la fonética castellana para incorporar un término extranjero cuando habla en español, esto sería indicativo de la presencia de un préstamo. Por el contrario, si emplea la pronunciación inglesa, estaríamos hablando de un cambio de código hacia esa lengua. Aun así, la brevedad del conjunto fonético o el fuerte acento del hablante pueden invalidar muchas veces el criterio fonológico a la hora de discernir entre ambos (Lipski, 2005: 6; Potowski, 2008b: 235).

Otro asunto polémico en la literatura académica del cambio de código es su uso en relación con el conocimiento léxico del hablante. Algunos autores (véase Silva-Corvalán, 2014: 8; aunque cf. Lipski, 2003: 243) sugieren que este recurso discursivo puede emplearse como una «muleta» (Zentella, 1997: 98) o forma de colmar lagunas de vocabulario en alguno de los dos idiomas. No obstante, en los casos observados por Zentella (1997: cap. 5), los cambios de código no serían mayoritariamente un recurso

destinado a salvaguardar la carencia léxica, puesto que, en el 75 % de los casos analizados en su estudio, los hablantes demostraron conocer el vocabulario en ambos idiomas. Por el contrario, esta práctica obedecería sobre todo a una serie de necesidades pragmáticas y discursivas como enfatizar, adecuarse a la lengua del interlocutor o citar textualmente lo expresado por una tercera persona. Es más, los hablantes bilingües o parcialmente bilingües habrían desarrollado un sofisticado mecanismo de selección léxica que les permitirían evitar la interferencia entre las dos lenguas o, al menos, con mucha mayor eficacia que la de los estudiantes de una LE (Costa *et al.*, 2012: 855 y ss.). Por ejemplo, Martínez y Martínez (2020: 236) observaron que los niños cuyos diálogos transcribieron para su estudio fueron capaces de comunicarse exclusivamente en una de las dos lenguas por largos periodos de tiempo cuando su interlocutor era monolingüe. Con todo, en el contexto anglófono estadounidense, los hablantes tienden a favorecer un cambio al inglés en el caso de etiquetas, interjecciones, sustantivos únicos y adjetivos predicativos (Poplack, 1980: 603).

Existirían algunos desencadenantes que marcarían la plausibilidad de realizar el cambio de código. Uno de ellos sería la aparición anticipada de un nombre propio en una de las lenguas: «Not only *en el estado de Texas pero en todo Atzlán*» ('No solo en el estado de Texas, sino en todo Atzlán'; Jacobson 1978, en Lipski, 2003: 242, cursiva en el original). Aun así, Lipski (2015b: 669) apunta a que los adultos bilingües que hayan recibido una instrucción en español son capaces de mantener una conversación con un monolingüe sin recurrir a ningún tipo de cambio de código. Este quedaría reducido al discurso oral en situaciones de habla coloquiales.

Es más, se ha comprobado que la integridad sintáctica, morfológica y fonética de ambas lenguas se respeta aun cuando el cambio de código se produzca de manera abrupta en un mismo enunciado (Lipski, 2015a: 367; Poplack, 1980). Por consiguiente, podemos encontrar enunciados del tipo «Mucha gente no sabe *where Manchester is*» ('Mucha gente no sabe dónde está Manchester'), en los que una conjunción actúa como bisagra entre ambas lenguas, pero nunca una combinación que implique una ruptura entre el sujeto pronominal y el predicado (p. ej., \*«*Él is coming tomorrow*»; 'Él viene mañana'), entre el auxiliar y el verbo, o entre el pronombre enclítico y el verbo (véase Lipski, 2003: 240-241; 2015b: 664; mis cursivas en ambos ejemplos citados).



Poplack (1980) propone dos restricciones sintácticas que siguen los hablantes al realizar el cambio de código: la restricción del morfema libre y la restricción de equivalencia. Según la primera, la alternancia solo afecta a morfemas libres y no a morfemas trabados —excepto en el plano fonético—, por lo que no podremos encontrarlos enunciados como \*«EAT-iendo» (‘comiendo’, raíz del verbo inglés y morfema de gerundio en español). En este sentido, tampoco se pueden romper expresiones idiomatizadas. En la segunda restricción, el cambio ocurre en puntos del discurso en los que la yuxtaposición de ambas lenguas no viole reglas sintácticas de ninguna de ellas. Es decir, se producirá solo cuando haya una equivalencia entre ambas estructuras, como en «*I told him that pa' [sic] que la trajera ligero*» (‘Le dije eso para que la trajera rápidamente’; Poplack, 1980: 586, mis cursivas). Aunque esta misma oración puede presentar diferentes alternativas en las que el cambio se produzca varias veces en unidades pequeñas, es más común que la división se presente en bloques grandes, como en el ejemplo. Si bien algunos autores han presentado refutaciones a estas restricciones en las décadas posteriores, sobre todo cuando se estudian otras parejas de lenguas, estas continúan siendo válidas en general en el caso del bilingüismo inglés-español (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 348).

En el plano sociolingüístico, el hecho de que en el núcleo familiar se produzca y se acepte el cambio de código hace que los niños bilingües lo consideren permisible y lo realicen libremente (Zentella, 1997: 254). En caso contrario, el niño evitará hablar de determinados temas o utilizará oraciones que sorteen la insuficiencia léxica en el idioma empleado (Silva-Corvalán, 2012a: 791).

Para varios investigadores (Escamilla *et al.* 2014; Fuller y Leeman, 2020: 231; Poplack, 1980), el cambio de código es una conducta lingüística que implica un gran conocimiento de las reglas de cada idioma y no un signo de deficiencia. Según han observado Escamilla *et al.* (2014: 77-79), los estudiantes lo emplean para transferir sus habilidades y estrategias entre las lenguas, así como la forma en que perciben sus identidades, su realidad social y su conocimiento del mundo. Estos autores buscan rechazar la idea del cambio de código como un déficit, e insisten en que se trata de un comportamiento fundamental del desarrollo bilingüe. Los niños especialmente tienden a acudir al inglés para referirse a títulos y nombres de personas (p. ej., *Miss Jones*), títulos de libros y series, así como elementos conceptuales que no pueden ser traducidos entre lenguas (p. ej., *enchiladas*). Sin embargo, este fenómeno puede ocultar un aspecto

negativo como que los hablantes carezcan de suficiente competencia escrita, sobre todo cuando encontramos producciones sobre el papel del tipo «guan a si» por «want to see» ('quiero ver'). Asimismo, es preciso enseñar a los hablantes más jóvenes en qué condiciones y con qué interlocutores resulta permisible el cambio de código.

Entre hablantes bilingües, alternar idiomas puede servir para transmitir un tipo de información contextual al interlocutor de manera similar a como los monolingües emplean la prosodia (p. ej., cambios de entonación) y otros procesos sintácticos o léxicos (Gumperz, 1982: 98). Otras motivaciones pragmáticas que pueden empujar al cambio de códigos pueden ir desde adaptarse al idioma del interlocutor, enfatizar, expresar solidaridad (Potowski, 2005: 24), citar textualmente o reiterar un enunciado (Gumperz, 1982: 75-79), mitigar o intensificar una petición (Valdés, 1981) o hasta contar un chiste (Lightbown y Spada, 2017: 31). En general, el fenómeno del *code-switching* supone una importante marca de la identidad hispana estadounidense (Lipski, 2003: 240; Poplack, 1980: 594) y de su competencia bilingüe (Poplack, 1980: 616), por lo que más que una excepción es la norma tanto en el entorno comunitario como en el escolar (Martínez y Martínez, 2020: 230; véase también «Translingüismo» en 2.3.4.1.).

#### 2.2.4.3. *Spanglish* y registro

La situación del castellano en el país estadounidense presenta una realidad sociolingüística particular que excede la concepción tradicional de *diglosia* como la descrita por Ferguson (1959). Originalmente, la diglosia se refería a una jerarquización de una variedad alta de prestigio sobre otra variedad baja del mismo idioma, como en el caso del árabe clásico del Corán respecto a las variedades coloquiales habladas en los distintos países del norte de África. Por el contrario, en el contexto bilingüe que nos ocupa se trataría de un «complejo diglósico» en cuatro partes, en el que el inglés, tanto coloquial-regional como culto, interviene en la relación entre las variedades bajas y altas del español (Moreno Fernández, 2016: 11 y ss.). Por consiguiente, existiría un español más elevado, el que encontramos en los medios de comunicación, y una subvariedad coloquial que comúnmente se conoce como *Spanglish*.

Esta es la distinción que subraya Otheguy (2008: 222) al afirmar que el *Spanglish* no es aquello que escuchamos en las universidades, cadenas de televisión o el habla empleada por los profesionales hispanohablantes dedicados en los campos de periodismo, política o instituciones oficiales. Por el contrario, se trata de un registro coloquial o

popular, el habla de la calle o de contextos conversacionales en general. Normalmente, se asocia con aquellos hablantes que tienen fluidez oral en esta lengua, pero que realizan poca práctica escrita.

Para Lipski (2015a: 366 y ss.), no ha podido demostrarse una convergencia gramatical entre el español y el inglés estadounidense más allá de hablantes de herencia que presenten algún tipo de adquisición incompleta. El castellano de estos últimos habría sido el que daría pie al fenómeno del *Spanglish*, malentendido como una «tercera lengua» entre ambos idiomas. Los hablantes bilingües simultáneos emplean la alternancia de código, préstamos o calcos léxicos sin alterar la integridad fundamental de las lenguas, al respetar estructuras sintácticas, fonéticas y morfológicas separadas, como ya hemos visto. Es decir, por utilizar términos saussureanos, el habla de estos últimos no vulnera el sistema propio del castellano (Otheguy, 2008: 231-232).

Por lo tanto, el *Spanglish* se trataría de una forma discursiva perteneciente al español. Si bien obedece a sus reglas pragmáticas propias, esta produce enunciados espontáneos y no cuenta con un núcleo lingüístico común en todos los territorios en los que se hablaría (Lipski, 2015b: 669-670). En lo relativo al léxico, amplio de por sí dadas las múltiples procedencias de origen de sus hablantes, se produce un fenómeno de «superposición de dialectos» (Moreno Fernández, 2008: 216 y ss.) seguido de una «nivelación dialectal» (Lipski, 2015a: 370-371; Otheguy y Zentella, 2012: cap. 6) en aquellas comunidades amplias con gran concentración de hablantes. Además del caso ya comentado del préstamo nivelador *queic* ('tarta', 'pastel', o 'bizcocho', dependiendo del dialecto; véase 2.2.2.1.), Sorenson (2013) ha documentado una acomodación hacia el *tuteo* por parte de los estadounidenses de origen salvadoreño, el grupo voseante más importante del país, por influencia del resto de las variantes dialectales. Estos casos vendrían a demostrar que la lengua tiende a neutralizar algunos de los rasgos divergentes del conjunto de dialectos en favor de una variedad más común. Este hecho puede registrarse en grandes urbes como Los Ángeles, Boston, Chicago o Nueva York, ayudado por una publicidad que se esmera por emplear terminología neutra que amplíe su difusión (Lipski, 2015a: 371).

El empleo del término *Spanglish* en sí mismo es controvertido. Acuñado originalmente por el escritor puertorriqueño Salvador Tío en 1948, el vocablo nace con un sentido claramente despectivo y burlesco (Lynch, 2018: 28). Algunos autores como

González-Echeverría (1997, en Lipski, 2015b: 660) aún resaltan su faceta negativa, por presentarse como una hibridación surgida de las clases hispanas con menos ingresos y menor acceso educativo, por lo que reflejaría una situación de marginación social. Otheguy (2008: 22-223, 243) también se manifiesta en contra de esta denominación, ya que opina que esta viene cargada de una connotación xenófoba y que, además, sugiere la existencia de un idioma híbrido que no se corresponde con la verdadera situación lingüística en Estados Unidos.

En el lado contrario, existen investigadores que argumentan los posibles usos positivos de este cruce léxico. Zentella (1997) alude al ejemplo de la comunidad *muyorikan*, la cual acoge el término *Spanglish* con orgullo al referirse a su cambio de código como una forma de habla bilingüe creativa. Morales (2002, en Lipski, 2015b: 661) coincide en este aspecto al afirmar que el concepto de *Spanglish* hace referencia no solo a la lengua, sino también a la personalidad de sus hablantes. Las prácticas bilingües, entre las que se incluyen tanto el cambio de código (véase 2.2.4.2.) como el translingüismo (véase 2.3.4.1.), se han venido asociando a rasgos identitarios que portan profundas significaciones sociales (Fuller y Leeman, 2020: 134, 236).

Por último, Moreno Fernández (2008: 221) entiende que el *Spanglish* forma parte de la gran abstracción de la lengua castellana, si bien se encuentra en sus límites periféricos. Asimismo, coincide con los últimos autores mencionados al afirmar que esta manifestación sociolingüística constituye un elemento unificador, el cual acerca a los hispanohablantes estadounidenses a los monolingües del resto de territorios del dominio hispánico. Incidiendo en esto, Potowski (2019) defiende que los investigadores recuperen la palabra *Spanglish* para reconducir su carga semántica hacia unas connotaciones positivas, así como el colectivo LGBTQ+ logró revertir el uso peyorativo del adjetivo *queer*.

Desde la perspectiva de este trabajo, el término *Spanglish* es útil en tanto que puede cumplir un propósito de cohesión social y de sentido de pertenencia a una comunidad, no solo lingüística sino social. De acuerdo con los autores citados, me inclino a definir este término como la amplísima generalización de la variante coloquial del español de Estados Unidos y, por ende, es tanto diatópica —lugar geográfico concreto— como diafásica —registro poco formal. Esta tiene unas características peculiares, como la abundancia de

términos procedentes de distintas áreas del territorio hispánico, así como del inglés, hasta el punto de emplear ambas lenguas durante el cambio de código.

No obstante, considero que, por lo dicho, pertenece a un registro coloquial, creativo y espontáneo fruto de un contexto bilingüe y, por esto mismo, resulta contradictorio intentar enseñar a *hablarlo* sistemática o académicamente. Por ejemplo, la alternancia de código ocurre por unas necesidades pragmáticas muy concretas y determinadas por cada contexto, así como por la realidad sociolingüística del hablante. Tampoco existe una entidad glotológica unificada como para sistematizar la enseñanza de vocabulario del *Spanglish*. El estudio de esta variedad diafásica-diatópica quedaría relegado a la sociolingüística y no a la enseñanza de lenguas tradicional, aunque, como veremos en 2.3, el componente sociolingüístico ha de estar muy presente en las clases de lengua de herencia.

Por todo esto, cómo lidiar con el *Spanglish*, su naturaleza y sus consecuencias debe presentarse como una preocupación capital en la elaboración de cursos de herencia. Por una parte, el profesor de español como lengua de herencia debe transmitir que el uso del *Spanglish* fuera del aula en contextos informales no es en absoluto inadecuado, o incluso dentro de ella para la realización de determinadas actividades y proyectos. Por otra, debe intentar proveer una variedad académica o estándar del español, aunque esta esté determinada por el léxico académico de origen (normalmente mexicano) o incluso el considerado como propio o frecuente en Estados Unidos. En última instancia, será el alumno bilingüe el que desarrolle su propio *Spanglish* en las situaciones comunicativas en las que estime oportuno, basándose en su experiencia lingüística personal y en el uso que aprenda en la comunidad, y plenamente consciente de sus riesgos y virtudes.

#### 2.2.4.4. Actos de habla

Para finalizar este apartado, quería traer a colación algunas temáticas investigadas en el subcampo de la pragmática y que más suelen concernir a la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, en la pedagogía actual de L2, algunos aspectos pragmáticos que se han investigado y que se ejercitan en el aula son los marcadores discursivos, las implicaturas, las fórmulas rutinarias, el humor y las metáforas, la deixis y los actos de habla (Koike, 2008: 38-39; Taguchi y Roever, 2017). Sin embargo, son estos últimos sobre los que se concentra la mayor cantidad de estudios hasta la fecha (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010a: 4).

Los actos de habla, popularizados en los años 60 gracias a los trabajos de autores como Austin (1962) o Searle (1969), se asocian con aquellos enunciados que llevan a cabo unas tareas comunicativas específicas, como son las peticiones, disculpas, invitaciones, rechazos o halagos (Bachelor y Barros García, 2019: 24). Es decir, además de un enunciado lingüístico concreto, existe un valor ilocutivo, una fuerza o intención comunicativa detrás de las palabras pronunciadas por el hablante (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010a: 7).

Autores como Escandell Vidal (1996: 99) y Taguchi y Roever (2017: 16) hablan de una *interferencia pragmática* cuando el conocimiento sociopragmático y pragmalingüístico<sup>15</sup> de la L1 del hablante afecta a su producción lingüística de la L2, de manera que traslada sus estrategias pragmáticas de manera apropiada o inapropiada. De esta discrepancia se derivan buena parte de los estudios asociados a la adquisición pragmática de los estudiantes de lenguas extranjeras (véase Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010b; Taguchi y Roever, 2017, entre otros).

No obstante, si atendemos a los aprendientes de LH, el número de investigaciones disponibles resulta mucho más limitado (Bachelor y Barros García, 2019; Garabaya Casado, 2022; Taguchi *et al.*, 2017). Gironzetti (2021) y Showstack y Wilson (2020) apuntan que los trabajos publicados hasta la fecha se concentran en el desarrollo de las fórmulas de tratamiento, cortesía, marcadores discursivos, conciencia metapragmática y los actos de habla. Los artículos existentes en cuanto a estos últimos arrojan, aun así, unos resultados bastante inconcluyentes.

Debido al contexto bilingüe en el que crecen los hablantes de LH, es esperable encontrar en ellos un «sistema pragmático híbrido» (Taguchi y Roever, 2017: 267). Esta parece ser la conclusión alcanzada por Pinto y Raschio (2007, 2008) a través de sus estudios de peticiones y quejas, en donde los hablantes de LH imitan las conductas pragmáticas de ambos monolingües, aunque presentan un estilo de habla más indirecto

---

<sup>15</sup> La sociopragmática se refiere al conocimiento compartido por los hablantes en una determinada cultura y que guían un contexto comunicativo concreto según las normas y expectativas culturales establecidas por estos (p. ej., estatus, distancia social, nivel de imposición). La pragmalingüística, por su parte, se hace cargo de aquellas herramientas y enunciados lingüísticos concretos que sirven para colmar unos propósitos comunicativos particulares (p. ej., decir «felicidades» en un cumpleaños o «te acompaño en el sentimiento» en un funeral) (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010a: 6; Taguchi y Roever, 2017: 7).

de lo que se esperaría de un monolingüe de español. Los hablantes de herencia de español demuestran tener una competencia pragmática «única», puesto que repiten en cierta medida estrategias propias de los hablantes tanto de inglés como de español en su comunidad, sin corresponderse enteramente con ninguna de las dos. Si bien esta disparidad podría percibirse como una adquisición pragmática incompleta en relación con los hablantes monolingües, supone una «ventaja» cuando los estudiantes de LH son comparados con sus compañeros de L2 (Taguchi *et al.*, 2017: 29). Es decir, los estudiantes de LH, aunque no demuestren un comportamiento pragmático idéntico al de los monolingües, sí que se acercan mucho más a ellos que los aprendientes iniciales de L2, lo que les brinda una ventaja añadida al iniciar la instrucción. Autoras como Elias (2015) o Showstack (2016) explican esta situación en tanto que los hablantes de herencia han desarrollado su conciencia metapragmática como fruto de tener que lidiar con ambas lenguas y culturas en su día a día.

Esta competencia pragmática relativa tiene algunas implicaciones en cuanto a su tratamiento pedagógico. Si bien los estudios de Pinto y Raschio (2007, 2008) antes citados parecen incentivar la instrucción de pragmática a estudiantes de LH en virtud que esta no termina de coincidir con la de sus contrapartes monolingües, esta opinión no es compartida por otros autores. Barros García y Bachelor (2018) condujeron un estudio en el que comparaban los efectos de instrucción pragmática —en concreto, de peticiones— entre estudiantes de L2 y de LH a lo largo de un semestre. Estos autores diseñaron un test doble —con una parte oral y otra escrita— en el que se evaluaban los conocimientos de ambos grupos sobre este acto de habla, y al que se sometieron tanto antes como después del semestre. Durante ese tiempo, los dos grupos experimentales (L2 y LH) recibieron instrucción explícita en la formulación de peticiones, mientras que el grupo de control (también de aprendientes de L2) no recibió estas lecciones. Tras analizar los resultados en comparación con el grupo de control, se encontraron con que, mientras que los aprendientes de L2 sí se beneficiaron de la enseñanza explícita en esta materia, los estudiantes de herencia no solo no habían mejorado su competencia inicial, sino que su calificación había disminuido. Como consecuencia, los investigadores argumentan que la enseñanza de pragmática podría no ser necesaria con este perfil de alumnos o, incluso, resultar contraproducente. Su estudio posterior sobre halagos con un perfil de participantes y técnicas de recolección de datos similares reafirma estas conclusiones (Bachelor y Barros García, 2019; véase también Garabaya Casado, 2022 para un

desarrollo más amplio de estas contradicciones dentro de la pedagogía de pragmática de herencia).

La competencia pragmática de los hablantes de herencia en relación con los actos de habla se encuentra aún en un estado muy embrionario. Como argumento en un trabajo previo (Garabaya Casado, 2022), algunas de las líneas de investigación futura que se pueden adoptar en este subcampo, en especial en lo enfocado a su aplicación pedagógica, son las de determinar la posible influencia generacional en la pérdida del inventario pragmático de los hablantes de herencia —similar a sus efectos en la gramática (véase 2.2.1.) o en el vocabulario (véase 2.2.2.)—, el estudio sobre «dialectos pragmáticos» de distintas poblaciones extensas dentro de Estados Unidos —Nueva York, Los Ángeles, Miami...— que ayuden a establecer un punto de partida para la comparación con las conductas socioculturales de los monolingües, así como las necesidades pragmáticas que pueden tener los aprendientes de herencia en diferentes dominios y registros lingüísticos.

Las normas pragmáticas son construidas y negociadas localmente (Taguchi y Roeber, 2017: 274). Por ello, el estudio de la influencia de las variedades pragmáticas de un entorno concreto resulta imprescindible en tanto que el aspecto sociocultural interpreta un papel determinante en la consolidación de las lenguas de herencia. Tal y como defiende Showstack (2016), los estudiantes de herencia están más interesados en aprender las convenciones propias de la comunidad de habla en la que se encuentran, normalmente por incluir a sus familiares y amigos. Por consiguiente, los profesores deben encargarse de explorar cómo es la pragmática local en el área de instrucción e incorporarlo a sus currículos en la medida de lo posible (Garabaya Casado, 2022). En la siguiente sección repasaré algunas de las prácticas pedagógicas más importantes para la enseñanza de español a hablantes de herencia, donde quedará patente la comunión entre el currículo docente y las características propias de los estudiantes a los que se dirige.



### 2.3. ¿Cómo se enseña el ELH? Teorías y modelos pedagógicos

El estudio de los atributos específicos de este tipo de hablantes de español tuvo su comienzo en Estados Unidos en los últimos años de la década de los 70. Esto se debió al aumento del número de hablantes hispanos que acudían a las aulas en los distintos niveles académicos. La disciplina en sí ha recibido varios nombres a lo largo de su trayectoria didáctica, como «*Spanish for native speakers*» o «*Spanish for bilinguals*» (Carreira, 2012: 765-766), poniendo cierto énfasis en la cualidad de «nativos» de estos hablantes. No obstante, estas denominaciones se han venido transformando en los últimos años para ofrecer un reflejo más fiel de las características singulares que los diferencian de la adquisición<sup>16</sup> tradicional de la lengua materna: hablantes de herencia.

Para Montrul (2012: 2), el perfil lingüístico de los hablantes de herencia queda supeditado a tres posibles dimensiones: el orden de adquisición de cada lengua (primera o segunda), su funcionalidad (lengua primaria o secundaria) y su situación sociopolítica (lengua mayoritaria o minoritaria; véase 2.1.2.1.). Cuando nos referimos al español como lengua de herencia en Estados Unidos, la autora observa que esta es generalmente la primera lengua en adquirirse, pero es secundaria en cuanto a su funcionalidad o utilidad, y minoritaria dentro del entorno social (Montrul, 2012: 4).

Como me encargaré de argumentar a lo largo de esta sección, la enseñanza de lenguas de herencia se puede encontrar en distintas modalidades y acercamientos metodológicos, y para distintos tipos de alumnos, edades, comunidades y realidades sociolingüísticas. Por ejemplo, una categorización ofrecida por Beaudrie (2016: 81) divide los tipos de programas posibles en aquellos dirigidos a las escuelas, a la educación superior y a las organizaciones comunitarias. Aunque por su relevancia e interacción los

---

<sup>16</sup> En este trabajo, utilizaré el término «adquisición» o «adquirir» para referirme a la lengua que se interioriza de manera natural en contextos cotidianos, sin instrucción explícita y normalmente durante la infancia. En contraste, empleo «aprendizaje» o «aprender» como el estudio de una lengua de manera controlada, consciente y en un entorno académico (véase Krashen, 1981 para más implicaciones de ambos procesos en la enseñanza de segundas lenguas).

tres modelos serán tomados en cuenta, el foco de atención de este trabajo se centrará en el segundo, es decir, en la formación universitaria.

La esquematización que presento a continuación comienza contraponiendo el español como lengua de herencia (LH) con el español como lengua materna (véase 2.3.1.) y como lengua extranjera (véase 2.3.2.). Una vez delimitadas las características de las tres, procederé a desarrollar las particularidades específicas de la pedagogía de herencia como campo independiente (véase 2.3.3.) y algunos de los acercamientos didácticos y curriculares más representativos (véase 2.3.4.).

### 2.3.1. Contraste entre ELH y español como lengua materna (ELM/EL1)

La primera operación que debemos acometer es la de distinguir entre un hablante nativo y un hablante de herencia. De acuerdo con Benmamoun *et al.* (2010: 4; 2013: 130), un hablante nativo es normalmente aquel que vive en un entorno monolingüe —o bilingüe si su lengua nativa original no ha experimentado desgaste—, emplea siempre enunciados gramaticales —excepto por lapsus puntuales—, no omite morfemas ni los coloca en un lugar equivocado, reconoce la ambigüedad, múltiples interpretaciones e implicaciones pragmáticas de las palabras y oraciones, y es consciente de las particularidades sociolingüísticas de su entorno comunicativo. Asimismo, los hablantes nativos son inmediatamente aceptados y reconocidos en su comunidad de habla.

Por el contrario, se consideran hablantes de herencia a aquellos que han estado expuestos hasta cierto punto a su lengua materna (LM), normalmente en el ámbito familiar, pero que no llegan al nivel de competencia manifestada por un hablante nativo en esa LM. A este perfil de individuos también se los ha etiquetado como «semi-hablantes» o, como hemos visto, «bilingües secuenciales» (Acosta Corte, 2013: 1-2; véase 2.1.2.4.), dado que se produce un desajuste por el cual una de las dos lenguas se impone a la otra y eclipsa su utilización y desarrollo.

Esta rivalidad lingüística produce unos efectos cognitivos en el niño que guardan relación con la edad de llegada al país de acogida. Los hablantes de segunda generación, definidos por Silva-Corvalán (1994a: 16) como aquellos que han nacido en el nuevo país o han llegado antes de los seis años, son normalmente los principales afectados si no se someten a un periodo de escolarización también en su lengua minoritaria, aunque reciban exposición a esta en el hogar. A partir de la tercera generación —descendientes de al

menos un hablante perteneciente al grupo anterior— ya empiezan a considerarse monolingües en inglés (Carreira, 2012: 767; Silva-Corvalán, 2014: 2). Por lo tanto, en este esquema podemos ver de manera simplificada cómo funciona la pérdida idiomática en tres generaciones que ya hemos comentado anteriormente (véase 2.1.1.2.).

Además de la fecha de llegada al país, existen otros factores que marcarán la futura competencia lingüística del niño. La voluntad de los padres de hablar castellano en casa durante la niñez resulta de vital importancia para el futuro desempeño en español de sus hijos. Promover la adquisición de la lengua en la infancia resulta clave para que el individuo pueda alcanzar una competencia nativa en la adultez (Sanz, 2012: 722). Por ello, cuanto menor sea la exposición del niño a la lengua minoritaria y menos oportunidades tenga de practicarla en contextos variados, mayores serán las diferencias de estas segundas y terceras generaciones con respecto a la generación que las precedió (Silva-Corvalán, 2018: 498). Asimismo, cuanto antes se produzca la exposición a la nueva lengua, más graves serán los efectos de la adquisición incompleta en la lengua familiar (Montrul, 2008: 205).

Bajo la denominación popular de «factor abuela» (Potowski, 2019; Silva-Corvalán, 2014: 3) encontramos un aspecto relevante que incide en el fenómeno anterior. La presencia de otros familiares en el hogar, normalmente los abuelos (sobre todo cuando son primera generación de hablantes) que continúen relacionándose con sus nietos en español, tiene una notable importancia en el desarrollo lingüístico del menor en tanto que le aporta nuevas oportunidades para practicar el idioma. Aun así, Zentella (1997: 285) argumenta que el uso de español en la convivencia con las abuelas no es garantía suficiente para su aprendizaje, puesto que muchas de ellas han tenido un acceso limitado a la educación en su país natal y quizá no puedan enseñar a sus nietos cómo leer y escribir en español formal.

Asimismo, la presencia de familiares jóvenes puede contrarrestar este efecto. Además del lugar, el orden de nacimiento presenta un patrón interesante en familias con varios hermanos. Los hermanos mayores aprenden más español puesto que atraviesan un periodo en el que tienen que comunicarse con sus padres en esta lengua. Con el nacimiento de hermanos menores, estos comienzan a hablar entre ellos en inglés, lo que influye en que los más jóvenes conozcan mejor este idioma (Zentella, 1997: 52).

De manera similar, los roles de género también propician una mayor o menor adquisición del español. Como ha observado Zentella (1997: 51) entre la comunidad puertorriqueña en Nueva York, las niñas están más expuestas a ambientes en los que este idioma es más frecuente, como es dentro del hogar. Por el contrario, los niños realizan más tareas fuera de casa y se relacionan con otros angloparlantes como los afroamericanos. En general, una fuerte cohesión social dentro de la comunidad contribuye enormemente a la conservación de la lengua aun en generaciones avanzadas como la cuarta o la quinta, una situación que se sigue evidenciando en las zonas limítrofes con México (Silva-Corvalán, 2014: 3; 2017: 340).

Uno de los contrastes más evidentes entre el español como LM y como LH lo podemos encontrar en qué tipo de competencia consideran que tienen los hablantes respecto a sí mismos. La falta de autoestima lingüística se ve agudizada cuando los hablantes de herencia reciben críticas por parte de monolingües hispanos acerca del español «malo» que hablan, así como por parte de anglosajones, quienes consideran que hablar castellano constituye una barrera lingüística y una falta de voluntad para integrarse en el país (Potowski, 2005: 30-31; Villa, 2002). Consecuentemente, en muchos casos han interiorizado un sentimiento de inferioridad e inhibición respecto a su lengua de herencia, lo que hace que sus inseguridades lingüísticas, sobre todo en lo que respecta a su fluidez, aumenten hasta el punto de rechazar hablar el español y considerar al inglés como su primera lengua (Martínez, 2003; Potowski y Carreira, 2004; Said-Mohand, 2013).

#### 2.3.1.1. La adquisición incompleta y el desgaste lingüístico

La competencia bilingüe de los hablantes de herencia se mide como un «proceso» en lugar de una situación estática (Montrul, 2012). Estos individuos comienzan hablando español como primera lengua, pero su utilización se invierte con la llegada a un país diferente, cediendo al inglés la posición dominante, al ser esta la lengua mayoritaria en el nuevo espacio geográfico. En la medida que el inglés avanza como el idioma de elección habitual, la adquisición y perfeccionamiento del español no solo se detiene, sino que puede incluso entrar en retroceso conforme avanza a etapas más adultas. Además, esta lengua estructuralmente «incompleta» se transmite también a las siguientes generaciones (Valdés, 2001: 46). Estas dos posibilidades dentro de la trayectoria cognitiva del niño han sido denominadas «adquisición incompleta» y «desgaste» (*attrition*), respectivamente (Acosta Corte, 2013: 3; Montrul, 2002, 2012; Potowski *et al.*, 2009: 538).

La *adquisición incompleta* sucede cuando la adquisición lingüística del idioma minoritario se detiene en la etapa infantil ante la aparición de la que será la lengua dominante. Esto dará como resultado que se consolide una variedad reducida de la lengua débil cuando el individuo alcance la etapa adulta (Montrul, 2012: 5; Silva-Corvalán, 2006). En otras palabras, el aprendizaje de español por parte del niño se detiene o se aparta de manera indefinida ante la monopolización del uso del inglés.

No obstante, la existencia de una adquisición incompleta aplicada a las circunstancias de los hablantes de herencia de español es una afirmación criticada entre la literatura académica. Algunos autores (Otheguy y Zentella, 2012; cap. 10) rechazan emplear este término por incorrecto, y prefieren referirse a este fenómeno como una «simplificación» del sistema gramatical, pero completamente adquirido e internamente coherente y, por lo tanto, simplemente diferente respecto del monolingüe, influido tanto por una exposición lingüística distinta como por el desgaste intergeneracional (Pascual y Cabo y Rothman, 2012). Si bien se habría producido una evidente simplificación gramatical en contraste con el sistema antecesor, este fenómeno seguiría los parámetros diacrónicos habituales en la evolución lingüística. En alusión a esto último, Otheguy y Zentella (2012: cap. 10) ponen el leísmo en España o la ausencia del *vosotros/as* en Latinoamérica —a los que podríamos añadir también el futuro de subjuntivo— como ejemplos de que la simplificación estructural no es siempre juzgada como gramática incompleta.

El *desgaste* lingüístico —o *attrition* (‘atrición’)—, por otro lado, y muchas veces en complementación con lo anterior, se traduce como un debilitamiento o pérdida de algunos aspectos de un sistema lingüístico que ya habían sido adquiridos completamente de manera estable (Benmamoun *et al.*, 2013: 167; Montrul, 2002: 40, 2012: 5), lo que conlleva un proceso de simplificación gramatical y léxico de la lengua minoritaria que suele producirse en la etapa adulta del hablante (Silva-Corvalán, 2006). Es decir, la baja frecuencia de uso motiva un retroceso de las estructuras idiomáticas que sí habían sido adquiridas; una especie de *olvido* de la lengua. Como consecuencia de este desgaste, un hablante nativo puede pasar a ser percibido por el resto de los hablantes como no nativo de su propia lengua (Benmamoun *et al.*, 2013: 132). No obstante, Montrul (2008: 164), Potowski *et al.* (2009: 538) y Zentella (1997: 211) advierten de la imposibilidad de advertir cuál de los dos fenómenos —adquisición incompleta o desgaste— se está

produciendo en el individuo sin la realización de un estudio longitudinal que recoja qué elementos habían sido adquiridos y cuáles no.

Estos dos fenómenos generan otra de las características más importantes de la lengua de herencia: la gran heterogeneidad en cuanto a la competencia lingüística y trasfondo personal de sus hablantes (Fuller y Leeman, 2020: 211; Schwartz, 2001: 237; Van Deusen-Scholl, 2003: 221). Dependiendo de cuándo y con qué intensidad se produzcan, nos podemos encontrar con un nivel de español que se extienda desde unos conocimientos incipientes en el idioma, sobre todo destacados en habilidades receptivas, hasta disponer de un nivel intermedio, avanzado o casi nativo tanto en la oralidad como la escritura (Montrul, 2010: 5; Reznicek-Parrado, 2013: 166). Por ejemplo, Potowski (2005: 66) ha apreciado que los hablantes de segunda generación —hijos de padres monolingües— pueden requerir unos cursos de español más avanzados que aquellos que ya pertenecen a una tercera o cuarta generación. Por lo tanto, bajo el perfil de hablante de herencia se abre un amplísimo espectro de posibilidades, lo que dificulta establecer una pedagogía y la impartición de unos contenidos comunes.

Otro aspecto de vital importancia es el factor de la edad. Cada vez es más extendida la hipótesis de que conseguir una competencia nativa en la L2 solo es posible cuando esta empieza a adquirirse en la infancia, dentro de un «periodo crítico» (Sanz, 2012: 722). La exposición más temprana o tardía a cada lengua influirá en el grado de adquisición y, por ende, en el desempeño del hablante en cada una de ellas. Según Montrul (2010: 18-19), los hablantes de herencia que hayan recibido parte de la exposición lingüística fundamental durante esta primera etapa y continúen desarrollando la lengua con posterioridad a través de la instrucción cuentan con el potencial cognitivo y lingüístico para alcanzar una competencia nativa si este es su objetivo.

En esta línea, Carreira (2012: 773) enumera cuatro causas que explican la multiplicidad de manifestaciones de este perfil de hablantes respecto a su competencia en la lengua: la edad en el individuo adquiere el inglés, el orden de adquisición de cada una de las lenguas, cuál es el idioma que se practica en el entorno doméstico y la cantidad de *input* escolar que hayan recibido. La autora se apoya en los estudios de Montrul (2008) para establecer algunas pautas generales. En primer lugar, el dominio del español se verá comprometido cuanto más temprana sea la aparición del inglés y este adquiera un rol predominante en la comunicación habitual del hablante. En segundo lugar, cuanto mayor

sea la edad con la que el niño comience a aprender un idioma, menor será su competencia en este.

#### 2.3.1.2. La variedad de contacto

Por último, y en complementación con la adquisición incompleta y el desgaste, hay que tener en cuenta que estos individuos pueden estar adquiriendo una *variedad de contacto* del español (véase Potowski *et al.*, 2009: 538-539). Por una parte, el castellano que conocen puede estar altamente influenciado por la lengua con la que convive, en este caso, el inglés, lo que daría lugar a *transferencias lingüísticas* (Benmamoun *et al.*, 2010:51; 2013: 169). De ahí que su variedad muestre varios elementos de interrelación entre ambas en el plano gramatical, semántico y discursivo, como préstamos, calcos, extensiones o cambios de código (véase 2.2.). Por otra parte, las situaciones de contacto también aceleran cambios gramaticales internos de los sistemas lingüísticos que ya se han detectado en otras regiones monolingües, como es la pérdida del subjuntivo, un fenómeno propio de las lenguas romances y, asimismo, de otros dialectos modernos del castellano (véase Silva-Corvalán, 1994b: 268). Esta variedad de contacto puede haber sido completamente adquirida y estar en disputa con la variedad estándar con la que se compara. Como indican Benmamoun *et al.* (2013: 170), si una propiedad lingüística no se encuentra en el *input* que reciben los hablantes de herencia, entonces esta no puede ser adquirida; lo que complica aún más la diagnosis de qué fenómeno ocurre en la lengua de herencia que maneja el hablante (Valdés, 2005).

En definitiva, ambas lenguas —español e inglés— aparecen en la niñez dentro del «periodo crítico» (Lenneberg 1967, en Johnson & Newport, 1989: 60) de adquisición del lenguaje y son naturales ya sea en la sociedad en la que se encuentra el niño o en su entorno familiar. Esto nos llevaría a plantear la posibilidad de que el español pueda comenzar a adquirirse como L1 y, sin embargo, no llegue a desarrollarse plenamente durante este periodo, lo que hace que adquiera matices de segunda L1 (2L1) o incluso segunda lengua (L2), con varias de las características de las lenguas extranjeras (LE), como veremos más adelante.

En este subapartado hemos examinado en qué puntos divergen los procesos de aprendizaje del español entre hablantes nativos monolingües y los hablantes de herencia y, por lo tanto, cómo las estructuras lingüísticas que han aprendido son diferentes. Por ello, se desaconseja de manera general colocar a los alumnos de herencia en este tipo de

cursos. La siguiente opción lógica sería la de situar a estos aprendientes dentro de clases para no nativos. Exploraremos esta posibilidad a continuación.

### 2.3.2. Contraste entre ELH y español como segunda lengua (EL2) o lengua extranjera (ELE)

La disparidad de competencia lingüística en el amplio espectro de los hablantes de herencia resulta ser la mayor dificultad a la hora de ubicarlos en cursos idóneos para sus necesidades. Si bien algunos profesores han optado por enviar a sus estudiantes de herencia a curso de español para nativos, también se suele dar el caso contrario, en el que estos estudiantes con un evidente trasfondo en la cultura hispánica son situados en clases con compañeros completamente ajenos a esta. Sin embargo, a pesar del bajo nivel de español del que puedan disponer, los estudiantes de procedencia hispana muestran unas ventajas evidentes respecto a sus compañeros de L2, especialmente en fluidez oral, y pueden llegar a encontrar estos cursos fáciles, tediosos y poco útiles (Acosta Corte, 2013: 2; Potowski, 2008b: 237).

Por ello, cabe diferenciar entre dos tipos de enseñanza de español que convergen y se distancia de manera bastante sutil. Los investigadores e instructores que veremos en este subapartado distinguen entre las clases de español como segunda (EL2) o lengua extranjera (ELE)<sup>17</sup>, dirigidas a aquellos estudiantes que no tienen ningún trasfondo lingüístico ni cultural con el castellano, y otras en las que participan los hablantes de herencia (ELH), quienes, como hemos visto, traen consigo una experiencia hispánica recibida en sus hogares.

Tan pronunciadas serían sus diferencias que varios autores (p. ej., García, 2009; Peyton *et al.*, 2001a; Potowski, 2005; Sanz, 2012) claman por la separación entre la

---

<sup>17</sup> A pesar de un uso muchas veces equivalente, se conoce como segunda lengua (L2) aquella que se empieza a aprender-adquirir después de la primera lengua (L1), pero ambas son propias del territorio del hablante (p. ej., el castellano y el catalán en Cataluña). Por el contrario, la lengua extranjera (LE) no es hablada en el territorio donde se aprende (p. ej., aprender japonés en España), lo que disminuye las oportunidades de practicarla y de estar a expuesta a ella (Arjonilla Sampedro *et al.*, 2008c; Lightbown y Spada, 2017: 38). Si trasladamos esta distinción al contexto estadounidense, resulta comprensible que el estatus del español como lengua nativa se haya vuelto un debate controvertido. Por ejemplo, autores como Fuller y Leeman (2020: 211) rechazan que el español sea aún una lengua extranjera, sino ya perfectamente local y comunitaria por la gran cantidad de hablantes que existen en el país, y proponen la utilización de los términos «segunda lengua» o «lengua adicional» para referirse a ella.



enseñanza de ELH y ELE, dado que los estudiantes objetivo de cada una de las disciplinas tienen unas necesidades lingüísticas muy diferentes. Por ejemplo, Acosta Corte (2013) sugiere profundizar en el aspecto gramatical en el caso de los primeros, dado que el truncamiento temprano de su adquisición de español podría haber impedido la interiorización de normas morfosintácticas que se fijan en estados más avanzados del proceso cognitivo, como es el ya citado caso del subjuntivo (véase 2.2.1.). Por otro lado, Lacorte (2016: 99) señala que muchos instructores de ELH tienen a su cargo cursos tanto de este perfil de hablantes como de ELE, o incluso los dos tipos de estudiantes mezclados en el mismo grupo, por lo que resulta indispensable que conozcan las características que diferencian a ambos.

#### 2.3.2.1. Las características definitorias de cada perfil de aprendiz

Los investigadores y docentes han diferenciado entre estos dos perfiles de alumnado en función de las habilidades en las que suelen destacar. Para Potowski (2008b), la edad, el contexto, la variedad de español que han aprendido y la conexión familiar son los cuatro elementos definitorios para cada uno de los dos enfoques pedagógicos. Primero, mientras que los alumnos de ELE se acercan a la lengua española normalmente después de los 12 años, los hablantes de herencia pueden haber tenido un contacto muy temprano en la infancia. Segundo, los primeros aprenden la lengua dentro de un entorno académico, cuando los últimos adquieren el idioma en contextos naturales. Tercero, los alumnos no hispanicos estudian una variedad prestigiosa o estándar, mientras que los de lengua heredada han escuchado en sus hogares una variedad coloquial e incluso desprestigiada socialmente. Por último, la conexión familiar de los aprendientes de ELE con el castellano es típicamente inexistente, mientras que los de ELH la tienen muy presente a la hora de desarrollar su identidad (véase 2.1.5.). Factores como estos contribuyen a que los patrones de aprendizaje de los estudiantes de L2/LE sean más predecibles que en el caso de los alumnos de herencia (Fairclough, 2012: 121).

A pesar de eso, las ventajas con las que cuenta el alumnado de herencia *a priori* resultan muchas veces infraevaluadas. Fairclough (2005, en Carreira 2012: 775) y Potowski *et al.* (2009: 539) apuntan que los estudiantes de ELH cuentan con la dificultad añadida de aprender no una L2, sino un «segundo dialecto» del propio castellano, y que la cercanía estructural entre la variedad familiar y la académica complica el establecimiento de unos límites entre ambas. Por ello, aunque estos estudiantes partan

con una base de la que carecen sus compañeros no hispanos, pueden sentirse frustrados al comprobar cómo los estudiantes de ELE tienen un dominio mayor de la terminología gramatical y obtienen mejores calificaciones en los exámenes, como ha observado Potowski (2005: 66-67) en clases mixtas. Asimismo, los estudiantes de ELE parecen responder mejor a las actividades tradicionales de relación de forma y significado de los cursos de idiomas, sobre todo en lo que respecta a una mejora de sus juicios de gramaticalidad. Para Potowski *et al.* (2009), probablemente esto sea debido a que cuentan con más experiencia en este tipo de cursos y a que las enseñanzas gramaticales que reciben se asientan sobre un lienzo en blanco y no entran en conflicto con lo aprendido en sus hogares, como sí ocurre con los estudiantes de ELH.

Schwartz (2001: 233) resume de la siguiente manera las diferencias esenciales entre ambos tipos de alumno: en cuanto a fonología, reglas gramaticales y vocabulario, los estudiantes de herencia demuestran muchas similitudes con los hablantes nativos, aunque el lexicón que han adquirido, muchas veces extenso, está influenciado por los contextos del hogar, la comunidad, la institución religiosa y gran cantidad de préstamos procedentes de la lengua dominante. Los aprendientes de ELE, por su parte, pueden aprender buena parte del sistema fonológico nuevo, pero tienden a mantener su acento nativo; son conscientes de muchas reglas gramaticales, pero les cuesta usarlas con frecuencia y comprenderlas completamente en muchos contextos cotidianos; y su vocabulario es limitado, aunque adecuado a la variante estándar.

La autora continúa analizando las normas sociolingüísticas y cómo los hablantes de ELH controlan los registros informales, aunque tienen mayores problemas con los contextos ajenos a estos. También conocen y han adoptado parte de la cultura familiar, eso sí, con hibridaciones con la cultura dominante. Por otro lado, no han desarrollado habilidades de lectoescritura en esta lengua más allá de los niveles elementales, y su motivación por el aprendizaje de esta puede tener razones muy diversas.

Por el contrario, los estudiantes de ELE tienen un dominio limitado de las reglas sociolingüísticas del nuevo idioma, sobre todo en aquellos contextos fuera del entorno de clase. Su conocimiento de la cultura meta es más superficial y disponen de pocas ocasiones para interactuar con estas comunidades. Sin embargo, su nivel de lectoescritura en esta lengua es alto y sus motivaciones declaradas son normalmente pragmáticas e instrumentales (Schwartz, 2001). Ya en los niveles superiores, mostrarán un mayor

dominio de la terminología y reglas gramaticales (Carreira y Chik, 2018: 361). Por todo ello, los aprendientes de ELH contarían con una ventaja en competencia oral, tanto en escucha como en habla, mientras que los de ELE tienden a destacar en la competencia lectora y escrita (Beaudrie, 2012b: ii; Carreira, 2016a).

La ventaja académica de los aprendientes de ELE queda patente durante el periodo de evaluación. La problemática que suponen los exámenes tradicionales de ELE es que estos miden la competencia en castellano de acuerdo con la variedad académica o normativa. Por el contrario, las variedades dialectales que suelen conocer los hablantes de herencia no están incluidas dentro del alcance de estos métodos evaluadores, lo que minusvalora sus aptitudes reales en el idioma. Asimismo, la cantidad de formación previa en español que hayan recibido los alumnos en el pasado también puede ser completamente dispar (Said-Mohand, 2013). Para hacer frente a esta circunstancia, varios autores (Potowski, 2005: 65-66; Said-Mohand, 2013) promueven la elaboración de unas pruebas diagnósticas más precisas a la hora de determinar si los aprendientes deben optar por clases de ELE o específicas de ELH, y en qué niveles para cada caso. Por consiguiente, son las asignaturas las que deben buscar adaptarse a los estudiantes y no a la inversa (Carreira 2004, en Potowski, 2005: 35).

Los alicientes con los que cuentan los aprendientes de herencia constituyen una característica definitoria de su aprendizaje. Por una parte, la «motivación de herencia» (Van Deusen-Scholl, 2003: 222) les empuja a aprender la lengua como una forma de reconectar con sus raíces culturales, incluso aunque la conexión lingüística se haya perdido hace generaciones. Pero, por otra parte, también son frecuentes los casos en los que los hablantes de procedencia hispana optan por inscribirse en clases de ELE en la universidad con la creencia de que serán asequibles (Potowski, 2005: 67; Van Deusen-Scholl, 2003: 223-224) y, por lo tanto, una manera de «obtener créditos fáciles», una opinión frecuente también entre sus instructores (Reznicek-Parrado, 2013: 172 y ss.), y así completar más rápidamente una serie de requisitos académicos exigidos más allá de su campo de especialización o *major*.

Por consiguiente, se puede decir que, hasta cierto punto, ambos perfiles de aprendientes pueden demostrar una «motivación instrumental» —es decir, con objetivos prácticos— o una «motivación integradora» —aprender la lengua por cuestiones personales o de afinidad cultural— (Gardner y Lambert, 1972: 3; Krashen, 1981: 22;

Lightbown y Spada, 2017: 87). El segundo motivo, como he argumentado, sería el que más distanciaría a los hablantes de herencia de los aprendientes de lengua extranjera, aunque estos últimos también han podido acercarse al idioma por motivos culturales que no se corresponden con su trasfondo familiar.

Hay que tener en cuenta igualmente la vertiente negativa que puede suponer ser un estudiante de herencia en el sistema educativo estadounidense. Como explican Wang y Green (2001: 188-189), algunos alumnos que se engloban dentro de este perfil prefieren no identificarse como tales en la escuela, y de ahí que rechacen matricularse en cursos específicos para ellos. Su falta de confianza lingüística, promovida muchas veces por las actitudes sociales despectivas respecto a su variedad o su miedo a la segregación en grupos diferenciados, los lleva a rechazar este tipo de clases cuando se les son asignadas.

#### 2.3.2.2. Las clases mixtas

La asignación de ambos perfiles de aprendientes a una misma aula, a pesar de ser desaconsejable, resulta una realidad habitual en las clases de español. Por consiguiente, Carreira y Kagan (2018: 157-158) sugieren que merece la pena investigar un tipo de instrucción de la que se puedan beneficiar estudiantes en clases mixtas. En parte, se debe al hecho de que, a pesar de la gran proporción de hispanos en el país que favorece la implantación de cursos específicos de ELH, también puede resultar cierto lo contrario: aún existen universidades que tienen un bajo número de hablantes de herencia, lo que dificulta la justificación de desarrollar programas dirigidos a estos (Beaudrie, 2011: 323; Carreira, 2014, 2017).

Por ello, y dadas las ventajas e inconvenientes de cada uno de los perfiles, sería interesante desarrollar prácticas pedagógicas que busquen la complementación y la sinergia que los estudiantes tanto de ELE como de ELH puedan aportarse mutuamente (véase Carreira y Chik, 2018 para algunas propuestas de actividades). Esto podría resultar especialmente plausible en aquellas universidades cuya falta de recursos impide la división de itinerarios, y en las que los docentes deben optimizar la enseñanza mixta en la medida de sus posibilidades (Carreira, 2014: 23). En este caso, sería recomendable que estos cursos se destinasen a los niveles más bajos (Potowski, 2008b: 238), donde las diferencias entre ambos perfiles de alumnos son más pronunciadas (Carreira, 2016a: 161, 2017: 354). No obstante, un impedimento recurrente es conseguir un balance ideal en el aula en cuanto al número de alumnos procedentes de cada uno de los grupos.

Asimismo, ofrecer una instrucción diferenciada en clases mixtas puede presentar varios desafíos, sobre todo en lo relativo a la gestión del tiempo de clase. Carreira (véase 2016a: 170-173) propone algunas posibilidades, como la elaboración de agendas de aprendizaje, con las cuales asignar a cada estudiante unas tareas específicas a completar a lo largo de la semana y que ellos mismos sean quienes se gestionen el tiempo. Estas agendas personalizadas ayudan a establecer actividades que se ajusten a las necesidades de los alumnos, aunque será la labor del instructor asegurarse de equilibrar la carga de trabajo para todos.

En conclusión, la gran diferencia entre los aprendientes de ELH respecto a los de ELE es que los primeros suelen disponer de unos vínculos previos que los unen a la lengua y a la cultura a partir de la influencia familiar o de la comunidad en la que habitan. Si bien esto parece sugerir una ventaja, como poseer una capacidad receptiva superior, también viene aparejado con algunas cargas, como que esta variante familiar sea en mayor o menor medida desprestigiada por la norma académica y que se vean obligados a *desaprenderla* para adecuarse a la nueva variedad. Por otra parte, los aprendices de ELH muestran unas necesidades muy concretas dentro del amplio mundo del español como L2, normalmente ligadas a motivos adquisicionales o sociolingüísticos (véase 2.2.), y que deben ser atendidas específicamente si pretendemos que aprovechen los cursos en los que se inscriben. Si bien las clases mixtas se han erguido como una solución alternativa para paliar unas limitaciones académicas y logísticas frecuentes, la pedagogía de herencia propiamente dicha ha logrado desarrollarse para ofrecer una instrucción adecuada al bagaje lingüístico y sociocultural de los aprendientes. Las características particulares con las que cuentan estos cursos serán desarrolladas en el próximo subapartado.

### 2.3.3. El español como lengua de herencia: características generales de un campo independiente

Como hemos visto en los dos subapartados anteriores, la heterogeneidad de hablantes de herencia en cuanto a su competencia lingüística dificulta su asignación a los cursos que más se ajusten a sus necesidades. Estos alumnos configuran una escala que va desde quienes son completos desconocedores de la lengua (ELE/L2) hasta los que alcanzan una condición prácticamente de bilingües (ELM/L1). Benmanoun *et al.* (2010: 81) sugieren que, de existir un hipotético continuo de adquisición de lengua a nivel nativo,

los aprendientes de herencia se encontrarían en un tramo intermedio entre los hablantes de L1 y L2 (véase Figura 1). Es aquí donde las pruebas diagnósticas (véase 2.3.3.4.) juegan un papel importante para establecer cuál es el nivel adecuado en el que continuar con su aprendizaje del español.

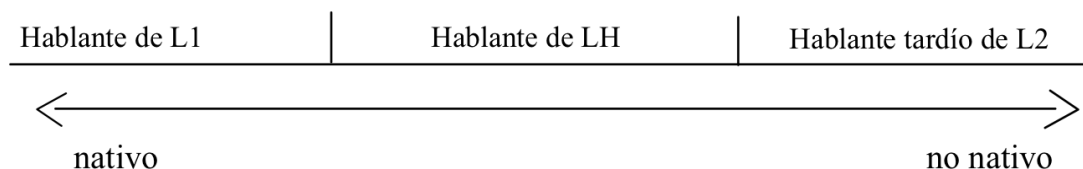


Figura 1. Continuo hipotético de la habilidad nativa con el lenguaje de acuerdo con Benmanoun et al. (2010). Elaboración propia.

Esta idea encuentra relación con el concepto de «continuo de bilingüismo» propuesto por varios autores (p. ej., Silva-Corvalán, 2012a, 2018; Valdés, 2001, 2005). Es decir, existe una gama de posibilidades que abarca desde una competencia completa en ambas lenguas o «bilingüismo balanceado», hasta una competencia reducida en la lengua minoritaria o «bilingüismo desbalanceado» (Silva-Corvalán, 2012a: 787, 2018: 498). Por ejemplo, Valdés (2001: 41) resalta cómo un individuo capaz de leer en una segunda lengua es técnicamente más bilingüe que aquel que solo puede hacerlo en su lengua materna; esto no le convierte en bilingüe, pero tampoco puede considerarse completamente monolingüe.

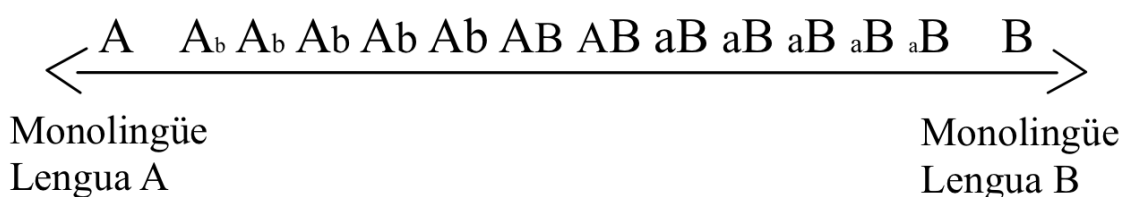


Figura 2. Continuo de bilingüismo siguiendo el modelo de Valdés (2001). Elaboración propia.

Como podemos ver en la Figura 2, existen varias posibilidades de bilingüismo dependiendo de la fortaleza de la que se disponga en cada lengua (Valdés, 2001: 41; 2005: 414). Las mayúsculas indican la lengua dominante y las minúsculas la lengua débil. El tamaño de cada letra gradúa su competencia lingüística en cada una. Los hablantes que se encuentren en las posiciones intermedias disponen de unas habilidades bilingües más balanceadas que los de los extremos. Nótese que un balance completo en ambas lenguas

es altamente improbable de alcanzar, pues los hablantes siempre desarrollan su competencia lingüística más en un idioma u otro según el dominio y el tipo interacción social, constituyéndose el bilingüe perfectamente balanceado como un hablante más mitológico que real (Valdés, 2001: 40).

Por otra parte, los niños bilingües van completando etapas del desarrollo cognitivo-lingüístico desde segmentos simples hasta más complejos. Silva-Corvalán (2012b: 807-808) establece un orden de complejidad gramatical que los niños superan conforme avanzan a la adultez. El primer nivel sería el balbuceo, seguido de la enunciación de «palabras sueltas» y, por fin, combinaciones de estas primeras «palabras». A la edad de 2 años y medio, el niño ya es capaz de mantener una conversación sobre algún tema que le resulte interesante. El desarrollo morfológico y sintáctico se desarrolla hasta que, al final de los 2 años, ya puede combinar dos o tres cláusulas dentro del mismo enunciado. Las oraciones más complejas serían las subordinadas, y las oraciones de relativo en posición interior requerirían un esfuerzo cognitivo superior a las que están en la periferia. Una evolución que puede verse desequilibrada en los casos de los bilingües secuenciales con una exposición lingüística inestable.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el sistema gramatical que se configura en la etapa adulta en muchos hablantes de herencia diverge del de los monolingües (véase 2.3.1.). Con todo, algunos lingüistas (Otheguy y Zentella, 2012; cf. Silva-Corvalán, 2018: 509-510) cuestionan que el español de herencia sea una variante «incompleta» del castellano, sino una variedad en sí misma. Se trataría de una variedad completa, aunque menos restringida, en cuestiones gramaticales de tiempo, modo y aspecto (véase 2.2.1.). Las actitudes de los docentes respecto a cómo referirse al conocimiento del español aprendido en el hogar y cuál es la variedad meta que se enseña en el aula serán cruciales a la hora de articular los cursos que diseñen.

#### 2.3.3.1. Cursos específicos de herencia

Por todos los desafíos lingüísticos y pedagógicos que plantea, la docencia de lenguas de herencia ha demostrado su pertinencia dentro del sistema educativo estadounidense. Un claro exponente de esta circunstancia es el desarrollo de cursos específicos e incluso itinerarios de herencia dentro de los programas de segundas lenguas en varias universidades a lo largo del país (Benmamoun *et al.*, 2010:14; y véase, por ejemplo, Martínez, 2010; Parra, 2013, 2021; Pascual y Cabo *et al.*, 2017 para

descripciones de cursos concretos). Beaudrie (2012c: 210) encontró una relación positiva directa entre el número de hispanohablantes en las facultades estadounidenses y la disponibilidad de programas de herencia en estas, que ya están disponibles en 26 estados y en Washington, DC. Esta aseveración fue confirmada por Carreira (2014) en un estudio paralelo con características similares.

No obstante, todavía existen excepciones y trabas notables a esta norma. Beaudrie (2011) encontró en su estudio sobre la oferta de programas de ELH en el suroeste del país que aún existen universidades que no ofrecen asignaturas de herencia aunque el número de población de hispanos en su estado sí que lo justifique (en concreto, en Colorado, Oklahoma y Utah). De igual forma, la mayoría de los programas que sí cuentan con itinerario de herencia ofrece solamente uno o dos cursos, y otros adoptan alternativas académicas como estudios independientes, tutorías, seminarios, prácticas o cursos en el extranjero; además de la opción ya mencionada de las clases mixtas (Beaudrie, 2012c, 2020; Carreira, 2014, 2017).

Otro de los problemas detectados en esta encuesta fue la problemática de la nomenclatura escogida para hacer referencia a los estudiantes meta de estos cursos. Si bien *heritage learners* o *speakers* es la denominación más común, Beaudrie (2011) alerta de que tanto estos como otros términos pueden llegar a ser ambiguos y necesitan una aclaración para que los estudiantes puedan conocer su contenido e identificarse como candidatos a ellos. También resulta compleja la división de niveles dentro del programa de herencia, puesto que etiquetas como *principiante*, *intermedio* o *avanzado*, propias de las guías de ACTFL (2012b), no funcionan tan bien en ELH como en EL2, y promueve una falta de consistencia y uniformidad cuando se compara entre distintas instituciones. Por ello, la autora propone el uso de *receptivo*, *desarrollo* y *fluencia* —de menor a mayor competencia idiomática— como términos más adecuados con la idea del continuo de bilingüismo y a la disparidad entre distintas competencias orales y escritas que demuestra el estudiantado (Beaudrie, 2011: 333).

La escasez de guías y marcos de referencia aplicados a la enseñanza de herencia resulta otro inconveniente para ubicar a los estudiantes en su nivel más adecuado. Belpoliti y Gironzetti (2018: 449) denuncian que guías como el MCER o ACTFL no resultan adecuadas para evaluar la competencia lingüística de estos hablantes o reflejar sus actitudes respecto a la lengua. Ante la falta de planes curriculares concretos, estas



autoras proponen también cuatro perfiles lingüísticos de acuerdo con cuál es su lengua dominante, cuándo ha empezado a adquirirse, en qué idioma se han escolarizado y cuál es su grado de comprensión de la lengua: receptivo, principiante, intermedio y avanzado; es decir, uno adicional —«receptivo»—, previo a los tres niveles tradicionales que son comunes en los cursos de L2.

#### 2.3.3.2. Objetivos pedagógicos

El conocimiento previo, por escaso que sea, es un factor clave en la pedagogía de herencia, como ya hemos destacado. Varios son los autores (Wang y Green, 2001: 180; Wright, 2019: 110-112) que llaman a aprovechar el vocabulario y la competencia oral y escrita con las que ya cuenten estos estudiantes, así como adaptar el curso hacia el reconocimiento del valor de la variante dialectal del hogar mientras se les ayuda a alcanzar una competencia mayor en la variedad estándar. Mantener una actitud inclusiva respecto a las variedades idiomáticas que conocen los estudiantes, por mucho que se desvíen de la norma estándar o adopten anglicismos, es fundamental para promover su autoestima y mejorar su competencia en el proceso de aprendizaje (Carreira, 2012: 768; Potowski, 2005: 71-72; Wilson y Pascual y Cabo, 2019: 172). Asimismo, el currículo debe incorporar nociones que incentiven las representaciones de las comunidades en las que habitan los hablantes de herencia, el debate cultural (Lacorte, 2016: 108) y explorar las relaciones entre poder e idioma (Potowski, 2005: 55).

Valdés (1995; 2001: 50-51) indica cuatro objetivos que los instructores de herencia deben tener en cuenta en la enseñanza de ELH si quieren atender a la gran heterogeneidad de hablantes: el mantenimiento del español de herencia —especialmente para aquellos cuya adquisición de español en sus países de origen se ve interrumpida al emigrar—, la adquisición de una variedad de español de prestigio, la transferencia de habilidades desde el inglés al español, especialmente en lectura y escritura; y la expansión del alcance bilingüe. Posteriormente, Aparicio (1997; véase también Beaudrie *et al.*, 2014: cap. 4 para un desglose detallado de estos objetivos) añadió los de adquisición de habilidades académicas en la LH, desarrollo de actitudes positivas respecto a esta y la promoción de la consciencia cultural.

A partir de aquí, Potowski (2005: 45 y ss.) sugiere cuatro tipos de destrezas concretas a ser desarrolladas durante las clases de ELH: la escritura, la lectura, la competencia oral y auditiva, y el uso de la gramática.

En el primer caso, sugiere que las actividades de escritura partan de un proceso de lluvia de ideas, selección de tópicos y elaboración de borradores que el docente corrija y devuelva a los estudiantes. La intención es partir de un calentamiento inicial en el que los alumnos recuperen su conocimiento previo y que la actividad fluya como un proceso con varias etapas y no como un ejercicio aislado. Asimismo, propone practicar la escritura informal mediante la elaboración de un diario.

En cuanto a la lectura, destaca la importancia de la comprensión escrita a la hora de aprender nuevo léxico y familiarizarse con las convecciones ortográficas y tipográficas del español. Las actividades de comprensión lectora deben ir más allá de hacer preguntas sobre datos específicos fácilmente recuperables en el texto sin que esto suponga una comprensión real del significado. Como en el caso anterior, conviene secuenciar la tarea con una fase de prelectura, en la que se introduzca la temática a tratar, y otra de poslectura, y que así los estudiantes puedan contrastar la evolución de su aprendizaje a lo largo de las etapas.

Las habilidades orales y auditivas suelen ser las más desarrolladas en los hablantes de herencia (Montrul, 2008: 166-167). No obstante, esta competencia es casi siempre avanzada en cuanto al lenguaje informal, y pocas veces han estado expuestos a un discurso formal (véase Carreira y Kagan, 2011). Asimismo, los hijos de inmigrantes suelen haber desarrollado mejor las habilidades receptivas —en este caso, la escucha— que las productivas —el habla— (García, 2009: cap. 3). Nichols y Colon (2000, en Potowski, 2005: 51) sugieren que los profesores permitan que los estudiantes se expresen en inglés en el aula o que ellos mismos utilicen este idioma a la hora de realizar explicaciones más complejas. Los autores lo justifican sobre la base de que es preferible evitar que la frustración que puede suponer no conocer alguna palabra en español los desmotive a la hora de participar en las actividades.

Por último, Potowski (2005) llama a los docentes a reflexionar sobre cómo plantear la cuestión gramatical en el aula. Por una parte, puede resultar conveniente enseñar la terminología metalingüística que el hablante de herencia ya sabe utilizar implícitamente —como «sustantivo», «perífrasis», «pretérito»...—, como se hace en las clases de español a nativos. Por otra, esta labor puede reducirse a cuestiones puntuales para dar un mayor énfasis en las estructuras específicas más necesitadas por los alumnos, como el uso del subjuntivo, el gerundio, la concordancia de género o las oraciones subordinadas.

Al igual que los aprendientes de L2, los estudiantes de herencia también parecen beneficiarse de actividades enfocadas en la forma —o *focus on form*— (Montrul, 2012: 20; aunque cf. Potowski *et al.*, 2009 para algunas reservas a esta afirmación). Todo desde un acercamiento lo más comunicativo posible, que relegue los ejercicios de huecos y otras actividades estructurales a aquellas que realicen por su cuenta en sus casas, gracias a las aplicaciones de ordenador que integren su propia función de autocorrección y que ahorre tiempo lectivo (Potowski, 2005).

Entre las posibles respuestas de los instructores respecto a la gramática en clase de ELH, Beaudrie *et al.* (2014: 165) distinguen entre acercamientos puramente prescriptivos, puramente descriptivos o aquellos informados sociolingüísticamente. Para estas autoras, el modelo más deseable en las clases de herencia implica un *enfoque sociolingüístico*, en el que se ayude a los estudiantes a distinguir los contextos —lingüísticos, sociales, políticos...— en los que distintas formas son aceptables.

Como aspecto adicional, queda comentar el tratamiento que se le debe dar al *error* en las clases de ELH. Polémico también en la pedagogía de ELE, los alumnos de herencia pueden percibir de manera negativa que se censure su forma de hablar español, ya que lo pueden ver como un ataque contra su familia y comunidad de procedencia (Potowski, 2005). Algunas medidas sugeridas para corregir a los estudiantes de un modo más sensible serían las correcciones o reformulaciones sobre la marcha —p. ej., cuando el profesor escucha \*«yo gusto el queso», puede realizar una corrección indirecta del tipo «ah, a mí también me gusta mucho el queso»— o acudir a la corrección explícita de textos anónimos en grupo. La conexión con la variedad familiar forma parte de las consideraciones afectivas que el instructor de herencia siempre debe tener presente durante sus clases (Potowski, 2008b: 236). Por ello, Beaudrie *et al.* (2014: 66) resaltan la importancia de mantener un delicado equilibrio entre ayudar a los estudiantes a superar sus debilidades lingüísticas a la vez que se valoran sus fortalezas.

Valdés (2000: 11-15) sugiere aprovechar los estándares de ACTFL para la enseñanza de lenguas de herencia, empleando en concreto el marco de los «modos comunicativos» interpersonal, interpretativo y presentacional<sup>18</sup>. La investigadora explica

---

<sup>18</sup> Esta distinción obedece a los descriptores de desempeño lingüístico de ACTFL (2012a). Los modos de comunicación interrelacionan las cuatro habilidades tradicionales (escuchar,

cómo, a pesar de que muchos estudiantes llegan al aula con una competencia interpersonal bastante avanzada en su lengua de origen, los profesores deben instruir a los estudiantes a comunicarse en situaciones quizá menos experimentadas, como hablar con un extraño, expresar respeto, distancia o amistad, o hacer una presentación utilizando un registro académico formal. Es por ello por lo que otorga tanta importancia a que los alumnos accedan a un amplio abanico de géneros textuales, como periódicos, revistas, libros y novelas, documentales y demás tipos de textos auténticos disponibles en Internet. Esto les puede ayudar, por ejemplo, a contrastar entre esa clase de lenguaje y aquel de las telenovelas que sí conocen.

#### 2.3.3.3. La función del profesor

Respecto a los profesores, Lacorte (2016: 102-103, 111) enumera una serie de conocimientos y actitudes que deben mostrar aquellos encargados de instruir a hablantes de herencia. Entre ellos, destaca la comprensión sobre los trasfondos históricos, culturales, sociolingüísticos y académicos de los aprendientes de LH; la reflexión sobre el propio trasfondo del profesor y su experiencia como estudiante de lenguas, conocimientos sobre las distintas habilidades de los aprendientes respecto a su competencia lingüística, familiaridad con los conceptos que atañen a la adquisición de la LH como los factores psicolingüísticos y sociolingüísticos, así como ser conscientes de los tipos de creencias y actitudes que existen sobre los hablantes de herencia y sus variedades dialectales.

Por ello, varios investigadores (Said-Mohand, 2013; Schwartz, 2001) instan a los profesores de lengua de herencia a que reciban formación especializada en áreas como la lingüística, la psicolingüística o la sociolingüística más allá de sus conocimientos de la pedagogía del español. Además de esto, también es importante que el instructor esté familiarizado con las nociones sobre el bilingüismo, la cultura, las lagunas educativas, estrategias de lectoescritura, las relaciones de identidad y poder, los usuarios de segundas lenguas y dialectos, el translingüismo (véase 2.3.4.1.) y el cambio de código (Lacorte, 2016; Potowski y Carreira, 2004; Valdés *et al.*, 2008). Una adecuada formación del profesorado supone una de las claves programáticas más determinantes para el éxito de un curso de herencia (Beaudrie, 2020: 427-428).

---

hablar, leer y escribir), y las definen en función de poder comunicarse entre dos o más personas (interpersonal), una comunicación receptiva tanto oral como escrita (interpretativo) y una comunicación unidireccional hacia una audiencia determinada (presentacional).

Por estos motivos, puede resultar valioso que sean los propios hablantes de herencia los encargados de dirigir una clase de este tipo. Estos profesores comprenden el sistema educativo del país y los retos a los que se enfrenta la población con trasfondo inmigrante. Aun así, deben instruirse también en los conocimientos necesarios en pedagogía y teoría de adquisición del lenguaje (Carreira y Armengol, 2001: 126-128). Por su parte, los hablantes nativos pueden servir como ejemplos a imitar para sus estudiantes de herencia, aunque deben sobreponer su desconocimiento del entramado educativo nacional y entender que los hablantes de herencia no son los estudiantes de lengua extranjera típicos ni tampoco hablantes como primera lengua (Wang y Green, 2001: 185-186).

En cualquiera de los casos, Potowski (2005: 71-72) lista una serie de pautas recomendables para los instructores de lengua de herencia: alabar el buen trabajo de los alumnos, estar dispuesto a aprender de ellos, conocer las etnias y culturas de su clase, acudir a tópicos que sean de interés para los aprendientes, utilizar Internet en la elaboración de materiales didácticos, invitar al aula a profesionales bilingües que puedan servir de inspiración a los estudiantes, no castigar el uso de anglicismos o formas populares y no dar por supuesto que conocen la terminología gramatical. El resultado final, además de mejorar la competencia en español de los alumnos, también debe enfocarse a desarrollar su independencia y que estos puedan continuar con su aprendizaje por su cuenta; es decir, enseñarles a «aprender a aprender» (Said-Mohand, 2013).

#### 2.3.3.4. Las pruebas de nivel

La realización de pruebas de nivel parece necesaria cuando pretendemos determinar la competencia y las necesidades de nuestros estudiantes y procurar el funcionamiento del programa (Beaudrie, 2012b; Fairclough, 2012). Estas pueden constar de secciones de escritura, traducción, respuestas de opción múltiple o entrevistas orales cortas. Es importante que los ítems evaluadores abarquen actividades que incluyan habilidades receptivas (como pruebas de respuesta múltiple, rellenar huecos...), productivas (producción limitada en la lengua meta que aluda a áreas típicas de desconocimiento lingüístico, formas dialectales o formas transferidas desde el inglés) y creativas (actividades más abiertas que pueden incluir cualquiera de las cuatro habilidades, o combinaciones entre ellas) (Fairclough, 2012: 126-129).

Sumado a esto, también resultan útiles las encuestas o formularios para determinar cuál es el trasfondo sociocultural de los aprendientes (Carreira y Kagan, 2011: 60;

Fairclough, 2012: 129). Varios autores (Beaudrie *et al.*, 2014: cap. 10; Potowski, 2005: 65-66; Wang y Green, 2001: 176) han destacado especialmente la información relativa a cuándo llegaron a EE. UU., cuánto tiempo han estado viviendo allí, qué edad tenían cuando llegaron al país o si nacieron en él, cuántas generaciones de su familia han vivido en el país y cuál es el trasfondo socioeconómico y educativo de sus familiares. Aunque estas preguntas parezcan atentar contra la validez del test —puesto que procuran examinar la competencia lingüística de los candidatos sin extraer de ellos una producción lingüística, al menos, en esta sección—, esta información es muy útil para saber en qué generación se pueden ubicar, o cuán larga ha sido su instrucción formal en español, si la han tenido.

Por último, cabe resaltar que este tipo de pruebas es altamente dependiente de la población estudiantil local. En consecuencia, difícilmente podrá utilizarse un test ya existente creado para un contexto diferente (Beaudrie, 2016: 87), y menos aún un examen pensado para evaluar a estudiantes de L2, cuya experiencia lingüística, como ya hemos explicado, difiere enormemente (Fairclough, 2012: 122). Tener en cuenta todos estos datos previamente al comienzo del curso es enormemente beneficioso a la hora de adaptar el currículo y diseñar las lecciones.

#### 2.3.3.5. El diseño curricular

Una vez definidos los objetivos, el rol del profesorado y los métodos de selección, cabe plantearse cuál debe ser el contenido curricular. Schwartz (2001: 237-240) incide en que el currículo que diseñemos debe estar centrado en el estudiante y en sus habilidades de lectoescritura en español, con lecturas, redacciones y actividades orales en el lenguaje académico y formal. Si bien este debe estar bien estructurado y ser sistemático, tenemos que aprovechar todas las ocasiones a nuestro alcance para trabajar los intereses, experiencias, conocimiento previo y estilos de aprendizaje de los alumnos. El profesor debe encargarse de representar la multitud de culturas, literatura y dialectos que involucran a los aprendientes. Los trabajos en grupo y la instrucción individualizada dividida en módulos organizados temáticamente y con la lengua basada en el contenido (véase 2.3.4.2.) han resultado ser una de las metodologías más eficaces. Los registros de escritura individuales en donde los estudiantes anoten comentarios o reflexiones sobre tópicos de su interés, actividades de expansión de vocabulario, traducción de literatura o presentaciones orales son algunas actividades provechosas que ofrecer a los estudiantes,

así como integrar productos televisivos, filmicos y tecnológicos que estén relacionados con sus lenguas y culturas.

En lo relativo a la instrucción y al procesamiento cognitivo, Carreira (2016b) propone que los estudiantes de herencia sigan un acercamiento «macro», es decir, desde arriba hacia abajo (*top-down*), donde las lecciones partan desde el mensaje e ideas generales sobre una determinada cuestión hacia las estructuras lingüísticas concretas. De este modo, se sigue un planteamiento inverso al ofrecido en clases de L2 («micro» o *bottom-up*), sobre todo en los niveles más bajos, en los que la forma lingüística supone el comienzo de la actividad. En la metodología macro, la autora introduce una serie de principios «desde-hacia», esto es, elaborando desde el conocimiento y habilidades previas de los estudiantes hacia el contenido novedoso. De este modo, se parte de lo auditivo a lo leído, de lo hablado a lo escrito, del registro del hogar al general y académico, de las actividades cotidianas a las tareas de clase, y de las motivaciones de los alumnos al contenido escogido para impartir en el aula.

Las actividades diseñadas para los hablantes de herencia deben relacionarse estrechamente con su trasfondo cultural. Toribio y Durán (2018: 293) proponen que los estudiantes se involucren dentro de su comunidad como observadores o participantes a través de la recopilación de historias de amigos y familiares, entrevistas sociolingüísticas con líderes comunitarios o grabarse a sí mismos en interacciones con distintos interlocutores y en distintos contextos. Asimismo, sugieren la lectura de autores bilingües como Gloria Anzaldúa, Sandra Cisneros, Junot Díaz o Esmeralda Santiago, como modelos de escritura creativa en la que aparece reflejado el cambio de código. En especial, Beaudrie y Ducar (2005: 15) destacan que una de las labores del instructor es la de promover la necesidad de que sus estudiantes utilicen el español fuera de clase.

La ansiedad es un aspecto emocional cada vez más presente en la pedagogía de lenguas extranjeras. En el enfoque comunicativo, se considera pertinente rebajar la carga de ansiedad o filtro afectivo para que los estudiantes se muestren con más confianza a la hora de relacionarse con sus compañeros. Para Krashen (1981), una baja ansiedad durante el proceso educativo resulta ser un predictor de una mayor adquisición de la lengua meta. No obstante, algunos autores han empezado a argumentar que cierta ansiedad puede resultar beneficiosa para aumentar la concentración del alumno en situaciones concretas,

como pruebas o exámenes, o beneficiar el aprendizaje consciente (véase Krashen, 1981: 30; Lightbown y Spada, 2017: 85).

Por lo que se deduce de lo dicho anteriormente, la enseñanza de español como lengua de herencia debe tener en cuenta una serie de actitudes afectivas y de promoción de la autoestima lingüística. Respecto a esto último, Beaudrie y Ducar (2005: 12-13) observaron que uno de los mayores obstáculos de estos estudiantes para comunicarse en español es su falta de confianza, tanto en sus habilidades orales como en una variedad de español considerada como «pocha». Potowski (2005: 32) anima a que se profundice en el estudio de las características y necesidades concretas que afectan a este perfil de alumnado y cómo estos surgen de la situación de lenguas en contacto, a través de actividades como detectar préstamos, cambios de código, calcos o extensiones, y que así puedan comprender mejor cómo cambia el idioma. Por otra parte, recomienda que los estudiantes elaboren breves ensayos críticos que describan sus experiencias lingüísticas a lo largo del proceso de aprendizaje, una información muy reveladora sobre en qué medida aceptan su competencia bilingüe. Sánchez-Muñoz (2016: 205-208) va más allá y destaca que el objetivo de las clases de herencia debe ser el de ayudar a los estudiantes a desarrollar su consciencia lingüística mientras que se fomenta su confianza, validando su propia variedad vernácula y abandonando los discursos de déficit sobre su forma de hablar que han internalizado durante su vida.

En cuanto a los materiales, Zapata (2018: 10) advierte que, si bien existen varios recursos para la enseñanza de lengua de herencia en las universidades estadounidenses, muchos de ellos enfocan sus estrategias a hablantes cuya primera lengua es el inglés, y no el español. Carreira (2014: 39, 2017: 359) alerta de la falta de más libros de texto para la enseñanza de todas las lenguas de herencia incluyendo el español, debido en parte a que las editoriales no están muy interesadas en colmar la necesidad de elaborar libros enfocados a este campo en concreto (Carreira y Kagan, 2018: 162). Por ello, resulta ventajoso que sean los propios profesores quienes establezcan una red colaborativa con el propósito de difundir sus materiales pedagógicos.

Por último, la evaluación nos plantea en este tipo de cursos algunas complicaciones añadidas. Especialmente, debido a que esta es fundamental a la hora de situar a los estudiantes en los programas adecuados y controlar su progreso. Las pruebas escritas, entrevistas, cuestionarios o una combinación de estos son algunas herramientas más



utilizadas. Las entrevistas orales, sin embargo, podrían no ser tan efectivas con este perfil de alumnado, el cual normalmente destaca en la comprensión auditiva y el habla, mientras que dejan de lado la competencia textual, por lo que tienden a situarlos en un nivel superior al que en realidad tienen en conjunto (Schwartz, 2001: 243). De ahí que sea necesario triangular su evaluación con otro tipo de tareas.

En general, el currículo de enseñanza de herencia debería plantear un sistema de evaluación lo más *formativa* posible. Esta implica que la evaluación se efectúe durante el proceso de aprendizaje y no al final, mediante la recopilación de datos que muestren en qué medida los estudiantes alcanzan los objetivos de aprendizaje y cuáles son sus dificultades (Carreira y Chik, 2018: 368-369). García (2009: cap. 15) propone que el instructor observe y escuche las producciones de sus estudiantes y que registre esta información de manera sistemática durante un periodo de tiempo prolongado. Todo ello contribuye a medir la evolución del aprendizaje del estudiante de manera progresiva y comunicativa en el aula, con retroalimentación habitual por parte del docente, para que el estudiante pueda así involucrarse con mayor profundidad en el propio proceso de aprendizaje y reflexionar sobre su avance en el idioma (Carreira 2012, en Said-Mohand, 2013). Quedaría desaconsejada la evaluación *sumativa* tradicional, en la que se mide mediante exámenes el estado de conocimiento que presentan los estudiantes en cada etapa del proceso, como, por ejemplo, lo haría un examen final; una fórmula que asimismo eleva su carga de ansiedad.

En definitiva, la enseñanza-aprendizaje de español como lengua de herencia se trata de una manifestación particular de la educación bilingüe. García (2009: cap. 1) señala que este tipo de enseñanza tiene dos objetivos: uno específico, la enseñanza de un idioma adicional, y otro general, relativo a una educación significativa, equitativa, tolerante y que aprecie la diversidad. Sin embargo, mientras que los cursos de ELE o L2 están siempre presentes en los currículos de lenguas de todas las instituciones, a la enseñanza de ELH le cuesta más esfuerzo conseguir su inclusión (Carreira y Kagan, 2018: 160).

Para finalizar, Valdés y Parra (2018; véase también Valdés, 2019) ofrecen un esquema donde se sintetizan las actitudes y decisiones lingüísticas, pedagógicas y programáticas que se pueden ver reflejadas en los currículos de enseñanza de lenguas. Este modelo se divide en tres círculos, los cuales se retroalimentan para establecer, en

este caso, la composición final de un curso de herencia: mecanismos teóricos e ideológicos; políticas, contextos y tradición; y elementos nucleares el programa.



Figura 3. Distintas capas del proceso de curricularización de acuerdo con el esquema de Valdés y Parra (2018). Elaboración propia.

En la Figura 3, podemos ver la distribución establecida por las autoras. Dentro del círculo interior, encontramos los elementos centrales del programa, es decir, aquellos componentes que se relacionan de manera más inmediata con el transcurso y el diseño del curso. Estos son los objetivos y resultados esperados que hemos establecido, las características de nuestros alumnos, las competencias y características del profesor, y los enfoques, materiales y actividades que vamos a emplear.

Sin embargo, la composición de este currículo se ve afectado directamente por elementos externos a este y que proceden del entorno en el que se efectúa. Este segundo nivel se refiere a las políticas, contexto y tradiciones educativas que determinan en gran

medida el diseño curricular, el clima institucional del centro en el que se ofrece el curso y la relación entre sus distintos campos y profesionales.

Por último, existe un tercer nivel que implica un mayor grado de abstracción y que se refiere a los mecanismos teóricos e ideológicos que afectan a todos los demás ámbitos. En este círculo, podemos situar las distintas ideologías acerca de la lengua, la raza, la clase y la identidad, la forma en la que conceptualizamos el lenguaje —p. ej., si lo entendemos como forma y estructura, como acción, como un transmisor de significado, etc. (Valdés y Parra, 2018: 304-305)—, las teorías de adquisición-aprendizaje de segundas lenguas —p. ej., si consideramos que la lengua de herencia es una variedad incompleta o no—, y las teorías acerca del bilingüismo —p. ej., cómo se relacionan las distintas lenguas que conoce el individuo—. Estas actitudes metacurriculares influyen enormemente en la docencia que ofrecemos en último término a nuestros aprendientes, sea cual sea el acercamiento metodológico por el que optemos.

#### 2.3.4. Teorías pedagógicas aplicables a las lenguas de herencia

Las teorías adquisicionales y pedagógicas, así como la experimentación lingüística y didáctica que se han explicado hasta ahora en esta tesis, han informado enormemente la práctica docente. A continuación, haré un repaso de varias propuestas formativas concretas que, por sus características metodológicas coincidentes con las necesidades pedagógicas del alumnado, instituciones y materiales, se han adaptado con relativo éxito al campo concreto de la enseñanza de español como lengua de herencia: translingüismo, instrucción basada en el contenido, aprendizaje por diseño, aprendizaje basado en el servicio a la comunidad y pedagogía crítica.

##### 2.3.4.1. Translingüismo

Cuando enseñamos español académico a los hablantes de herencia, cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿estamos instruyendo a los estudiantes a hablar español o los estamos enseñando a ser bilingües? Esta segunda opción invita a los estudiantes no solo a mantener su variedad adquirida en el hogar, sino también a hacer uso de su competencia lingüística en su lengua dominante, es decir, el inglés, e instruirlos en prácticas discursivas bilingües con el que saquen el máximo provecho de sus habilidades comunicativas.

El *translingüismo*<sup>19</sup> supone aprovechar las estrategias bilingües de los estudiantes a la hora de lidiar con ambos idiomas. García (2009: cap. 3) explica cómo esta actitud lingüística no se limita al cambio de código —aunque lo incluye—, sino que se corresponde con la realidad lingüística de los bilingües de acuerdo con sus múltiples prácticas discursivas. Es decir, los hablantes perciben la utilidad de cada lengua para contextos comunicativos concretos, como, en el ejemplo provisto por la autora, en el que los niños bilingües prefieren leer en inglés al encontrar más literatura infantil en esta lengua, pero rezar en castellano, al ser la práctica comunicativa en esta lengua que aprenden de sus padres. Este hecho refleja una forma natural que tienen los hablantes multilingües de sacar partido a todas sus lenguas, de ahí que no solo no deba ser censurado en el ámbito educativo, sino incentivado. Así lo expone García (2020) en su artículo sobre la comprensión lectora entre niños y niñas latinas en Estados Unidos:

Texts may be said to be in English or in Spanish, but bilingual Latinx readers do not read in English or in Spanish; nor do they read in English *and* Spanish. The linguistic repertoire of a bilingual is not simply the sum of a separate construct named English and a separate one named Spanish [...] bilinguals do language with a unitary linguistic repertoire that does not reflect dual, separate linguistic systems [...]; that is, bilinguals engage in translanguaging... [‘Se puede decir que unos textos están en inglés o en español, pero los lectores bilingües latinxs no leen en inglés o en español; ni siquiera leen en inglés y español. El repertorio lingüístico del bilingüe no es simplemente la suma de un constructo separado llamado inglés y otro separado llamado español [...] los bilingües se comunican con un repertorio lingüístico unitario que no refleja sistemas lingüísticos duales o separados [...]; es decir, los bilingües incurren en el translingüismo...’] (García, 2020: 557, cursivas en el original; mi traducción).

Por consiguiente, este planteamiento teórico propone que los bilingües y multilingües tienen un único sistema lingüístico, unificado, en el que sus idiomas interactúan entre sí de manera dinámica (Lyster, 2019: 341). En otras palabras, la lengua deja de ser un «objeto» para ser observada como una «práctica» (Prada, 2021: 113). Esta proposición desafía los postulados monoglósicos que establecen que las distintas lenguas son sistemas de comunicación cerrados o separados, en pos de una visión más inclusiva,

---

<sup>19</sup> El término original empleado en la literatura académica que hemos manejado es *translanguaging* (véase García, 2009). Utilizamos el término español tomado de Belpoliti y Gironzetti (2018: 456), aunque también se han empleado otros como *translenguar* (Prada, 2021).

en la que el lenguaje emana de un contexto social y cultural determinado (Palmer *et al.*, 2014: 758). Consecuentemente, se alinea con el concepto de «competencia multilingüe», por la que las lenguas no son entidades discretas, sino que forman un sistema integrado, desarrollado a partir de la interacción real y la práctica cotidiana y local (Valdés, 2019: 132). Una idea que no es nueva, sino que ya viene recogida por instituciones como MLA (MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, 2007) o el propio MCER, el cual afirma que se debe incentivar un «plurilingüismo» por el cual las distintas lenguas que conocen los aprendientes se relacionan e interactúan constantemente (Consejo de Europa, 2002). Esta postura ha supuesto un verdadero cambio de paradigma que ha propiciado un «giro plurilingüe» en la enseñanza de lenguas (Gasca Jiménez, 2021: 127).

Translingüismo y plurilingüismo son, no obstante, dos conceptos relacionados que merece la pena diferenciar. De acuerdo con García y Otheguy (2019), la idea de plurilingüismo surge en el marco de la Unión Europea con el objetivo de promover el aprendizaje de más de dos lenguas comunitarias entre sus ciudadanos, una enseñanza enfocada en que los aprendientes sean parcialmente conocedores de múltiples idiomas en vez de ser totalmente competentes en unos pocos. Con todo, esta política educativa parece estar especialmente dirigida a la formación de los ciudadanos europeos blancos y sus lenguas nacionales, pero deja de lado, por ejemplo, a los refugiados que vienen desde distintos continentes, cuyas lenguas cuentan con un peso muy diferente en el contexto geopolítico. Por el contrario, estos autores indican que el translingüismo —también de origen europeo, en concreto del contexto educativo galés— ilustra la existencia de una construcción sociopolítica de los idiomas europeos, los cuales son conceptualizados (es decir, son etiquetados con un nombre específico, p. ej., «español», «francés», «inglés», etc.), y critica su separación en estructuras lingüísticas independientes. Los hablantes bilingües y multilingües tendrían un sistema lingüístico unitario, el cual es multimodal —incluye también elementos no lingüísticos de tipo corporal como gestos, miradas o posturas— y construido a partir de diferentes interacciones sociales, del que se valen para comunicarse y expresar sus rasgos identitarios.

El contraste entre el translingüismo y el cambio de código, por otro lado, también es una idea en disputa. Valdés (2019: 136) distingue entre ambos al afirmar que el segundo implica de por sí la existencia de dos códigos separados. Además, añade que el translingüismo está más asociado a una perspectiva pedagógica, mientras que el segundo se relaciona con la producción lingüística de aquellos hablantes que usan dos lenguas o

dialectos en distintos tipos de entornos, interacciones y propósitos. Por su parte, Martínez y Martínez (2020: 241) emplean el término académico de «cambio de código» para hacer referencia a las formas disruptivas con las que se desafían las supuestas barreras entre dos lenguas y, por consiguiente, como una forma específica de translingüismo.

El empleo de dos lenguas durante un mismo periodo lectivo es algo ya explorado didácticamente. Toribio y Durán (2018: 292) sugieren que, si, como vimos, los niños en los programas duales aprenden mejor inglés cuando se les permite emplear su L1 en el aula (véase 2.1.3.5.), los estudiantes de herencia universitarios que son dominantes en inglés pueden aprender mejor el castellano cuando la instrucción es bilingüe. El rechazo al cambio de código en el aula, por lo tanto, podría resultar pedagógicamente contraproducente.

Con todo, el recurso del translingüismo debe presentarse de una manera estratégica en clase, como medio para alcanzar unos propósitos académicos preestablecidos. El objetivo es que los aprendientes expandan sus habilidades lingüísticas con el fin de tratar con diferentes textos y personas de manera crítica (García y Otheguy, 2019: 12). Wright (2019: 305 y ss.) enumera algunas actividades útiles en clases mixtas, como recurrir a un traductor no profesional en las clases —especialmente en la educación primaria cuando la lengua materna de un alumno es poco común—, explicaciones breves en la lengua que mejor entiendan los estudiantes, revisión del contenido previo en la lengua más fuerte para que resulte más sencillo su debate en la lengua débil, el empleo recurrente de cognados o la permisión de utilizar diccionarios bilingües en el aula.

Sin embargo, otras voces argumentan que una pedagogía basada en el translingüismo tendría consecuencias más negativas que positivas. Lyster (2019) advierte que, en una situación de competencia entre dos lenguas, la lengua dominante se terminará imponiendo a no ser que se tomen medidas específicas para equilibrar la balanza. En su experiencia, los aprendientes dejarán de prestar atención a la explicación en español si saben que a continuación se repetirá en inglés, la lengua con la que se sienten más cómodos. Para Lyster, el uso de cada lengua en el horario lectivo debe entonces separarse claramente, procurando incentivar el uso de la lengua más débil. Una de las alternativas que propone es la instrucción basada en el contenido académico, la cual se adecúa a esta compartimentalización de lenguas y que comentaremos en el siguiente subapartado.

En la medida que el translingüismo es la norma comunicativa en las comunidades bilingües (García, 2009: cap. 3; Martínez y Martínez, 2020: 230), su utilización no debe censurarse sino aceptarse como una forma natural de lidiar con ambas lenguas. De hecho, una constante en la teoría de la enseñanza de lenguas de herencia es precisamente la conveniencia de aprovechar los recursos lingüísticos que nuestros estudiantes ya poseen y alinearlos con los objetivos del curso (Prada, 2021: 199; Wilson y Pascual y Cabo, 2019). Palmer *et al.* (2014: 759) defienden que, si nuestra intención es formar a hablantes bilingües, el translingüismo debe normalizarse también dentro del aula mediante prácticas modeladas por los instructores. No obstante, no podemos desatender las reservas expresadas por Lyster (2019), quien asegura que la lengua dominante podría terminar imponiéndose en perjuicio de la lengua minoritaria en un contexto de enseñanza bilingüe más abierta y desestructurada. Es por ello por lo que la pedagogía en este campo está todavía en fase de consolidación.

#### 2.3.4.2. Instrucción basada en el contenido o *content-based*

La instrucción basada en el contenido o *content-based instruction* se refiere a una metodología didáctica ecléctica que busca la integración en el currículo de lengua y contenido académico (Brinton y Snow, 2017). Puesto que su propósito es el de enseñar ambas facetas al mismo tiempo, algunos autores lo han denominado un modelo «dos por uno» (Lightbown y Spada, 2017: 171). Tiene su origen en el sistema educativo bilingüe canadiense en los años 60 y puede ubicarse dentro del enfoque comunicativo.

Como indican Brinton y Snow (2017), la etiqueta de instrucción basada en el contenido se ha utilizado como un término paraguas que incluye varias posibilidades pedagógicas. Estas tienen en común el hecho de que la lengua se enseña a través del contenido académico (p. ej., matemáticas, biología, etc.), lo que provee a los estudiantes de un contexto rico y significativo para utilizar la lengua meta de manera comunicativa, les ayuda a desarrollarse lingüísticamente a la vez que adquieren habilidades sociales y cognitivas, crea situaciones que benefician la negociación de significados y sirve como principio organizativo para la elección de ítems léxicos.

Este modelo es ampliamente utilizado en la educación primaria bilingüe, en la que los estudiantes aprenden el contenido académico en ambas lenguas. Para Lyster (2019: 344-345), el éxito de los programas de inmersión dual recae precisamente en la adopción de este sistema, mediante el que, como hemos visto ya en este trabajo (véase 2.1.3.5.), la

lengua minoritaria se introduce en el aula durante un 50 % del tiempo lectivo o incluso más. El autor argumenta que este tipo de instrucción demanda una mayor profundidad de procesamiento, ya que exige a los estudiantes esforzarse siempre un paso más de su nivel actual tanto en lengua como en contenido académico. Cuanto mayor sea este esfuerzo, mayores son las posibilidades de que la información aprendida se conserve en la memoria a largo plazo y sea accesible rápidamente.

El balance entre ambas lenguas en el aula debe conseguirse de manera estratégica. Por ejemplo, si bien pueda ser permisible por parte de los alumnos, el profesor debe evitar recurrir a la alternancia de código en la instrucción bilingüe durante el tiempo dedicado específicamente para cada una de las lenguas. Para Beeman y Urow (2013: 49), esto se debe a que el profesor tiene que servir como modelo para el lenguaje académico. Además, según lo observado por Lyster (2019: 344) en los programas de inmersión de Canadá, la opción de explicar los contenidos más complicados en la lengua dominante para facilitar la comprensión de los estudiantes tiene efectos contraproducentes, puesto que estos perciben que la lengua débil no es necesaria para entender las explicaciones y termina por atrofiar a largo plazo sus habilidades en este idioma.

La necesidad de *empujar* a los estudiantes a que vayan un paso más allá de su nivel guarda una estrecha relación con la *hipótesis del output comprensible* (Swain, 1985, 1993). Esta teoría defiende que es mediante la producción lingüística, ya sea hablada o escrita, y la retroalimentación negativa sobre sus errores o carencias, como se puede estimular la adquisición-aprendizaje de una lengua, puesto que «empujan» al alumno a seguir trabajando en ella (Swain, 1993: 159). En otras palabras, se aprende a hablar hablando (Swain, 1985: 248; aunque cf. con la idea del «periodo silencioso» y la menor relevancia del *output* en la adquisición de la L2 que sugiere Krashen, 1981: 8, 107-108).

Además del balance entre idiomas, también se debe establecer un balance con el contenido académico. El continuo entre optar por un mayor énfasis en la lengua o por un mayor énfasis en el contenido da lugar a tres modelos prototípicos (Brinton y Snow, 2017: 5-9). Por una parte, en la instrucción *basada en temas* (*theme-based*), las lecciones orbitan alrededor de unos tópicos de interés o relevancia para los alumnos y, por lo tanto, existe un mayor énfasis en la lengua que en el contenido, el cual se mantiene en un segundo plano. Por el contrario, en la *instrucción protegida* (*sheltered instruction*), los estudiantes con menor nivel en la lengua vehicular son separados del grupo y colocados en clases



especiales donde un instructor especialista en la materia académica (p. ej., matemáticas, ciencias naturales) enseña el temario en la lengua vehicular, pero utilizando algunas técnicas que faciliten la comprensión de la lección (p. ej., modificando el lenguaje empleado, usando cognados, etc.). Este segundo tipo otorga preponderancia al aprendizaje del contenido sobre el de la lengua. Por último, la *instrucción adjunta* (*adjunct instruction*) se encuentra en un punto intermedio en este continuo, ya que proporciona a los aprendientes dos cursos separados, uno general sobre el contenido académico junto con el resto de los compañeros, y otro específico para aprender la lengua vehicular, y en los que ambos profesores colaboran para aportar sinergia a la instrucción. La posición de cada uno de los modelos según su énfasis hacia la lengua o la materia se puede ver sintetizada en la Figura 4.

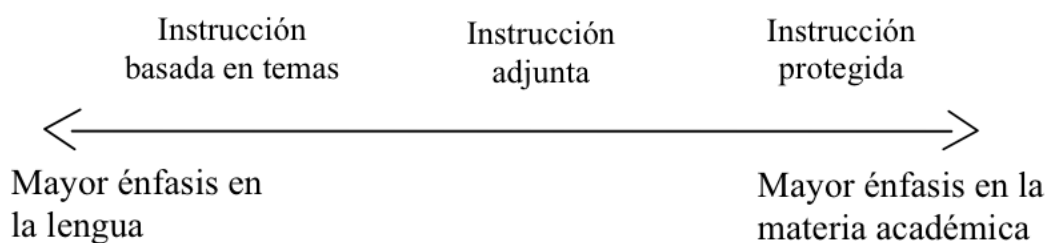


Figura 4. Los tres modelos prototípicos de la enseñanza basada en el contenido, según Brinton y Snow (2017). Elaboración propia.

A pesar de sus beneficios, el aprendizaje de la lengua meta dentro de un modelo basado principalmente en el contenido no ha quedado exento de críticas. Por ejemplo, Lyster (2017: 110) observa que los estudiantes desarrollan altos niveles de comprensión y habilidades comunicativas, pero su producción idiomática en términos de precisión gramatical, riqueza de vocabulario o propiedad sociolingüística se encuentra por debajo de lo esperado. Por este motivo, Lyster propone enfatizar la importancia de la lengua de instrucción durante la planificación del contenido académico, de manera que también se estimule la conciencia metalingüística de los aprendientes (véase «instrucción contrabalanceada» o *counterbalanced instruction*, Tedick y Lyster, 2020: cap. 3). Los objetivos lingüísticos del tema que se va a trabajar en clase, tanto como los de contenido, deben ser claramente definidos y especificados. El autor desarrolla un modelo en cuatro fases (fase de atención, fase de concienciación, fase de práctica guiada y fase de práctica autónoma), en las que se parte de la presentación del contenido académico —donde ya se introduce la forma lingüística relevante—, se resalta la característica lingüística y se busca derivar una norma, para posteriormente ejercitarla mediante actividades que

evolucione de aquellas más controlada a otras más libres, y finalmente se retoma la atención en el contenido académico de la lección, poniendo en común tanto la lengua como el contenido planificados (véase Lyster, 2017: 112-119; véase también «*CAPA model*», Tedick y Lyster, 2020: cap. 4). Es decir, la lengua es siempre un objeto de interés durante todo el proceso lectivo, y no solo un medio para aprender la materia.

Si bien este acercamiento pedagógico es especialmente prolífico en la enseñanza bilingüe durante la educación primaria, algunos autores (Schwartz, 2001: 238) aluden a este mismo sistema también como el más efectivo con los hablantes de herencia. En especial, el modelo de enseñanza de contenido basado en temas se corresponde con los currículos en los que las lecciones orbitan alrededor de un tópico de interés para los alumnos y su comunidad (p. ej., cultura, inmigración, conflictos sociales, etc.), y, aunque puede arrojar algunos inconvenientes —por ejemplo, determinar qué temas interesan verdaderamente a los estudiantes—, se ajusta al objetivo de desarrollar una consciencia crítica y plantear el debate cultural (véase Lacorte, 2016). Además, esto puede motivar a los estudiantes a hablar de asuntos que pueden afectarles o que han experimentado directamente.

Por lo tanto, los cursos universitarios de español de herencia pueden articularse en función de una serie de tópicos o temáticas sobre aquellos asuntos que afectan a la vida de los estudiantes o su entorno. Al contrario que en cursos de idiomas más tradicionales (p. ej., aquellos estructurados a partir de la práctica de las cuatro destrezas básicas), aquí el castellano es el idioma de instrucción durante toda la clase, pero este no se enseña necesariamente de manera explícita, sino como una herramienta para poder completar las tareas asignadas, con atención a la forma en situaciones puntuales. Por el contrario, se busca que los aprendientes desarrollen la lengua de herencia de manera más implícita, inductiva y como fruto de la interacción en contextos comunicativos menos teóricos lingüísticamente.

#### 2.3.4.3. Aprendizaje por diseño o *learning by design*

El aprendizaje por diseño o *learning by design* se basa en la necesidad de individualizar el contenido del curso atendiendo a las necesidades específicas de los alumnos (Cope y Kalantzis, 2015). Por este motivo, resulta necesario integrar dentro de la enseñanza formal de la lengua aquellos elementos relativos al conocimiento y las experiencias informales del estudiante. Para ello, el currículo debe incluir materiales que

se conecten con la personalidad y el trasfondo social y cultural de los alumnos, para que así puedan sentirse involucrados en el proceso educativo (Zapata, 2018: 3-4).

En este enfoque pedagógico es importante el concepto de «multialfabetismo», «literacidad múltiple» o *multiliteracies* (Parra, 2021; Zapata, 2018: 13). Esta idea se refiere a la utilización de recursos multimodales para empujar a los alumnos a realizar contenido que atañe a varias formas de expresión lingüística —p. ej., lectura, escritura, habilidades auditiva y oral— y a distintos contextos, asociados especialmente a las imágenes, las nuevas tecnologías, medios digitales y prácticas plurilingües (Cope y Kalantzis, 2015: 3; Elola *et al.*, 2021: 168). De esta forma, los aprendientes «diseñan significado», es decir, integran de manera creativa aquellos recursos con los que cuentan para ajustarse a diversos propósitos, contextos y formas discursivas (Elola *et al.*, 2021: 167; The New London Group, 1996: 63-65).

Esta metodología pedagógica alude a una serie de procesos de conocimiento con los que ordenar la presentación de las actividades en el aula, siempre de acuerdo con el contenido de la asignatura y una orientación hacia los estudiantes. A partir del marco teórico propuesto inicialmente por The New London Group (1996: 82-88), Cope y Kalantzis (2015: 17-22) dividen estos procesos en cuatro secuencias: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar.

*Experimentar* supone una inmersión del aprendizaje en el mundo real y cotidiano. Aquí se encuentran las experiencias personales y la exposición a la evidencia, los hechos y los datos. El aprendizaje a partir de la experiencia sucede de manera inconsciente, tácita e incidental. A su vez, este proceso se subdivide entre experimentar lo conocido y experimentar lo nuevo. *Lo conocido* ahonda en la experiencia personal del aprendiente, su conocimiento previo, trasfondo cultural e intereses personales. Todos estos elementos son traídos al entorno educativo. *Lo nuevo*, por su parte, implica adentrarse en dominios poco familiares, tanto reales como virtuales. De ahí que el estudiante necesite que la información sea inteligible a través de un proceso de secuenciación de contenidos que facilite un aprendizaje paulatino.

*Conceptualizar* incluye el desarrollo de abstracciones, generalizaciones y síntesis de conceptos. La categorización solventa las posibles ambigüedades del lenguaje natural. Esta conceptualización sucede a través de dos vías posibles: conceptualizar nombrando y conceptualizar con teoría. *Nombrar* supone enseñar a los aprendientes a usar términos

abstractos y generales, a modo de etiquetas, que faciliten su transmisión a terceras personas. *Teorizar* significa aplicar un entendimiento sistemático, explícito, analítico y consciente a los conceptos aprendidos y a cómo se relacionan entre ellos, pudiendo elaborar modelos y esquemas que los expliquen.

*Analizar* involucra establecer relaciones de causa y efecto, de estructura y función, de distintos elementos y la forma en que se asocian entre sí. Requiere, por tanto, un tipo de razonamiento que se especifique en forma de explicación o argumentación. Analizar de manera *funcional* supone examinar la función de un conocimiento, acción, objeto o significado. Es decir, qué es lo que hace, cómo lo hace, cómo es su estructura, funciones, relaciones y contexto, y cuáles son sus causas y efectos. Analizar de manera *crítica*, por el contrario, implica indagar en las intenciones e intereses humanos subyacentes, como la perspectiva, el punto de vista o qué intereses sirve.

Por último, *aplicar* conlleva que los aprendientes pongan en práctica su conocimiento en el mundo real y aprendan de su propia experimentación. Aplicar de manera *apropiada* se refiere al conocimiento atribuible a contextos y pautas predecibles y esperables, con unas expectativas fijadas, aunque aportando cierto grado de reinvencción. Aplicar de manera *creativa*, en contraste, supone transportar el conocimiento y habilidades de una situación determinada a un escenario diferente. Es decir, los alumnos aplican lo aprendido en un contexto familiar a otro desconocido, desarrollando creatividad, imaginación y significados novedosos.

Parra (2013, 2021) y Parra *et al.* (2018) destacan cómo este marco pedagógico se adecúa a las necesidades propias de la enseñanza de herencia. El aprendizaje por diseño permite a los estudiantes trabajar con una serie de textos con los que desarrollar el discurso extendido, ya sea mediante el diálogo o mediante la reflexión sobre estos materiales (Parra, 2021: 99). Asimismo, algunos temas sobre los que puede orbitar este tipo de docencia en el aula son los trasfondos migratorios, las relaciones familiares, las tradiciones culturales, el uso de la lengua en un contexto bilingüe como el translingüismo, o la identidad de género y etnolingüística (Parra, 2021: 101). Temáticas que, como hemos visto, se ajustan a los cursos de herencia en tanto que se vinculan con las inquietudes socioafectivas de estos aprendientes.

Además, la autora ofrece un ejemplo didáctico concreto en el que reúne varios materiales multimodales (Parra, 2021: 102-105). Entre las obras que propone trabajar en

el aula se encuentran la película *Nosotros los nobles*, de Gary Alazraki (2013), la pintura *Cortés y Malinche*, de José Clemente Orozco (1929), así como pinturas de castas de la época colonial española; el poema «Malinche», de Rosario Castellanos, y el vídeo de la canción *Latinoamérica*, del grupo Calle 13. La docente aplica las etapas enumeradas anteriormente en esta subsección para articular su unidad didáctica: experimentar lo conocido, utilizando el conocimiento previo de los estudiantes sobre los temas que se abordan y sus recursos lingüísticos; conceptualizar por nombre y teoría, explicando las estructuras de poder que benefician a la población blanca a través del concepto del mestizaje racial y cultural; analizar funcional y críticamente, discutiendo los cuadros y las pinturas mencionadas sobre el mestizaje hispánico; y aplicar apropiada y críticamente, donde se analiza la canción de Calle 13 como modelo para la producción creativa de una versión propia, elaborada por los estudiantes, en la que plasmen los elementos culturales y lingüísticos ejercitados durante la lección.

Por otra parte, para este modelo didáctico las redes sociales se consolidan como plataformas útiles y funcionales con las que trabajar en el aula. Elola *et al.* (2021: 169-175) destacan las virtudes de aplicaciones como Facebook o Twitter para acercarse a la lengua de herencia de los estudiantes a través de un contexto comunicativo auténtico, en el que pueden interactuar con otros hablantes y trabajar su competencia escrita en un registro algo menos formal —aunque ajustándose a su vez a las características propias y estilo apropiado de cada plataforma—. Por lo tanto, estas autoras incluyen en la enseñanza por diseño actividades propias del marco pedagógico del enfoque por tareas<sup>20</sup>, como puede ser elaborar un mensaje que se pudiera publicar en una de estas redes.

En definitiva, la metodología del aprendizaje por diseño expone a los aprendientes de lenguas en general, y a los hablantes de herencia en particular, a un estilo comunicativo propio del siglo XXI. La multialfabetización y las herramientas sociales asociadas a esta promueven que los estudiantes se conviertan en «ciudadanos globales» y que empleen de

---

<sup>20</sup> El enfoque por tareas o *task-based* es una propuesta metodológica en la enseñanza de L2 que se basa en la articulación de una lección con base en la realización de una tarea pedagógica final, la cual emule a una tarea comunicativa que los aprendientes puedan experimentar en un entorno natural fuera del aula (p. ej., pedir comida en un restaurante o reservar un vuelo). Por lo tanto, el instructor debe diseñar una serie de «tareas posibilitadoras» previas que provean a los alumnos las herramientas lingüísticas y pragmáticas necesarias para la consecución de dicho fin (Arjonilla Sampedro *et al.*, 2008a; véase también Willis, 1996 para un manual que explica y desarrolla este método).

manera eficaz técnicas digitales en las que múltiples lenguas se encuentran involucradas e interaccionan entre sí (Elola *et al.*, 2021: 175; The New London Group, 1996), y donde el pensamiento crítico y la creatividad resultan esenciales para el aprendizaje del idioma meta.

En el siguiente subapartado exploraremos otro tipo de formato curricular que también persigue exponer al alumnado a escenarios sociales y laborales reales, donde los participantes puedan practicar la lengua de manera significativa y contextualizada.

#### 2.3.4.4. Aprendizaje basado en el servicio a la comunidad

Exponer a los estudiantes a una realidad externa al aula se encuentra estrechamente relacionado con la enseñanza basada en el servicio a la comunidad, aprendizaje-servicio, *community-based learning* o *community service-learning*. Este tipo de pedagogía adquiere importancia en la década de 1990 con la inclusión del área de *Communities* ('Comunidades') como uno de los cinco estándares principales (5 C's) recogidos en ACTFL (2016), el cual enfatizaba la necesidad de que los estudiantes de lenguas tuviesen la oportunidad de aplicar lo aprendido en una comunidad de habla fuera del salón de clase (Pascual y Cabo *et al.*, 2017: 72).

No obstante, la enseñanza basada en la comunidad ya contaba con un largo recorrido fuera de las instituciones académicas. Beaudrie (2016: 81) señala que organizaciones comunitarias sin ánimo de lucro han venido desarrollando programas lingüísticos extracurriculares ofrecidos después del día escolar, durante fines de semana o en el verano debido a la tradicional falta de ayudas para el mantenimiento de lenguas y culturas de inmigración en Estados Unidos.

Lowther Pereira (2016) define este acercamiento metodológico, al menos desde su aplicación universitaria, como la integración entre la enseñanza en el aula y algún tipo de trabajo o proyecto con una institución comunitaria relacionada con la lengua de herencia. De esta forma, se promueve el aprendizaje académico mientras se incentiva la responsabilidad cívica (p. 229). Según esta autora, los requisitos indispensables son que el servicio comunitario sea significativo, es decir, que sea útil, voluntario y tenga un propósito real, integrado dentro del contenido del curso, de modo que incentive a los estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido. Este entorno didáctico provee a los alumnos de la oportunidad de ejercitar la lengua en dominios más allá del contexto de clase y

expandir su repertorio lingüístico. Además, estas actividades pueden relacionarse con algunas motivaciones laborales de los estudiantes universitarios, en especial aquellos que están interesados en proyectos sociales con jóvenes inmigrantes o con profesiones jurídicas y sanitarias. Por otra parte, este tipo de proyectos deben llevarse a cabo idealmente en clases pequeñas con un número de estudiantes limitado (Parra, 2013: 261).

Por consiguiente, la intención principal es que los estudiantes aprendan la lengua en un entorno más auténtico y, en contraprestación, se contribuya de alguna manera al bienestar social. No obstante, este marco pedagógico ha contado con algunas voces críticas que ponen de manifiesto desequilibrios entre las partes involucradas. Entre ellas, Leeman (2011) advierte de que la inclusión de proyectos con la comunidad en los currículos de lenguas tiende a centrarse más en que los estudiantes logren los objetivos académicos a indagar en cuáles son las necesidades de las comunidades en las que participan. Esto provoca una «comodificación» o explotación de estos grupos sociales minoritarios de manera que el beneficio es solo unidireccional. Igualmente, Serafini (2021) señala que, para el éxito de este tipo de proyectos, es necesario establecer un balance entre la institución de enseñanza y la organización con la que se colabora. Es decir, debe buscarse la reciprocidad y que ambas partes resulten beneficiadas, y no solamente los estudiantes. Para ello, el diseño de este tipo de programas debe concebirse desde una perspectiva crítica y con estas dos preguntas en mente: «¿quién sirve a quién?» y «¿quién decide y cómo se mide [el impacto de este tipo de aprendizaje]?» (Serafini, 2021: 270). A continuación, procedo a describir dos casos señalados como ejemplares para algunos de los autores destacados (Leeman, 2011; Serafini, 2021).

El primero de ellos se inspira en la instrucción del *español con fines específicos*<sup>21</sup>. En el programa de cuatro cursos desarrollado por Martínez (2010) en la University of Texas Pan-American, *Medical Spanish for Heritage Learners*, los estudiantes de herencia

---

<sup>21</sup> Arjonilla Sampedro *et al.* (2008b) definen este enfoque pedagógico como aquel que se «centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta». Por consiguiente, esta metodología puede dar pie a asignaturas como *español para la medicina* o *español para los negocios*. Si bien no forman parte de la pedagogía de herencia en sí mismos, sí que se alinean bien con ella, dado que muchas veces su objetivo es el de servir a los hablantes locales de las LH, resultan de gran interés para los estudiantes y, en ocasiones, son patrocinados por escuelas profesionales (Carreira, 2017: 360).

complementan su especialización en medicina con clases de español adaptadas a este campo de estudio. Entre sus contenidos, se enfocan en trabajar con el vocabulario médico, comparaciones metalingüísticas, traducciones o nociones de sociolingüística, todo ello para concienciarse del papel que desempeña el multilingüismo en el sistema sanitario estadounidense. De este modo, se formulan cuáles son las circunstancias desfavorables por las que atraviesa la comunidad hispana, como las limitaciones de comunicación entre médicos y pacientes, o los mayores riesgos que sufren estos últimos en comparación con otros grupos sociales del país. Por consiguiente, los participantes reflexionan de manera crítica sobre el contexto social durante las lecciones. Asimismo, son expuestos a una serie de textos literarios y médicos en ambos idiomas para poder desarrollar un conocimiento léxico y gramatical que les permita comunicarse de manera oral o escrita utilizando vocabulario específico. Así, se propicia la transferencia del conocimiento práctico que ya poseen en inglés a la lengua que están estudiando, además de proporcionar la motivación añadida que supone servir de ayuda a la comunidad con la que están interactuando.

El segundo ejemplo se trata de una investigación que explora una posible correlación positiva entre el servicio a la comunidad y el aprendizaje de la lengua de herencia. Pascual y Cabo *et al.* (2017) condujeron un estudio con 42 alumnos de herencia de nivel intermedio de la Texas Tech University. A estos se les propuso participar voluntariamente en un proyecto en la comunidad enseñando español en dos escuelas primarias del distrito local durante un semestre. Tras un análisis tanto cuantitativo como cualitativo, los autores demostraron que aquellos estudiantes que sí optaron por participar en el servicio a la comunidad disfrutaron de la experiencia, ganaron confianza en el uso de su lengua de herencia fuera de los contextos familiares y potenciaron su orgullo en su identidad bilingüe y bicultural.

Como se puede deducir de los párrafos anteriores, la enseñanza basada en la comunidad presenta algunos atributos que se amoldan perfectamente a los objetivos y necesidades pedagógicas de los estudiantes de herencia. De hecho, en el análisis de prácticas programáticas conducido por Beaudrie (2020: 426-427), la oferta de este tipo de actividades se encontraba entre los marcadores de éxito más determinantes. Proyectos didácticos como los elaborados bajo este acercamiento metodológico ahondan en la diferencia entre ELE y ELH en tanto que, mientras que la primera disciplina suele adoptar una actitud apolítica, la segunda guarda una estrecha relación con el activismo social (Serafini, 2021: 258).



Para Martínez (2010: 4), el crecimiento de la enseñanza de herencia en Estados Unidos depende en gran medida del compromiso que se establezca con los intereses y necesidades de esta comunidad de habla. Es por ello por lo que la pedagogía para este perfil de hablantes tiende a demandar una perspectiva didáctica vigilante, que ponga de manifiesto las desigualdades sociales que atraviesan los alumnos y que les provea de herramientas y prácticas que les ayuden a combatirlos. En la última sección elaboraré las características principales de las que se compone este tipo de docencia crítica e inconformista.

#### 2.3.4.5. Pedagogía crítica

La *pedagogía crítica* encuentra su base fundacional en la obra del educador brasileño Paulo Freire, en especial en *La pedagogía del oprimido* (Freire, 2005 [1970]); véase también Fuller y Leeman, 2020; Parra, 2013 para sus conexiones concretas con el ELH). Freire estaba interesado en desarrollar un enfoque dialógico en la educación, a través del cual no solo enseñar conocimientos y habilidades nuevas a sus alumnos, sino que estos reflexionasen sobre las desigualdades e injusticias del sistema y promover así la transformación social (Leeman, 2018: 346).

Por esta razón, Freire critica las prácticas educativas «bancarias», es decir, aquellas que se sustentan en una transmisión de conocimiento unidireccional por parte del profesor y que tratan a los estudiantes como meros recipientes, depositarios o «vasijas» de esa información (Freire, 2005: 78-81). Por el contrario, el pedagogo aboga por una «educación problematizadora», humanista y liberadora, que estimule el pensamiento creativo y rompa con los esquemas verticales para constituir una colaboración intelectual entre el educador y el educando (pp. 91-92).

Esta filosofía didáctica contestataria resuena con muchos de los postulados mencionados a lo largo de este trabajo. Especialmente porque, como aluden Martínez y Martínez (2020), busca contravenir las ideas esencialistas (cómo se cree popularmente que *habla* el estudiantado Latinx) y las ideas prescriptivistas (cómo se cree popularmente que estos estudiantes *deberían* hablar). En esta línea, Leeman (2018: 351) y Leeman y Serafini (2016: 62-63) critican que la enseñanza de la variedad estándar del español a hablantes de herencia se justifique en que esta es la «apropiada» en unos contextos formales (cf. Valdés, 2000, 2001). En su opinión, establecer analogías en cuanto al registro lingüístico, como la de aquella persona que lleva un traje de baño (informal,

aunque apropiado en una situación de playa) a una boda (formal, luego el traje de baño aquí no es apropiado, sino que se necesita ropa más sobria y elegante), resulta inadecuado en tanto que da la impresión de que las variedades no estándares son solo informales, pero no estigmatizadas. Además, cuestionan cómo se decide qué es apropiado y qué no, y creen necesario presentar a los alumnos el hecho de que las variantes formales son construcciones históricas sujetas a cambio, para que ellos puedan optar por seguir sus propias decisiones lingüísticas. En suma, estas iniciativas pedagógicas proponen utilizar la sociolingüística en el aula como una herramienta para incentivar el pensamiento crítico de los estudiantes respecto a las cuestiones sociales y políticas.

Asimismo, Flores y Rosa (2015: 150) exponen que los acercamientos pedagógicos del bilingüismo aditivo —esto es, la instrucción que pretende que se conserve la lengua materna a la vez que se enseña la lengua vehicular (véase 2.1.3.4.)— suelen promover la propiedad lingüística desatendiendo a unas causas raciales subyacentes, las cuales son las que verdaderamente influyen en la estigmatización de las variedades que hablan los estudiantes de estratos minorizados. Estos autores desarrollan el concepto de *ideologías raciolingüísticas*, que sirve para explicar cómo la estigmatización lingüística se basa más en las condiciones raciales de los hablantes que en características lingüísticas objetivas, y que los modelos basados en la propiedad y en aprender las variedades estándar esperan que estos aprendientes emulen las prácticas comunicativas del habla de los blancos (pp. 151-152, 161). La pureza lingüística, así como la racial, resultaría ser una poderosa construcción ideológica (p.162).

Siguiendo esta argumentación, Martínez (2003) anima a los profesores a instruir a los alumnos para que tengan la posibilidad de defender sus propias elecciones idiomáticas. Para ello, apoya una docencia que se encargue de despertar la conciencia dialectal de los estudiantes. A partir de aquí, podemos explicar a los alumnos cuestiones de la variación lingüística, como la arbitrariedad de los dialectos prestigiosos, la relación entre lengua y poder, y las funciones sociales que desempeñan. Estas lecciones, en su opinión, no deben posponerse hasta que el estudiante ya haya adquirido un nivel alto de castellano, sino que sugiere introducirlo ya desde los primeros niveles. De ese modo, el hablante puede comprender y explicar el porqué de sus decisiones comunicativas. Como ejemplo ilustrativo, el autor sugiere que el hecho de que el estudiante entre en el curso diciendo *haiga* —un arcaísmo poco prestigioso aún presente en algunos dialectos

hispanoamericanos— y salga diciendo *haya* tiene menos valor que si aprende a utilizar ambos términos y en qué situaciones encaja mejor cada uno de ellos (Martínez, 2003: 53).

De ahí que Valdés (2005: 418) recomiende explorar una instrucción que tenga en cuenta la variedad de contacto de los alumnos. La autora denomina «adquisición de segundo dialecto» a la circunstancia bajo la cual se persigue que los estudiantes aprendan una variedad dialectal distinta de una lengua que ya conocen, lo que supone investigar en qué extensión coincide esta y la variedad más normativa. Por otra parte, habla de una «adquisición de segundo registro» si lo que se pretende es aumentar el repertorio de estilos y registros de los aprendientes para poder comunicarse en entornos académicos y profesionales. Especificar ambos conceptos en el aula contribuye a evitar que los estudiantes asocien la variedad alta como la «buena» y la baja como la «mala» (Villa, 2002: 227).

Leeman y Serafini (2016) proponen incorporar al currículo contenido acerca de las políticas y actitudes lingüísticas, multilingüismo, variación y escenario lingüístico en Estados Unidos, escolarización monolingüe o la representación del español y el cambio del código en los medios de comunicación. La integración de materia sociolingüística permite desafiar las convicciones tradicionales de que existen variedades más correctas que otras y que, por el contrario, «todas las variedades lingüísticas son igualmente sistemáticas, gramaticales y expresivas» (Leeman y Serafini, 2016: 60, mi traducción; véase también Díaz-Campos, 2014: 258 para una mayor argumentación en favor de esta perspectiva). Algunas de las actividades que encajarían dentro de esta propuesta serían las de producir contenido multimedia como grabaciones de audio o vídeo entrevistando a familiares, analizar el uso del español en la publicidad, investigar sobre el multilingüismo en diversas partes del mundo y propuestas educativas bilingües en América Latina (en relación con otras lenguas minoritarias como el aimara o el quechua), análisis de producciones televisivas y cinematográficas donde los personajes utilicen distintas variedades lingüísticas o explorar cómo utilizar el cambio de código con fines tanto estilísticos como pragmáticos.

Por su parte, Belpoliti y Gironzetti (2018: 455) sugieren una serie de «macrotemas» que pueden tener cabida en la elaboración de cursos de herencia, siempre buscando adaptarse a los perfiles y necesidades del alumnado que se haya matriculado en la asignatura. Entre ellos, se encuentra el estudio de la historia de las comunidades

hispanas locales, la identidad bi/multicultural, la migración, la variación y estigmatización lingüística, la industria cultural o las expresiones artísticas de esta comunidad.

Por último, cabe preparar a los propios instructores para impartir esta materia desde una perspectiva crítica. Además de los conocimientos académicos y lingüísticos que hemos comentado (véase 2.3.3.3.), que el profesor esté familiarizado con la realidad sociocultural de los hablantes de herencia resulta fundamental. De este modo, se pretende evitar que sean los docentes mismos quienes transmitan ideas de hegemonía lingüística, las cuales tienden a desprestigiar las variantes coloquiales estadounidenses en favor de los registros formales, así como otorgar preponderancia al dialecto peninsular sobre los latinoamericanos, entre otros ejemplos de desigualdad social y cultural (véase Valdés *et al.*, 2008).

La perspectiva crítica orbita en mayor o menor medida alrededor de cuantas propuestas pedagógicas hemos analizado en esta sección de metodologías didácticas. En especial, esta práctica queda patente en la constante inquietud por que los programas curriculares integren las necesidades e intereses de los estudiantes, que ellos sean coartífices de su instrucción en la medida de la posible y, en definitiva, que la educación que reciban sea elaborada *con* ellos y no solo *para* ellos (Freire, 2005: 42). En otras palabras, que se produzca una *horizontalización* del proceso educativo.

Dicha posición servirá de punto de partida para el estudio de programas académicos que se presenta en la siguiente sección de esta tesis doctoral. Este análisis, que aúna tanto una metodología cuantitativa como cualitativa, buscará reflejar en qué medida los profesores y diseñadores curriculares tienen en cuenta las características socioculturales y políticas (véase 2.1.), lingüísticas y pragmáticas (véase 2.2.), pedagógicas y metodológicas (véase 2.3.) que he presentado en este extenso, y aun así resumido, marco teórico.

#### 2.4. *Theoretical Framework*

Valdés (2000: 1) defines *heritage speakers* as those individuals that grow up in a home where a non-English language is spoken (in the context of the United States), who can speak it or at least understand it and therefore can be considered bilinguals to some extent. However, it is outside of their home where the majority language is imposed, especially when they attend school only in this language. Other sociopolitical factors apart from education, such as economic pressure, language policies, and social prejudice also hinder the development of minority/heritage languages.

These circumstances explain that the situation of Spanish among Hispanics in the United States is not as positive as it may seem from an external point of view. The US census recorded in 2020 that the Hispanic/Latino population had exceeded 60 million people within the country (U. S. Census Bureau, 2020). However, if we contrast this data with the 41 million native Spanish speakers (“grupo de dominio nativo”) offered by the Instituto Cervantes (2020: 9), we find that almost 20 million of them, a third of the total Hispanic population, do not have a native command of Spanish—some of them cannot speak this language at all. Therefore, an explanation for the increase of Spanish speakers in the country can be found in the constant migratory flow towards the United States from Spanish-speaking countries, and not in the transmission of the language from one generation to the next (Lipski, 2015; Potowski, 2005). Thus, a process of linguistic substitution or *language shift* has been documented in this geographical context (García, 2009).

Several authors (e.g., Montrul, 2008; Silva-Corvalán, 2014) explain that there is an intergenerational loss of Spanish in the United States since the first generation (for example, parents who migrated to the US from a Spanish-speaking country as adults) is typically monolingual in Spanish; the second generation (those who were born in the United States or arrived during their childhood) is bilingual with English as the dominant language, and the third generation is often monolingual in English. Heritage speakers could be included in the latter two groups.

In addition to generational factors, the status of a socially and educationally minority language, the predominance of English in communication outside the home, political and legal movements that promote speaking only English, monolingual schooling, and explicit censorship and violence against those who speak Spanish in public spaces are other social elements that severely damage the preservation of this language (Potowski, 2005, 2018; Van Deusen-Scholl, 2003). At the same time, these extralinguistic factors have repercussions on the communicative competence of heritage speakers.

On a positive note, the recent success of bilingual education has been extremely helpful for the conservation of these minority languages. On the one hand, dual immersion programs, those that foster the use of two languages for teaching content during the school day in elementary and secondary education, have proved to be very effective to achieve proficiency both in English and in the target language while academic and curricular goals are met (see Collier and Thomas, 2007, 2017; Lyster, 2019; Watzinger-Tharp *et al.*, 2018, 2021; although cf. Valdez *et al.*, 2016 for some criticism on this model). On the other hand, heritage language (HL) courses at the college level have become increasingly relevant among language departments, as the number of heritage students demanding this type of pedagogy is rising and more instructors and scholars are conducting research in this area (Beaudrie, 2012b, 2012c; Garabaya Casado, 2021; Potowski, 2008b). However, heritage Spanish pedagogy is still eclipsed by the general second language (L2) Spanish courses, whose number of enrolled students remains unbeatable by any other foreign language at any level of the US educational system (Instituto Cervantes, 2019, 2020, 2021, 2022).

Since there is a myriad of factors that can affect linguistic development, the possible linguistic features that HL speakers can show are also very diverse. Regarding morphosyntax, several studies conclude that HL speakers present a different grammatical system from monolingual native speakers in tense, mood, and aspect (Silva-Corvalán, 1994, 2014, 2018). This affects the distinction between imperfect and indefinite (Montrul, 2018) and the use and forms of the subjunctive (Montrul, 2018; Silva-Corvalán, 1994), but it also entails the expansion of the use of *estar* versus *ser* (Silva-Corvalán, 2014), an inconsistency in the use of morphemes to indicate agreement in gender and number (Montrul, 2018; Lipski, 2003), omitting the preposition *a* in those direct objects that refer to animated beings (Montrul, 2008; Lipski, 2003), or the use of the gerund as the syntactical subject (Otheguy, 2008).

Regarding lexicon, Potowski (2005: 25) underscores the three most common phenomena: borrowings, calques, and semantic extensions. Borrowings are adaptations of English words to Spanish morphology and phonology, as is the case of *to watch*>*guachar*. Calques are literal translations from English, which imitate the original morphological or syntactic structure, such as *to run for president*>*correr para presidente*. Finally, semantic extensions occur when a word that already exists in Spanish acquires a new meaning that is only present in English, such as *carpet* with the meaning of *carpet* ('*alfombra*'). Dialectal leveling and accommodation, two phenomena that influence the Spanish used in a context with a multiplicity of dialects, also affect the vocabulary and the communicative style displayed by the speakers (Erker y Otheguy, 2016; Otheguy y Zentella, 2012; Potowski, 2005, 2008b; Sorenson, 2013).

Finally, in terms of pragmatic-discursive competence, it is worth highlighting code-switching. This entails an alternation of the two languages of the speaker (in this case, Spanish and English) in two successive sentences or within the same sentence (Poplack, 1980; Potowski, 2005: 23-25). Some discursive circumstances that can favor the alternation between these two codes are those of respecting the language of the interlocutor, quoting exactly something heard previously, or expressing solidarity (Potowski, 2005: 24). Code-switching has been frequently related to Spanglish, a term whose traditionally negative connotations have been progressively reversing as Spanish speakers among the *Latinx* community in the United States have started to perceive it as an identity trait. Other pragmatic issues such as HL students' speech acts production (Bachelor and Barros García, 2019; Garabaya Casado, 2022; Gironzetti, 2021; Showstack and Wilson, 2020; Pinto and Raschio, 2008, 2009; Taguchi *et al.*, 2017), as well as phonetic and prosody divergence with native speakers and L2 learners (Benmanoun *et al.*, 2010, 2013; Rao, 2014, 2020; Rao y Kuder, 2016; Ronquest, 2013, 2016) are yet to be further explored.

This sociolinguistic idiosyncrasy leads HL pedagogy to greatly differ from that of L2 students. Hence, several authors have underlined the need to differentiate the objectives, contents, focus, and materials that characterize SL2 courses and SHL courses (Carreira and Kagan, 2018; García, 2009; Lacorte, 2016; Potowski, 2005, 2008b). Potowski (2008b) highlights four fundamental differences between them. First, HL students have already had their first contact with the language during childhood, while L2 students start as complete beginners. Second, HL students have acquired the language

in a natural context, while L2 students have learned Spanish in a controlled educational context, that is, at school or college. Finally, HL speakers grow up exposed to the colloquial language and informal speech, while L2 speakers learn standard Spanish and are exposed to a more formal and academic use of Spanish.

Additionally, each group tends to stand out in different skills and abilities. While HL students excel in oral activities, L2 students outperform them in reading and writing tasks (Beaudrie, 2012: ii). Furthermore, HL students share some similarities with native speakers, such as pronunciation, internalization of grammar rules, and a more varied vocabulary. Conversely, L2 learners tend to retain their L1 accent, are less skilled in applying grammar rules in everyday contexts, and have a limited vocabulary (Schwartz, 2001: 233). However, L2 students demonstrate higher knowledge of metalinguistic terminology, which can help them get better grades in exams than their HL peers in mixed classes (classes in which there are L2 and HL students), as observed by Potowski (2005: 66-67). In terms of motivation, HL students have a “heritage motivation” that pushes them to rediscover their cultural roots (Van Deusen-Scholl, 2003), while L2 students' motivation often turns out to be instrumental, academic, or professional (Schwartz, 2001: 233).

The remarkable differences between both types of students have led several researchers (e.g., Lacorte, 2016; Schwartz, 2001; Potowski, 2005; Potowski and Carreira, 2004, among others) to defend a separation between both courses. This way, courses can address their specific skills and needs. HL instructors can also benefit from training in specific concepts of linguistics, sociolinguistics, or psycholinguistics applied to heritage languages, becoming familiar with theories of bilingualism, American culture and its educational systems, the acquisition of languages and dialects, and code-switching.

In this dissertation, I analyze five different pedagogical approaches that have been or could be successfully applied to the teaching of heritage languages. First, *translanguaging* (García, 2009; Lyster, 2019; Martínez and Martínez, 2020; Palmer *et al.*, 2014; Prada, 2021; Toribio and Durán, 2018; Valdés, 2019) refers to the use of both languages known by bilinguals as if they were a part of a unified linguistic system. These two languages are constantly interacting during their communicative practices, which justifies a pedagogy that allows and promotes the use of both languages in the classroom following carefully elaborated lesson plans. Second, *content-based instruction* proposes



the inclusion of a second language in the process of teaching academic content (e.g., math, biology). Thus, the target language is acquired in a contextualized and meaningful environment and students are continuously exposed to this language while they advance in other subject areas (Brinton and Snow, 2017; Lightbown and Spada, 2017: 171; Lyster, 2019). Third, *learning by design* suggests a student-centered curriculum design in a way that students explore multimodal communication in order to develop their multiliteracy, i.e., to learn how to work creatively using different learning artifacts including texts, videos, audio files, pictures, gestures, or even social media. This approach also encourages incorporating the students' previous background experience, including colloquial and informal experience, into the curriculum, so that they are active participants in their own process of learning (Cope and Kalantzis, 2015; Elola *et al.*, 2021; Parra, 2013, 2021; Parra *et al.*, 2018; The New London Group, 1996). Fourth, *community service-learning* seeks to establish connections—arranged by the academic institution—between the students and the speaking community whose language is studied. Again, the objective is to ensure that the educational context in which the target language is learned is as meaningful and contextualized as possible while providing a service that benefits all parties involved (Martinez, 2010; Leeman, 2011; Lowther Pereira, 2016; Pascual y Cabo *et al.*, 2017; Serafini, 2021). Finally, *critical pedagogy*, a current of the philosophy of education founded by Paulo Freire in the 60s (see Freire, 2005), emphasizes the need for students to be critical of their social inequity and to play an important role in their education. Heritage language pedagogy usually seeks to empower students by encouraging them to be aware of the social conventions conveyed through languages, such as dialects, registers, standardization, or linguistic prestige (Leeman and Serafini, 2016; Martínez, 2003; Martínez and Martinez, 2020).

In this section, I aimed to explain some of the most frequent debates that can be found in HL literature. In the following pages, I will analyze the teaching practice exerted in different university programs around the country and find possible similarities and disputes in relation to what the literature review has revealed.

### 3. ESTUDIO

#### 3.1. *Descripción*

##### 3.1.1. Objetivo

El objetivo central de este estudio es el de contraponer la revisión de literatura académica que se ha conducido en el marco teórico con los materiales y prácticas docentes reales que se llevan a cabo en los centros de aprendizaje de Estados Unidos. Es decir, se busca comparar de qué forma la teoría y la práctica coinciden o divergen, cuáles son las decisiones teóricas y pedagógicas más aceptadas entre los instructores y en qué medida la docencia del español como lengua de herencia mantiene enfoques más tradicionales de la enseñanza-aprendizaje de idiomas o, por el contrario, decide optar por marcos didácticos innovadores como los que hemos explicado en el apartado 2.3.4. de esta tesis.

Para ello, acudiremos al análisis de programas académicos alojados en la base de datos del Center for Applied Linguistics (CAL; véase 3.3.1.). Estos programas fueron subidos a dicho repositorio por los propios instructores, supervisores o coordinadores departamentales de varias instituciones de distintos puntos del país. El análisis de los datos obtenidos se cotejará con la literatura previa para evaluar su grado de coincidencia o disparidad.

##### 3.1.2. Justificación

La justificación de este trabajo se sustenta en tanto que pretende capturar y describir el estado académico de este tipo de docencia en constante avance. Como se ha explicado en el marco teórico de esta tesis, las condiciones sociales, demográficas, educativas y económicas de la población hispana en Estados Unidos demandan la proliferación de cursos de herencia que satisfagan las necesidades académicas y afectivas de estos

individuos y, en concreto, de los estudiantes universitarios. El estudio que se presenta aquí se proyecta como un mecanismo de control y de divulgación que mida la situación actual en la que se encuentra esta pedagogía.

### 3.1.3. Viabilidad

Por otro lado, considero que el estudio que propongo es altamente viable. Esto se debe, por una parte, a que la no experimentación con individuos o recopilación de sus datos personales evita la realización de ciertos trámites administrativos que ralenticen el proceso<sup>22</sup>. Por otra, a que no se hace indispensable la participación de terceras personas que colaboren en la producción del objeto de estudio —como sí ocurriría en el caso de encuestas o grabaciones, por ejemplo—, excepto para solicitar información incompleta en una minoría de casos. Finalmente, los documentos por lo general se encuentran ya digitalizados, ordenados y fácilmente accesibles en la base de datos del CAL o, en su defecto, en las páginas web de los distintos centros estudiados, lo que reduce la labor del investigador a codificar una información ya disponible.

### 3.1.4. Consecuencias deseadas

Por último, las consecuencias que se pretenden conseguir con el presente estudio son las de ofrecer información novedosa para promover el crecimiento del campo en el que se ubica. El análisis de las prácticas docentes que se ponen en funcionamiento en distintas instituciones de la educación posobligatoria del país informará en qué medida la teoría y el desarrollo de la pedagogía de herencia avanza y se institucionaliza en diversos puntos geográficos. Asimismo, se busca exponer las fortalezas, carencias y debilidades de este tipo de instrucción, con el fin último de procurar su mejora y perfeccionamiento en beneficio de toda la comunidad de profesores, estudiantes, investigadores y demás interesados. Tal y como apunta Carreira (2017: 361), «greater visibility and monitoring of institutional practices involving HLs are critical to advancing the institutionalization of HL pedagogy» [‘una mayor visibilidad y monitoreo de las prácticas institucionales que involucran a las lenguas de herencia son críticos para el avance de la institucionalización de la pedagogía de LH’]. En consecuencia, un estudio descriptivo de las prácticas

---

<sup>22</sup> Como indico en la Introducción, este estudio fue sometido a consulta por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Oviedo, el cual determinó que este proyecto no vulnera la privacidad de sujetos humanos y expidió un certificado que así lo hace constar.

pedagógicas que se emplean en la enseñanza universitaria del español como lengua de herencia permitirá comprender mejor en qué estado se encuentra esta área, cómo ha avanzado respecto a los métodos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales y cuáles son los aspectos mejorables y prácticas imitables para otros profesores de esta materia.

### 3.2. *Antecedentes*

Entre la literatura académica se encuentran varios trabajos previos que, si bien no coinciden plenamente con el objeto y métodos de investigación, constituyen antecedentes de gran valor investigativo con los cuales complementar y nutrir este estudio. Algunos de los trabajos que he considerado más relevantes como antesala a este proyecto serán comentados en los siguientes párrafos.

Una publicación pionera en la exploración de programas académicos de lenguas de herencia es el cuestionario de Wherritt y Cleary (1990). Mediante esta, las autoras exploran los métodos de evaluación de acceso a los cursos universitarios de los grados de español de 79 instituciones grandes y pequeñas, y en donde las denominadas «clases para nativos» se encuentran en un estado emergente, con 23 (18 %) cursos disponibles (p. 59). Si bien no se especifican qué tipo de herramientas pedagógicas son empleadas, este artículo supone uno de los primeros estudios donde se contabiliza el estudiantado de herencia en el sistema educativo universitario estadounidense.

Una década más tarde, Ingold *et al.* (2002) examinaron 146 campus universitarios al azar y encontraron que solo 26 de ellos (17,8 %) ofrecían cursos de herencia, con una baja matriculación del alumnado (p. 326). Esta información evidencia un estancamiento de este campo durante buena parte de los años 90, al menos en lo relativo a la práctica docente y a la implementación curricular. Los desafíos más comunes que argumentaban los encuestados respecto a sus programas de herencia potenciales fueron precisamente la baja tasa de inscripción, la falta de financiamiento y de personal cualificado, y un insuficiente interés por parte de la administración y de los propios estudiantes (p. 327). Una dinámica que iba a comenzar a invertirse tras la publicación de la obra académica canónica *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (Peyton *et al.*, 2001b; cf. Belpoliti y Gironzetti, 2018: 450).

Un trabajo que recoge este nuevo ímpetu docente fue elaborado por Valdés *et al.* (2006), el cual además constituye un antecedente más cercano al foco de nuestra

investigación. Los autores examinaron cuantitativamente 52 instituciones postsecundarias de California con programas de lengua española, para un posterior análisis cualitativo de seis de ellos, en donde reflejan las prácticas pedagógicas, objetivos curriculares, decisiones administrativas y particularidades del profesorado. Entre ellas, encontraron que 35 (67 %) ofrecían cursos específicos para hispanohablantes; un número alto que, no obstante, se beneficia en gran medida de la alta población hispana residente en este estado.

Otro artículo que se alinea con esta tesis es el trabajo publicado por Beaudrie (2011), el cual, con todo, difiere en cuanto a objetivos —determinar qué departamentos de L2 ofrecían cursos de ELH (38 %) y cómo se correlacionaban proporcionalmente con el número de población hispana local, y qué características tenían estos cursos—, y las dimensiones y el alcance pretendido —los estados del suroeste del país. Este estudio tuvo una continuación en Beaudrie (2012c), donde se amplía al ámbito nacional con 169 programas de herencia (40 %) identificados por la autora entre un total de 422 —todos estos centros contaban con al menos un 5 % de población estudiantil hispana— repartidos en diversas zonas geográficas (noreste, medio oeste, oeste, suroeste y sur) mediante una encuesta a gran escala y entrevistas.

Paralelamente, Carreira (2014) analizó 296 programas procedentes de 34 estados distintos, donde 141 (47,6 %) incluían cursos de herencia de distintas lenguas —de los 76 programas de español existentes, 61 (80,26 %) ofrecían asignaturas de ELH—, con el propósito de identificar cómo la oferta de cursos y las prácticas docentes se relacionaban con la literatura académica disponible entonces. En una nueva discusión de este mismo estudio, Carreira (2017) resaltó que un 73 % de los programas de idiomas disponían ya de algún tipo de curso especializado para hablantes de herencia —contando asignaturas de herencia, clases mixtas y otros tipos de recursos suplementarios— (p. 354), y, por ende, concluyó que este tipo de docencia se dirige hacia una institucionalización estable, no sin enfrentar algunos obstáculos destacables como la falta de materiales, de apoyo institucional, de formación académica de los instructores o la baja matriculación.

Por último, Beaudrie (2020) examinó cuantitativa y cualitativamente las respuestas de encuestas recibidas de 70 universidades (el 80 % de ellas contaba con cursos de herencia) para establecer qué características constituían programas exitosos o no exitosos, tomando como factor definitorio las tasas de crecimiento de la matriculación estudiantil.

Contar con un administrador o coordinador del programa de herencia, con profesorado formado en la materia, con una correcta promoción de los cursos entre los estudiantes, con objetivos curriculares bien establecidos, usos innovadores de la tecnología en la clase y proyectos de servicio a la comunidad fueron definidos como algunas de las claves del éxito (véase también Beaudrie, 2016; Valdés y Parra, 2018 para una guía de las características curriculares más importantes que debe contener un programa de LH).

Como se ha podido advertir, todos los artículos comentados, a excepción de los dos más recientes, parten de una exploración general de los programas de lengua para determinar en qué porcentaje está representada la enseñanza de herencia, para un posterior análisis de esta última. Una de las conclusiones más interesantes es que, si contraponemos los resultados de la última década del siglo XX con los de los últimos 10 años, podemos observar que la docencia de las lenguas de herencia se encuentra mucho más consolidada dentro de los departamentos de lenguas de las universidades. De ahí que para el estudio que se integra dentro de esta tesis se haya decidido acudir directamente a explorar las características de los programas de herencia, considerando la enseñanza de español como L2/LE como un subcampo ya claramente diferenciado dentro de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Partiendo de las investigaciones antecesoras resumidas hasta aquí, este trabajo pretende investigar cómo se está conduciendo en la actualidad la docencia del español centrada exclusivamente en ELH, desde una metodología y preguntas de investigación propias y una perspectiva que busca incluir los últimos hallazgos teóricos y pedagógicos presentados durante la última década.

### 3.3. Metodología

#### 3.3.1. Base de datos

Para la realización de este proyecto, se propone un estudio descriptivo<sup>23</sup> de programas académicos reales que los propios profesores han compartido con la comunidad educativa e investigadora. Esta información puede encontrarse en el repositorio en línea Heritage Languages in America (<http://webapp.cal.org/heritage/> consultado el 28 de enero de 2023), que forma parte del proyecto *Alianza para el Avance de las Lenguas de Herencia* (Alliance for the Advancement of Heritage Languages) (véase Díaz-Campos, 2014: 257). Se trata de una iniciativa en la que colaboran instituciones como el National Foreign Language Center (NFLC) de la University of Maryland, the National Heritage Language Resource Center de la University of California, Los Angeles (UCLA); y el Center for Applied Linguistics (CAL) (<https://www.cal.org/projects/heritage-alliance/> consultado el 28 de enero de 2023), y cuyos objetivos son la recolección y compilación de programas de herencia de distintos niveles educativos para su difusión y la promoción de este campo. Varios de los autores citados a lo largo de este trabajo se encuentran entre los directores de algunos de los programas disponibles en esta página web.

El portal ofrece una gran cantidad de materiales teóricos y prácticos que facilitan la enseñanza y divulgación de las lenguas heredadas. Para delimitar su alcance, en este trabajo se ha utilizado la herramienta de filtro que facilita la propia base de datos empleando los parámetros «All Program Names», «Spanish», «Higher Education» y «All states», de manera que se reflejen solamente aquellas fichas técnicas de programas correspondientes a cursos de español en la educación terciaria en cualquier parte del país, tanto *colleges* como universidades. De esta forma, se pretende alinear el objeto del estudio con el alcance propuesto inicialmente en el título de esta investigación doctoral: el español como lengua de herencia en las universidades de Estados Unidos.

---

<sup>23</sup> Los términos técnicos y procedimientos que se emplean en este trabajo —p. ej., «estudio descriptivo», «análisis cuantitativo», «análisis cualitativo», etc.— toman como base las definiciones adoptadas en el manual de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018).

A la fecha de realización de este estudio (verano de 2022), la búsqueda arroja una muestra de veintitrés resultados ( $n=23$ ). Los programas disponibles han sido subidos a la plataforma y actualizados en diversos momentos, aunque ninguno supera los diez años de antigüedad en el repositorio. Aquellos programas cuyas fichas técnicas por sí solas no aportan suficiente información, o sobre las que se haya percibido una posible falta de mantenimiento o actualización, tuvieron que ser consultados mediante el enlace proporcionado en estos a su página web institucional, a partir de una búsqueda manual de esta página a través del buscador de Google o contactando directamente al director a cargo de la programación mediante correo electrónico.

La utilización de esta base de datos ofrece varias ventajas que redundan en una mayor fiabilidad del estudio. En primer lugar, limita la muestra para analizar un número reducido de unidades, lo que favorece su viabilidad y permite realizar un análisis cualitativo. En segundo lugar, la base cuenta con representación diversa en cuanto a puntos geográficos, autores, métodos y filosofías educativas. En tercer lugar, evita el sesgo de subjetividad que supondría que el investigador seleccionase externamente los programas; es decir, escoger instituciones específicas. Por el contrario, al seguir el criterio adoptado en este trabajo, el autor se compromete a analizar, solamente pero en su totalidad, los programas subidos que cumplan con los requisitos (que sean de lengua española para el nivel universitario) sin importar otros factores como la localización, la popularidad o el prestigio del centro que lo imparte. De este modo, se persigue una selección lo más aleatoria posible manteniendo unos niveles razonables de rigor, congruencia y objetividad, y, por lo tanto, que los resultados obtenidos puedan extrapolarse a la situación del conjunto del país.

### 3.3.2. Procedimiento

Para simplificar la redacción, se ha optado por enumerar los centros educativos con el código U (unidad de muestreo) del 1 al 23 (por lo tanto, de  $U_1$  a  $U_{23}$ ). El orden ha sido tomado tal y como aparece en la base de datos (véase Anexo I), y las referencias a los nombres completos de los centros y de los programas se pueden encontrar en el Anexo II. Cinco de las instituciones (26 %) son *colleges*<sup>24</sup>, mientras que 17 (74 %) son

---

<sup>24</sup> Los *colleges* son instituciones de educación terciaria que generalmente cuentan con un menor número de estudiantes y programas académicos que las universidades. Además, carecen



universidades. La Figura 5 ofrece una visión de conjunto de la dispersión geográfica de la muestra, en la que cabe destacar una presencia de centros educativos repartida en diecisiete estados distribuidos en los cuatro puntos cardinales del país, si bien Texas es el que cuenta con mayor representación (4).

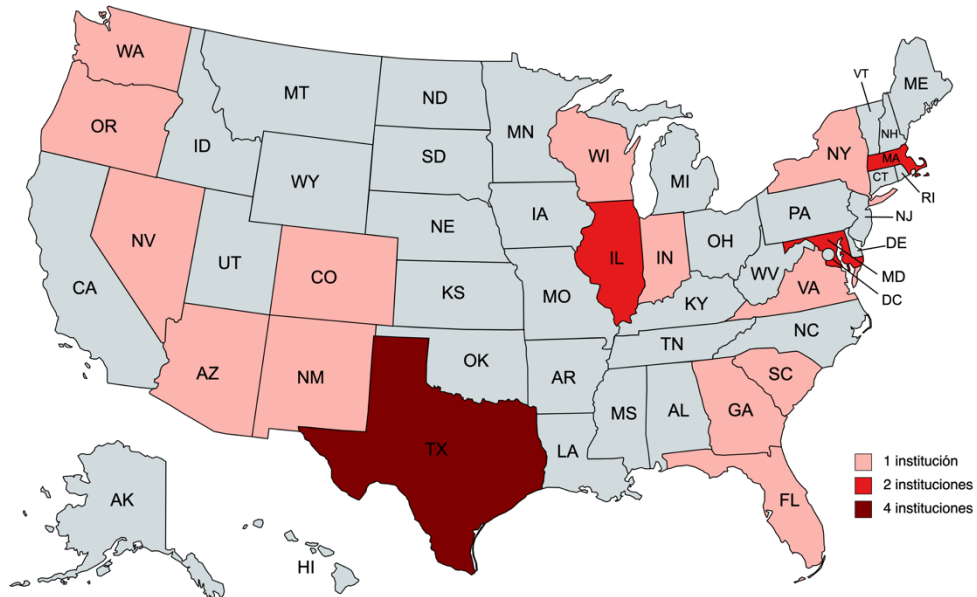


Figura 5. Distribución geográfica de las 23 instituciones incluidas en el estudio. Elaboración propia.

El análisis que se presenta a continuación sigue una ruta de investigación mixta, que implica la recolección, análisis y discusión de datos tanto cuantitativos como cualitativos (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 612). Este procedimiento brinda algunas ventajas como la triangulación de las técnicas de observación, una compensación de las debilidades potenciales que las rutas cuantitativa y cualitativa manifiestan por separado y, por lo tanto, una complementación de ambas (pp. 616-617). Por ende, se ha decidido empezar con una observación cuantitativa, objetiva, empírica y estadística que permita clasificar los distintos programas de acuerdo con unas categorías que respondan a las preguntas de investigación propuestas de antemano (véase 3.3.3). La presentación de los resultados mediante la elaboración de matrices o tablas será el punto

---

de oferta de posgrado y muchas veces solo cuentan con dos años de instrucción en disciplinas profesionales muy concretas, articulados de tal modo que sus estudiantes puedan transferir sus créditos y completar los años restantes de su titulación en otro centro universitario si lo desea. Por otra parte, un *college* también puede referirse a una facultad dentro de una universidad (p. ej., the College of Humanities); no obstante, esta no es la acepción que se toma en este estudio. Véase el artículo divulgativo «College vs. University in the U.S.: What's the Difference?» (Ross, 2018) para algunos detalles adicionales.

de partida de este estudio, y se pretende que arroje una idea clara y uniforme de los datos extraídos.

Sin embargo, será en el análisis cualitativo, que partirá de las cifras anteriores, donde se presente la información más provechosa y significativa. La pretensión es indagar con mayor profundidad en cuáles son las técnicas y decisiones curriculares específicas por las que han optado los docentes y en qué manera se implementan. Asimismo, la lectura cualitativa permite individualizar y concretar los parámetros estudiados, esto es, ir más allá de la simplificación numérica presentada en el ejercicio cuantitativo para encontrar excepciones, puntualizaciones o matices que merezca la pena resaltar.

### 3.3.3. Preguntas de investigación

Tanto la observación cuantitativa como la cualitativa se vertebran de acuerdo con unos objetivos y preguntas de investigación conjuntas con las cuales construir una relación dialéctica y retroalimentada. Por lo tanto, este doble análisis plantea los siguientes objetivos específicos: discernir en qué proporción se opta por enfatizar la enseñanza de contenido académico sobre la de lengua o viceversa, cuántos programas contemplan el idioma desde un punto de vista instrumental o, por el contrario, integrador y afectivo; cuáles de ellos priorizan la enseñanza de una variedad formal y estándar sobre un enfoque sociolingüístico más plural; en qué medida se defiende la división o compartimentalización de lenguas o, en su lugar, se promueve la alternancia de códigos o translingüismo; cuántos centros exigen una prueba de nivel o diagnóstica como requisito previo a la matriculación en el curso, y cuáles recogen la posibilidad de completar una tarea de servicio a la comunidad como parte del plan curricular. Estos objetivos se han estipulado a partir de la literatura sintetizada en el marco teórico, en especial las secciones 2.3.3. y 2.3.4., aunque para una mayor claridad volverán a ser definidos brevemente en las subsecciones correspondientes.

Debido a su naturaleza descriptiva, este estudio no parte del planteamiento de ninguna hipótesis previa, sino que se centrará en examinar la información disponible en la muestra y exponer sus resultados. Por el contrario, la estructura del estudio se articula en una serie de preguntas de investigación que se alinean con los objetivos enumerados en el párrafo anterior:

- 
- ¿Se enfatiza la enseñanza de la lengua meta como objeto en sí mismo o como herramienta para el aprendizaje de contenido académico? (P<sub>1</sub>)
  - ¿Se enseña el idioma desde un punto de vista instrumental o uno socioafectivo? (P<sub>2</sub>)
  - ¿Predomina la enseñanza de una variedad formal y estándar o se sigue un enfoque sociolingüístico? (P<sub>3</sub>)
  - ¿Se compartimentalizan las lenguas durante la instrucción o se posibilita el translingüismo? (P<sub>4</sub>)
  - ¿El centro exige la realización de una prueba de nivel/diagnóstico a los postulantes? (P<sub>5</sub>)
  - ¿El programa ofrece la posibilidad de realizar actividades de servicio a la comunidad? (P<sub>6</sub>)

### 3.4. *Análisis cuantitativo*

#### 3.4.1. Instrumento

Los datos cuantitativos se han codificado en una hoja de cálculo mediante la herramienta Microsoft® Excel. Se ha marcado con un 1 cuando el programa académico incluye la variable estudiada y un 0 cuando no la incluye. A continuación, se ha empleado la herramienta de autosuma para calcular los totales, seguida de una fórmula de regla de tres<sup>25</sup> para expresar el porcentaje total en la celda contigua, combinada con la opción automática de expresar el resultado en términos de porcentaje (p. ej., 70 %) en lugar de con números decimales (p. ej., 0,7). Finalmente, se han exportado a este documento los datos obtenidos.

#### 3.4.2. Resultados

##### 3.4.2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1: «¿Se enfatiza la enseñanza de la lengua meta como objeto en sí mismo o como herramienta para el aprendizaje de contenido académico?»

P<sub>1</sub> busca discernir qué metodología didáctica es la preferida entre los instructores para el aprendizaje de lenguas. En concreto, se propone analizar si el énfasis de la instrucción se centra en la lengua —por ejemplo, mediante la ejercitación de estructuras gramaticales, vocabulario o tareas comunicativas dirigidas a la práctica del idioma—, o si esta se emplea como un medio para enseñar un contenido académico no lingüístico —p. ej., biología, arte, cultura, medicina, etc.—. Como hemos visto, este segundo modelo es especialmente popular en el caso de la inmersión dual en la enseñanza primaria (Brinton y Snow, 2017; Lyster, 2019; véase también 2.3.4.2.), y una de sus principales ventajas didácticas es que permite instruir al aprendiente tanto en la lengua meta —la cual se contextualiza y se presenta como una herramienta más de trabajo— como en un

---

<sup>25</sup> Se ha utilizado la siguiente fórmula para calcular los porcentajes: [=celda correspondiente al total de la variable en cuestión/(celda de la suma total de la primera variable + celda de la suma total de la segunda variable)]. Por ejemplo, =AA5/(AA5+AA6).

contenido académico de interés para el alumno o requerido por el currículo escolar (modelo «dos por uno», es decir, lengua más contenido; Lightbown y Spada, 2017: 171).

Cabe destacar, no obstante, que la mayoría de los programas evaluados —así como los de L2 en general, en especial los de niveles más avanzados— se apoyan en mayor o menor medida en el tratamiento de temas que afectan a los hablantes de la lengua meta, en este caso, relativos la cultura, actualidad e identidad latina. En la subsección 2.3.4.2. comenté que una de las variantes de la enseñanza basada en contenidos es precisamente aquella que orbita sobre la inclusión de temas (*theme-based*) o tópicos sobre los que poder debatir en el aula. Sin embargo, con el propósito de enfatizar la diferencia entre enseñar contenido académico empleando la lengua como una herramienta y el de enseñar la lengua valiéndose de distintos temas, se ha decidido adoptar una postura más estricta y excluir este último modelo de la enseñanza puramente «de contenido» a efectos de esta codificación. De este modo, los resultados obtenidos son los siguientes:

	Total	Porcentaje
Lengua	18	78,26%
Contenido	5	21,74%
	23	100%

Tabla 1. Comparación entre enfoques didácticos basados en la lengua o basados en el contenido.

En la Tabla 1 podemos ver que la enseñanza con énfasis último en la lengua es claramente superior, con un 78 %. Solamente cinco (22 %) de los veintitrés programas analizados afirma seguir una metodología de instrucción con preponderancia de los contenidos. Entre ellos, U<sub>6</sub> puede ubicarse también dentro del enfoque de fines específicos, en concreto del español para la medicina<sup>26</sup>. Asimismo, se ha incluido a U<sub>15</sub> dentro de este enfoque didáctico porque así lo incluye expresamente dentro de la descripción metodológica de su programa, si bien los objetivos que persigue enfatizan ampliamente la ejercitación de las destrezas comunicativas. Su curso único dirigido a hablantes de herencia de distintos niveles de competencia lingüística, por otra parte, sí justifica la adopción de una metodología basada en contenidos que concilie las distintas habilidades de los estudiantes.

<sup>26</sup> Este programa ha sido analizado previamente en el marco teórico, aunque como exponente de la instrucción basada en el servicio a la comunidad (véase Martínez, 2010; véase también 2.3.4.4.).

### 3.4.2.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2: «¿Se enseña el idioma desde un punto de vista instrumental o socioafectivo?»

En P<sub>2</sub> se pretende observar en qué grado la enseñanza-aprendizaje del español se fundamenta en la adquisición y desarrollo de una herramienta que otorgue beneficios académicos y profesionales —instrumental— o, por otra parte, se enfatice su función socioafectiva y su valor como conexión emocional y cultural con su familia y cultura de herencia —integradora— (Gardner y Lambert, 1972: 3; Lightbown y Spada, 2017: 87; Van Deusen-Scholl, 2003). Como ambas finalidades pueden darse al mismo tiempo, se ha optado por aislar las que solo enfatizan el carácter instrumental del lenguaje como una de las variables analizadas, y contraponerla con aquellos programas que, aunque reconozcan y promuevan esta funcionalidad práctica, también destaquen su función afectiva.

	Total	Porcentaje
Instrumental	3	13,04 %
Socioafectivo	20	86,96 %
	23	100 %

Tabla 2. *Comparación entre programas que resaltan la función instrumental o la socioafectiva de la lengua meta.*

Por consiguiente, en la Tabla 2 podemos observar que la función socioafectiva de la lengua es acentuada en la mayoría de los casos (87 %), aunque la perspectiva de la lengua como un instrumento principalmente utilitario, más propio de la enseñanza de L2 (Schwartz, 2001: 233; véase también 2.3.2.), sigue estando presente en este tipo de docencia, si bien de manera minoritaria (13 %). Por consiguiente, estos resultados parecen mostrar una evolución con respecto a los obtenidos por Valdés *et al.* (2006: 209), quienes argumentan que los objetivos curriculares relativos al mantenimiento de la lengua no fueron listados entre los más importantes por los instructores participantes, y, por el contrario, respaldan los resultados cualitativos obtenidos más recientemente por Beaudrie (2020: 429).

Con todo, es importante señalar que el sesgo de autoselección de estos programas —es decir, que sean los instructores más experimentados y conscientes de la naturaleza de los cursos de herencia que dirigen los que hayan decidido hacerlos públicos— puede estar repercutiendo de manera excesivamente optimista en este parámetro.

### 3.4.2.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3: «¿Predomina la enseñanza de una variedad formal y estándar o se sigue un enfoque sociolingüístico?»

P<sub>3</sub> explora la preponderancia de la enseñanza de una variante formal como objeto de la instrucción. En contraposición, utilizamos la definición propuesta por Beaudrie *et al.* (2014: 165) para incluir como dentro de un *enfoque informado sociolingüísticamente* aquellas prácticas que fomenten en el estudiante la reflexión crítica sobre el valor de una variedad formal o estandarizada como producto de convenciones sociales y políticas, así como utilizar e incluir distintos dialectos y sociolectos durante el proceso de instrucción.

	Total	Porcentaje
Formal	14	60,87 %
Sociolingüístico	9	39,13 %
	23	100 %

Tabla 3. Comparación entre programas que enfatizan la lengua formal sobre un enfoque sociolingüístico.

La Tabla 3 muestra que la preocupación por la enseñanza de una variedad formal y académica del español es mayoritaria con un 61 %. Esto sugiere que la prioridad de muchos programas es la de que los estudiantes de herencia compensen la falta de escolarización en esta lengua mediante la instrucción en gramática y vocabulario, y la práctica de los distintos modos y destrezas comunicativas, de manera que puedan emplearla en el ámbito universitario en el que están inmersos. Estos resultados coinciden con la alta relevancia en los contenidos curriculares atribuida a la corrección de formas no estandarizadas y la ejercitación de tópicos profesionales encontrada en el trabajo de Valdés *et al.* (2006: 193-195).

	Instrumental	Socioafectiva	Total
Formal	3	11	14
Sociolingüístico	0	9	9
Total	3	20	23

Tabla 4. Contraste entre las actitudes lingüísticas (P<sub>2</sub>) y la variedad de instrucción.

Por su parte, la Tabla 4 busca superponer los resultados de P<sub>2</sub> y P<sub>3</sub>, en busca de correlaciones o inconsistencias entre ambas. De las tres instituciones que destacan meramente el valor instrumental de aprender castellano con fines académicos o profesionales, ninguna de ellas adopta un enfoque sociolingüístico en su instrucción, una conclusión que resulta coherente con sus actitudes lingüísticas. Sin embargo, once centros que destacan el carácter integrador y socioafectivo del español de herencia se acogen aun

así a la enseñanza de variedades formales, lo que parece indicar cierta incongruencia entre las motivaciones de sus cursos y las prácticas educativas adoptadas.

#### 3.4.2.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 4: «¿Se compartimentalizan las lenguas durante la instrucción o se posibilita el translingüismo?»

P<sub>4</sub> se interesa por indagar en el uso del cambio de código o translingüismo como herramienta didáctica en el aula. Esto implica que la lengua dominante de los estudiantes —el inglés— se use no solo como un instrumento para dar instrucciones, explicaciones o aclaraciones, sino también de manera sistematizada para la realización de tareas comunicativas en combinación con el español. Por lo general, este enfoque busca que los aprendientes puedan expresar libremente su condición de bilingües y exploten todos sus recursos lingüísticos y cognitivos (véase García 2009: cap 3; Lyster, 2019; Palmer *et al.*, 2014; Prada, 2021, entre otros; véase también 2.3.4.1.). Sin embargo, en la muestra analizada tan solo se encontró un programa que hiciera mención explícita a la promoción de ambas lenguas en el aula:

	Total	Porcentaje
Separación	22	95,65 %
Integración	1	4,35 %
	23	100 %

Tabla 5. *Contraste entre programas que favorecen la separación de lenguas en el aula respecto a la integración pedagógica de ambas.*

Como indica la Tabla 5, tan solo una unidad del total recoge esta práctica. En concreto, U<sub>18</sub> menciona expresamente entre sus objetivos principales del curso el de promocionar la competencia translingüística de sus estudiantes, y lo hace mediante los artículos que la propia instructora ha publicado en revistas académicas explicando las prácticas pedagógicas empleadas para el diseño de su asignatura «Spanish 59: Spanish and the Community» (véase Parra, 2013: 255; contrástese con el curso «Spanish 35: Spanish for Latino Students» de la misma institución en Parra *et al.*, 2018) y no así la ficha de la base de datos o la descripción de esta en la página web institucional. La falta de información a este respecto por parte del resto de los materiales analizados y la relativa novedad de este enfoque pedagógico pueden explicar esta exigüidad en los datos. Los resultados de este apartado son por lo tanto inconclusos.



### 3.4.2.5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 5: «¿El centro exige la realización de una prueba de nivel/diagnóstico a los postulantes?»

Las pruebas de nivel (muchas veces adaptadas de los estándares o exámenes de ACTFL) son una herramienta frecuente en los programas de idiomas universitarios tradicionales. Varias autoras (Beaudrie 2012b, 2016; Carreira y Kagan, 2011; Fairclough, 2012), además, inciden en la importancia adicional que tienen en el caso concreto de los cursos de herencia, debido a la heterogeneidad en cuanto a la competencia, motivaciones y experiencias lingüísticas que puede manifestar el estudiantado.

Para responder a P<sub>5</sub>, se ha optado por identificar los programas que ofrecen algún tipo de prueba de nivel (gramatical, ensayística, entrevistas orales, cuestionarios de trasfondo lingüístico y cultural, etc.) en contraposición con aquellos que no ofrecen ninguna o se sirven de una autoevaluación informal por parte de los interesados. Se han combinado estas dos últimas circunstancias en tanto que, en mayor o menor medida, el hecho de que un estudiante decida matricularse en una asignatura ya supone de por sí un cierto ejercicio de examen personal. El estudiante normalmente analiza, aun de manera superficial, cuáles son las características y requisitos del curso, así como sus intereses y las habilidades en la lengua que considera tener al momento su posible matriculación. Además, como apuntan Benmamoun *et al.* (2010: 16-17), la autoevaluación puede promover el fenómeno de «juicio erróneo» o de una «conciencia metalingüística inversa», que implica que los alumnos más avanzados son más conscientes de sus limitaciones idiomáticas. Por lo tanto, estos tienden a evaluarse más severamente y de manera más crítica, minusvalorando sus aptitudes reales, en comparación con aquellos que cuentan con un nivel menor.

	Total	Porcentaje
Prueba de nivel	16	69,57 %
Autoevaluación	7	30,43 %
	23	100 %

Tabla 6. Comparación de programas que incluyen una prueba de nivel frente a los que están abiertos a una autoevaluación del alumno.

La Tabla 6 demuestra que la oferta o requisito de tomar pruebas de nivel de algún tipo es una medida ampliamente extendida entre los programas de herencia (70 %). Esto supone un claro avance respecto a los datos recogidos en Valdés *et al.* (2006: 191-192), en los que solamente un 31 % de los programas generales de español ofrecían estos exámenes, una cifra que se reducía hasta un 11 % para aquellas pruebas que incorporasen

elementos específicos para atender a los hablantes de herencia. Los resultados también muestran una evolución respecto a los datos obtenidos en Beaudrie (2012c: 210-212), los cuales apuntaban a un 52 % de los programas con evaluaciones de este tipo, y más aun teniendo en cuenta que esta autora consideró la autoevaluación como uno de los métodos de ubicación académica, al contrario que este trabajo. En cambio, los datos de la tabla apoyan la alta tasa (10 programas de 12) obtenida en el reciente análisis cualitativo de Beaudrie (2020: 429), lo que parece confirmar que sí ha ocurrido una progresión a este respecto en la última década.

La falta de aún más pruebas de nivel en los centros restantes podría deberse a la escasez de medios para llevarlos a cabo, el corto recorrido del itinerario de herencia (a veces de solo un curso) o a la creencia errónea de que este perfil de alumno presenta unas características y necesidades pedagógicas homogéneas y fáciles de identificar.

	<i>College</i>	Universidad	Total
Prueba de nivel	2	14	16
Autoevaluación	4	3	7
Total	6	17	23

Tabla 7. *Comparativa de la oferta de pruebas de nivel en colleges y universidades.*

La Tabla 7 parece confirmar esta suposición. Mientras que la mayoría de los programas de herencia en universidades cuentan con algún tipo de prueba de nivel (87,5 %; 14 de 16), menos de la mitad de los *colleges* cuentan con esta herramienta evaluadora. Programas de idiomas más amplios y articulados como los de los departamentos universitarios suelen exigir de por sí exámenes de posicionamiento que les permitan ubicar correctamente a una mayor demanda de estudiantes, muchas veces en búsqueda de cierta sinergia con los estándares curriculares de los institutos de educación secundaria locales. Esta circunstancia podría favorecer la detección de los hablantes de herencia, quienes probarían sus destrezas lingüísticas mediante exámenes ya existentes, si bien es preciso remarcar que estas pruebas deben enfocarse también en sus cualidades específicas si quieren ser efectivas con este perfil de alumno (Beaudrie, 2012b; Fairclough, 2012).

3.4.2.6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 6: «¿El programa ofrece la posibilidad de realizar actividades de servicio a la comunidad?»

Finalmente, P<sub>6</sub> explora cuántos de los programas analizados ofrecen al estudiantado realizar unas prácticas o servicio a la comunidad de la lengua de herencia. Este marco pedagógico se ha comentado en 2.3.4.4. y ha demostrado proveer a los estudiantes de un contexto comunicativo muy propicio para el aprendizaje de la lengua meta, así como de experiencias educativas que se alinean con sus motivaciones personales y profesionales (Beaudrie, 2020; Lowther Pereira, 2016; Pascual y Cabo *et al.*, 2017).

Para el cómputo de este estudio, se ha considerado servicio a la comunidad aquellas prácticas laborales de algún tipo (colaboración médica, traducción, enseñanza de idiomas, etc.) que se realizan con algún organismo externo a la institución que imparte el curso universitario, ya sean de carácter obligatorio o voluntario. Se han excluido otras actividades no profesionales como charlas, presentaciones o entrevistas con distintos miembros de la comunidad de herencia.

	Total	Porcentaje
Servicio	10	43,48 %
No	13	56,52 %
	23	100%

Tabla 8. *Programas que ofrecen a los estudiantes prácticas o servicios a la comunidad frente a los que no.*

La Tabla 8 arroja unos datos relativamente parejos. Alrededor de la mitad de las instituciones presenta a los alumnos la posibilidad de establecer un contacto significativo con la comunidad local mediante algún tipo de servicio o práctica técnica, frente a algo más de la mitad que no menciona esta posibilidad, que tan solo invita a los estudiantes a establecer relaciones por su cuenta o para un proyecto escrito, o que organiza eventos o sesiones informativas en centros escolares o municipales sobre la universidad o el curso de herencia que estas imparten.

	<i>College</i>	Universidad	Total
Servicio	1	9	10
No	5	8	13
Total	6	17	23

Tabla 9. *Comparativa de la oferta de aprendizaje-servicio en colleges y universidades.*

Por otra parte, la Tabla 9 pretende ahondar en las características de los centros que sí ofrecen aprendizaje-servicio a sus alumnos. En cuanto a las universidades, alrededor de un 53 % (9 de 17) ofrece este tipo de proyecto a su alumnado de herencia. Más ilustrativos son los datos relativos a los *colleges*, donde solamente uno de ellos ha puesto en marcha una colaboración con la comunidad, concretamente enseñando distintas lenguas de herencia a los niños y adultos que lo soliciten en su oficina de servicios lingüísticos (U<sub>21</sub>). Este hecho reafirmaría la conjetura de que el aprendizaje basado en el servicio a la comunidad es altamente sensible a los recursos disponibles por el centro educativo y, por ende, potencialmente más viable en las universidades, con programas más desarrollados y con mayor financiación.

### 3.5. *Análisis cualitativo*

La segunda parte de este estudio se enfoca en conducir un análisis cualitativo de las unidades de muestreo que se han presentado anteriormente. Al contrario que en la ruta cuantitativa, la cualitativa persigue un método inductivo que parte de los materiales estudiados para identificar, a partir de ellos, fenómenos y problemas relevantes, concretos, reiterativos, y en donde las hipótesis surgen de manera emergente y se derivan del propio proceso de investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 401). Para que los resultados de ambas partes se interrelacionen, recurro a las preguntas de investigación planteadas en el apartado anterior (P<sub>1-6</sub>) para estructurar también esta sección.

#### 3.5.1. Resultados

##### 3.5.1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1: «¿Se enfatiza la enseñanza de la lengua meta como objeto en sí mismo o como herramienta para el aprendizaje de contenido académico?»

En respuesta a P<sub>1</sub>, los datos cuantitativos parecen indicar que los cursos de herencia prestan especial atención a la enseñanza y práctica de la lengua. Sin embargo, esta afirmación debe matizarse. Como comentamos en la parte cuantitativa, se han dejado fuera aquellos cursos que trabajan contenido académico en la forma de tópicos o temas siempre y cuando el fin último sea usarlos como medio para enseñar la lengua. Si adoptamos el sentido estricto de enseñar contenido académico utilizando la lengua como herramienta (Brinton y Snow, 2017), podemos afirmar que el estudio demuestra que este no es el modelo mayoritario. Al contrario que en las clases de inmersión dual en escuelas primarias, en las que los niños deben avanzar con el contenido académico para no rezagarse en la consecución de los objetivos curriculares, el sistema universitario sí tiene margen para ofrecer cursos que se detengan en el estudio del lenguaje y sus aplicaciones comunicativas.

Existe otra consideración que hacer a este respecto. Algunos de los programas analizados (U<sub>14</sub>, U<sub>15</sub>, U<sub>23</sub>) incluyen cursos avanzados que sí pueden ubicarse dentro de esta metodología (p. ej., literatura, medicina, traducción), enfocados a aprendientes de

español en general que persiguen la consecución de una especialización o *minor*. Sin embargo, estos no se han tenido en cuenta en este estudio como parte de un programa basado en el contenido al no estar diseñados específicamente para este tipo de alumnado, sino para el estudiantado de español en general.

Por ejemplo, U<sub>23</sub> ha articulado un programa de este tipo. El departamento ofrece inicialmente una ruta (*track*) separada para estudiantes de EL2 y ELH, consistente en cuatro cursos de nivel básico e intermedio de lengua diferenciados según los dos perfiles de alumno, y que se extienden durante los cuatro primeros semestres del programa. Posteriormente, ambas vías convergen en cursos avanzados de la rama de español (p. ej., español médico, sociolingüística, literatura, etc.), en los cuales el castellano pasa a ser el medio de instrucción y no el objetivo principal<sup>27</sup>.

#### 3.5.1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2: «¿Se enseña el idioma desde un punto de vista instrumental o socioafectivo?»

Por su parte, P<sub>2</sub> demuestra que los programadores educativos son muy conscientes de la carga socioafectiva que implica la lengua de herencia en los estudiantes. Por ejemplo, U<sub>7</sub> resalta que:

- (1) «Our goal is to increase their interest and pride in their heritage language and to provide them with the tools to continue using it throughout their lives [‘nuestro objetivo es incrementar su interés y orgullo en su lengua de herencia y proveerles de herramientas para que la continúen usando durante sus vidas’]». (U<sub>7</sub>)

Asimismo, U<sub>8</sub> indica que:

- (2) «These classes lead to greater confidence and pride in their heritage and their language abilities [‘estas clases llevan a una mayor confianza y orgullo en su herencia y en sus habilidades lingüísticas’]». (U<sub>8</sub>)

Los ejemplos (1) y (2) están redactados de manera bastante similar. En ambos casos, se busca fomentar el orgullo cultural, la confianza y la lengua como una herramienta beneficiosa. De igual manera, U<sub>9</sub>, U<sub>10</sub>, U<sub>17</sub> o U<sub>22</sub> enfatizan aspectos sociales que competen

---

<sup>27</sup> Puede accederse al programa de español y los cursos que ofrece este centro en la siguiente página web <https://spanport.unm.edu/academics/course-descriptions.html> (consultado el 28 de junio de 2022), así como en la ficha técnica de la base de datos del CAL.

a cuestiones integradoras como la concienciación y apreciación cultural, y la seguridad, validación y autoestima lingüística.

### 3.5.1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3: «¿Predomina la enseñanza de una variedad formal y estándar o se sigue un enfoque sociolingüístico?»

Sin embargo, P<sub>3</sub> parece arrojar algunas contradicciones respecto a los hallazgos anteriores. Si bien, como indica P<sub>2</sub>, ilustrado en los ejemplos (1) y (2), la mayoría de los diseñadores curriculares son conscientes de las necesidades afectivas de los aprendientes (87 %), el enfoque académico preponderante es el de enseñar una variedad formal de la lengua (61 %) y no un enfoque más sociolingüístico (39 %). Esta decisión pedagógica puede resultar conflictiva, puesto que el encumbramiento de esta variedad lingüística puede actuar en detrimento de los dialectos y registros coloquiales o estigmatizados que conocen los estudiantes antes de venir a clase, y atender contra sus necesidades afectivas en lugar de conciliarlas, tal como apuntan autores como Leeman (2018), Leeman y Serafini (2016) y Martínez (2003). Martínez y Martínez (2020: 234) advierten que los profesores, en sus esfuerzos por expandir el repertorio lingüístico de sus estudiantes, fallan a la hora de explorar los recursos que ya tienen al llegar al aula. Valdés *et al.* (2006: 230, 232) argumentan que esta paradoja se debe a que los instructores creen erróneamente que el mantenimiento y la autoestima lingüística de los hablantes de herencia aumenta en la medida que dominan la variedad normativa y académica del español.

En consecuencia, muchos de los programas enseñarán la variedad formal sin ofrecer más consideraciones sociolingüísticas a este respecto, especialmente aquellos que ven la enseñanza del español como una herramienta académica y profesional, aunque no solo ellos. Son comunes objetivos como los siguientes:

- (3) Alcanzar «academic proficiency in Spanish» (U<sub>1</sub>)
- (4) «[To] produce educated Spanish speakers who are able to write and speak in professional settings [‘producir hablantes de español educados que son capaces de escribir y hablar en entornos profesionales’]» (U<sub>2</sub>)
- (5) «[To] develop students' knowledge of academic Spanish [‘desarrollar el conocimiento en español académico de los estudiantes’]» (U<sub>5</sub>)

Los ejemplos (3), (4) y (5) son propósitos frecuentes entre los currículos cargados en la base de datos. Otros, como U<sub>3</sub>, argumentan que la tradicional escasez de presencia

hispana en su región (Georgia) justifica un énfasis en la enseñanza formal y profesional que permita a esta población emergente competir en el mercado laboral:

- (6) «There are two possible orientations for a heritage language program. One is locally oriented and seeks to serve the local community (culturally and linguistically). The other is non-locally oriented and seeks to prepare heritage speakers for the job market and the global village. Because the arrival of Hispanics in Georgia is still perceived as recent, our program focuses more significantly on the second orientation [‘Existen dos orientaciones posibles para un programa de lengua de herencia. El primero está enfocado localmente y busca servir a la comunidad local (de manera cultural y lingüística). El otro no está orientado localmente y busca preparar a los hablantes de herencia para el mercado laboral y la aldea global. Puesto que la llegada de hispanos a Georgia todavía es percibida como reciente, nuestro programa se centra más significativamente en la segunda orientación’]».  
(U<sub>3</sub>)

Por el contrario, un número inferior de instructores sí se encargan de destacar la dimensión sociopolítica del lenguaje en su descripción del curso. U<sub>7</sub> especifica el componente sociolingüístico al incluir entre su contenido curricular el análisis crítico, la jerarquización social y las relaciones de poder:

- (7) «Critical analysis of notions of culture (elite versus popular) and of language ideologies (attitudes towards Spanish in the US and towards language variation among Spanish speakers) [‘Análisis crítico de nociones de cultura (elitista contra popular) y de ideologías del lenguaje (actitudes respecto al español de EE. UU. y respecto a la variación lingüística entre hispanohablantes)’]» (U<sub>7</sub>).

También lo hace así U<sub>13</sub>, que persigue la reflexión metalingüística a través del análisis de registros y dialectos:

- (8) «El objetivo principal de estos cursos es proporcionar al estudiante hispanohablante la oportunidad de reflexionar sobre el idioma [*sic*] así como ampliar y perfeccionar su conocimiento del español escrito y oral. También se estudian los diferentes niveles de formalidad (registros) y algunas variantes regionales (dialectos) de la lengua española» (U<sub>13</sub>; español en el original).



Estos dos últimos ejemplos constituyen, por lo tanto, una proyección del lenguaje que parece conciliarse mejor con las características integradoras y socioafectivas de la lengua de herencia.

3.5.1.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 4: «¿Se compartimentalizan las lenguas durante la instrucción o se posibilita el translingüismo?»

Como se comentó en la sección anterior, P<sub>4</sub> muestra resultados bastante inconclusos. El uso del inglés como lengua para elaborar tareas del curso solo aparece recogido en U<sub>10</sub>, que indica lo siguiente:

- (9) «The class will be conducted entirely in Spanish, though some assignments can be submitted in English [‘La clase se realizará enteramente en español, aunque algunas de las tareas podrán ser entregadas en inglés’]» (U<sub>10</sub>).

En el ejemplo (9), por consiguiente, se permite el uso de inglés para efectuar algunas de las tareas escritas del curso, lo que guarda congruencia con la temática de la asignatura («SPAN 205 - Finding your bilingual voice»).

Sin embargo, el recurso del translingüismo (véase 2.3.4.1.) solamente se encuentra en la descripción de la instructora del programa U<sub>18</sub> en los artículos académicos que ella misma ha publicado —la ficha alojada en la base de datos se encuentra incompleta—, y no hay mención a las prácticas bilingües con finalidad pedagógica en ningún otro programa del repositorio. El curso Sp59 que ofrece dicha institución, una clase mixta que alberga a estudiantes tanto de ELH y EL2, hace patente esta meta al recoger entre sus objetivos el desarrollo de sus «translingual and transcultural competencies» (Parra, 2013: 255). Asimismo, su programa de español de herencia enfatiza la adopción de metodologías pedagógicas novedosas como el multialfabetismo (o «literacidad múltiple») y el aprendizaje por diseño —actividades de escritura creativa, artística y de reflexión crítica mediante el empleo de distintos géneros textuales multimodales—, la pedagogía crítica, la enseñanza basada en contenidos y en el servicio a la comunidad (Parra, 2013, 2021; Parra *et al.*, 2018), lo que lo convierte en uno de los planes curriculares más vanguardistas de los que se han analizado.

3.5.1.5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 5: «¿El centro exige la realización de una prueba de nivel/diagnóstico a los postulantes?»

Las dos últimas preguntas de este estudio guardan mucha relación con los medios y capacidades logísticas de las instituciones, especialmente ligado a su constitución estructural (*college* vs. universidad). P<sub>5</sub> explora cuántos centros ofrecen la realización de pruebas de nivel a los estudiantes para poder optar a matricularse en la asignatura de herencia. Es significativo el hallazgo de que solamente dos *colleges* ofrecen este tipo de pre-evaluación, cuando entre las universidades este porcentaje es bastante alto (87,5 %).

Como ya se ha reiterado en este trabajo, las pruebas de nivel constituyen un requisito sustancial para el correcto funcionamiento del curso de herencia. Tanto es así que existe un apartado específico en las fichas técnicas del repositorio («How the program identifies heritage language speakers») para que los instructores precisen qué técnicas de selección del alumnado han adoptado. Por lo tanto, es común que se empleen exámenes o entrevistas orales (U<sub>2</sub>, U<sub>5</sub>, U<sub>8</sub>, U<sub>14</sub>, U<sub>15</sub>, U<sub>22</sub>), pruebas escritas (U<sub>2</sub>, U<sub>3</sub>, U<sub>17</sub>) o cuestionarios de trasfondo lingüístico y cultural<sup>28</sup> (U<sub>4</sub>, U<sub>5</sub>, U<sub>12</sub>, U<sub>13</sub>) previos al comienzo del semestre. Veamos algunos ejemplos a continuación:

- (10) «The instructor for the course usually has an in-depth conversation in Spanish with individual students before they enter the class [‘El instructor del curso suele realizar una conversación en español exhaustiva con cada estudiante antes de que entren a la clase’]». (U<sub>14</sub>)
- (11) «The program identifies who is a native speaker using an oral and written exam, and based on whether or not the student speaks Spanish at home [‘El programa identifica quién es un hablante nativo mediante el uso de exámenes orales y escritos, y en base a si hablan español en casa o no’]». (U<sub>2</sub>)
- (12) «Students' self-identify as heritage speakers per the criteria explained in [enlace a la página web de la institución]. The program also uses a background questionnaire and placement test [‘Los estudiantes se autoidentifican como hablantes de herencia

<sup>28</sup> Este tipo de cuestionario ha probado ser una herramienta eficaz para la ubicación de los alumnos de herencia, si bien en un primer momento pareciera atender contra el criterio de validez al no evaluar la competencia lingüística directamente. La información referente al lugar de nacimiento, edad de migración, generación sociolingüística o años de instrucción formal previa sirven como indicadores de alta fiabilidad para conocer las capacidades potenciales del alumnado en su lengua de herencia (Fairclough, 2012; Montrul, 2008; Potowski *et al.*, 2009; Silva-Corvalán, 1994, entre otros).

atendiendo al criterio explicado en [enlace a la página web de la institución]. El programa también utiliza cuestionarios de trasfondo y exámenes de nivel’]». (U<sub>13</sub>)

(13) «The class description states, “This course is designed specifically for native or heritage speakers of Spanish with some oral proficiency and little or no formal training in the language. Generally, these are learners who were raised in homes where Spanish was spoken.” Self-identification, E-SCAPE and oral interviews are also used for identification [‘La descripción de la clase dicta: «este curso está diseñado específicamente para hablantes de español nativos o de herencia con algún tipo de competencia oral y poca o ninguna instrucción formal en el idioma. Normalmente, estos son estudiantes que han crecido en hogares donde se hablaba español». La autoidentificación, E-SCAPE y las entrevistas orales también se usan para la identificación’]» (U<sub>1</sub>).

Los ejemplos (12) y (13) resaltan cómo la autoevaluación tiene un papel determinante incluso aunque el centro cuente con otro método más objetivo para determinar el nivel de competencia lingüística del postulante. U<sub>1</sub>, U<sub>4</sub>, U<sub>13</sub> o U<sub>14</sub> utilizan la descripción pública del curso en la oferta académica del centro para especificar sus características y cuál es el tipo de alumnado al que se dirige. Por consiguiente, en estos casos se espera que sean los propios estudiantes quienes determinen en gran medida si su trasfondo como hablantes de español se adecúa a las características de la asignatura.

Asimismo, algunas instituciones, como U<sub>15</sub> y U<sub>22</sub>, puntualizan que solo ofrecen una única sección para hablantes de herencia. Esto implica que todos los estudiantes son incluidos en el curso sin importar su nivel de competencia lingüística. Por este motivo, la necesidad de pruebas de nivel disminuye su relevancia en gran parte, excepto si es para ubicar a los estudiantes en los cursos generales de español como L2.

#### 3.5.1.6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 6: «¿El programa ofrece la posibilidad de realizar actividades de servicio a la comunidad?»

Finalmente, P<sub>6</sub> expone que algo menos de la mitad de las instituciones (43 %) ofrecen al alumnado algún tipo de práctica o servicio que conecte directamente el contenido del curso con la comunidad de herencia. Algunas de las fórmulas adoptadas desde los departamentos son la oferta de una asignatura de prácticas adicional que aporta sus propios créditos universitarios (U<sub>2</sub>, U<sub>12</sub>), propuestas de voluntariado como parte del curso de herencia en distintas instituciones comunitarias (U<sub>4</sub>, U<sub>9</sub>, U<sub>14</sub>), clases de español

impartidas por los alumnos de herencia en escuelas públicas (U<sub>7</sub>) o en el propio centro universitario para estudiantes externos de distintas edades (U<sub>21</sub>). Fuera de lo que se ha considerado propiamente como «servicio» para el cómputo de los resultados cuantitativos de esta pregunta, se encuentra la posibilidad de desarrollar un proyecto de investigación donde se entreviste a distintos miembros de la comunidad, se conduzcan indagaciones sociolingüísticas o se elaboren breves piezas literarias que luego los estudiantes comparten en las escuelas primarias (U<sub>23</sub>).

(14) «The class [dirigida a niños del distrito educativo local] is currently taught by one principal teacher who is a student at [the] University, and who receives a stipend funded by various units at the university. Every semester, between 3 and 5 advanced students of Spanish at [the university] assist the head teacher in the classes and receive internship credit for their work [‘La clase [dirigida a niños del distrito educativo local] es impartida por un profesor principal que es un estudiante en la universidad, y quien recibe un estipendio financiado por varias unidades dentro de la universidad. Cada semestre, entre tres y cinco estudiantes avanzados de español de la universidad asisten al profesor principal en las clases y reciben créditos de prácticas por su trabajo’]». (U<sub>7</sub>)

(15) «The program will occasionally invite first-generation immigrant high school students to participate in class instruction. Additionally, we will assign research projects and other assignments that require students to visit and interact in the local heritage community. This includes interviews with grandparents or other senior members [‘De manera ocasional, el programa invitará a estudiantes de instituto que son inmigrantes de primera generación a participar en la instrucción de la clase. Adicionalmente, asignaremos proyectos de investigación y otras tareas que requieran a los estudiantes visitar e interactuar con la comunidad de herencia local. Esto incluye entrevistas con abuelos y otros miembros mayores’]». (U<sub>23</sub>)

La inclusión de una parte práctica de aprendizaje-servicio en la comunidad puede suponer un reto tanto curricular como logístico para algunos centros educativos. Como apunta Lowther Pereira (2016), la correcta implantación de este marco pedagógico implica un tratamiento didáctico extensivo, con objetivos curriculares bien definidos desde el principio, que suponga una actividad significativa para los estudiantes y no resulte una parte marginal de la asignatura, que incite a una reflexión final y, por supuesto, que mantenga en sintonía a todas las partes implicadas. Además, tal como alertan Leeman

(2011) y Serafini (2021), el aprendizaje-servicio debe contribuir al beneficio de la organización comunitaria tanto como a los estudiantes y a la institución académica. Obstáculos y dificultades a la hora de articular buenas propuestas educativas podrían explicar que no haya más universidades —y aun menos *colleges*— que ofrezcan este recurso a sus alumnos.

### 3.5.2. Otros hallazgos

Para concluir, he querido resaltar otros aspectos pedagógicos relevantes encontrados durante el análisis cualitativo. Entre ellos, ha resultado de gran interés la explicación de necesidades que han originado los cursos de herencia en las respectivas universidades o la instrucción que han recibido los profesores que los imparten.

Respecto a lo primero, varios instructores indican que sus cursos nacieron debido a las necesidades académicas y a la creciente población de hablantes de herencia de español en los campus universitarios (U<sub>5</sub>, U<sub>8</sub>, U<sub>14</sub>, U<sub>20</sub>). Esto supone una tendencia al alza en las universidades estadounidenses que, como hemos explicado, resulta ser uno de los justificantes principales para la profundización en el estudio y en la docencia en este campo (Beaudrie, 2011, 2020; Carreira y Kagan, 2018; Garabaya Casado, 2021; véase también 2.1.4.).

(16) «This program was created to meet the needs of an overwhelmingly growing population of heritage Spanish speakers on the university's campus [‘Este programa fue creado para satisfacer las necesidades de una población de hablantes de herencia de español que crece de manera abrumante en el campus de la universidad’]». (U<sub>5</sub>)

(17) «The program was founded in Fall 2000, when [the professor] noticed an increase in the number of heritage Spanish speakers in the department [‘El programa se fundó en el semestre de otoño del 2000, cuando [la profesora] se percató del crecimiento del número de hablantes de herencia de español en el departamento’]». (U<sub>8</sub>)

(18) «The program was founded in 1999, when the university noticed an increase in the number of Spanish speakers in the department with various levels of expertise [‘El programa se fundó en 1999, cuando la universidad se dio cuenta de un incremento en el número de hablantes de español en el departamento con diferentes niveles de competencia’]». (U<sub>14</sub>)

- (19) «The increasing Hispanic population in the community has necessitated a program centered on acquiring Spanish speaking skills [‘La creciente población hispana en la comunidad ha necesitado un programa centrado en la adquisición de habilidades de habla en español’]». (U<sub>20</sub>)

Asimismo, la demanda de más fondos departamentales para el desarrollo de los cursos de herencia supone una petición generalizada.

La base de datos también recopila información acerca de las características de los profesores de los programas. Algunas de las categorías solicitadas incluyen especificar el número de instructores disponibles —hasta cinco en algunos casos—, las lenguas que conocen —gran parte de ellos son bilingües o nativos de español—, los títulos académicos que poseen —los directores son mayoritariamente titulados con másteres y doctorados en español, educación o inglés como L2 (ESL); si bien en algunos casos los que imparten las clases son estudiantes de posgrado que ejercen como *teaching assistants* (TA)<sup>29</sup>—, así como las oportunidades de desarrollo profesional que han tenido previamente o las sugeridas para el futuro. Entre estas últimas, se hace mención expresa a la utilidad de participar en talleres que ahonden en las características específicas de la docencia de herencia, como las cualidades del español estadounidense, métodos pedagógicos apropiados, expansión del conocimiento sociolingüístico, etc. (U<sub>2</sub>, U<sub>5</sub>, U<sub>15</sub>, U<sub>23</sub>); así como asistir a conferencias académicas y profesionales que les permitan ampliar su comprensión de este campo (U<sub>1</sub>, U<sub>4</sub>, U<sub>14</sub>).

- (20) «[M]any of the teaching assistants are heritage speakers that have already completed this program [‘Varios de los asistentes de profesor son hablantes de herencia que ya completaron este programa’]». (U<sub>23</sub>)

- (21) «Since this is a new course offering, the faculty need more information on teaching heritage Spanish speakers [‘Dado que este curso es de nueva oferta, los profesores necesitan más información sobre cómo enseñar a hablantes de herencia de español’]». (U<sub>1</sub>)

---

<sup>29</sup> Carreira (2014: 37, 2017: 358) señala que la mayoría de los cursos de herencia están en manos de profesores no permanentes (p. ej., *lecturers*, estudiantes de posgrado o profesores visitantes) que no siguen una contratación de *tenure-track* (la cual posibilita una promoción por veteranía docente e investigadora). Esta situación perjudica la institucionalización de la enseñanza de LH, lo que repercute negativamente en su estabilización e indica un bajo nivel de compromiso por parte de las facultades.

- (22) «The director of the heritage language program offers training and guidance to the faculty [‘El director del programa de lengua de herencia ofrece entrenamiento y guía a los profesores’]». (U<sub>5</sub>)
- (23) «The head teacher receives informal training and support from the directors. The assistants receive ongoing support for their help through an online blog/wiki run by directors [‘El profesor a cargo recibe instrucción informal y apoyo de los directores. Los asistentes reciben apoyo continuado por su ayuda a través de un blog/wiki en línea dirigido por los directores’]». (U<sub>7</sub>)
- (24) «[The instructors need] Contact with heritage language teachers at other schools and the opportunity to attend conferences [‘[Los instructores] necesitan contacto con los profesores de lengua de herencia de otras universidades y la oportunidad de asistir a conferencias’]». (U<sub>4</sub>)
- (25) «Faculty members are encouraged to go to conferences and participate in professional development opportunities [...]. Faculty members would profit from development opportunities in the area of teaching multi-level classes of heritage Spanish speakers [‘Se anima a los profesores a que vayan a conferencias y participen en oportunidades de desarrollo profesional. [...] Los profesores podrían beneficiarse de oportunidades de desarrollo en el área de la enseñanza de clases con varios niveles de hablantes de herencia de español’]». (U<sub>14</sub>)
- (26) «The faculty needs to take more workshops during the year [‘Los profesores necesitan participar en más talleres durante el año’]». (U<sub>23</sub>)

Como podemos observar, la formación que reciben los instructores es una preocupación muy presente entre los diseñadores de los programas, una cuestión ejemplificada en (21). En casos como en los ejemplos (22) y (23), son los propios directores del programa los que adiestran a los colegas de su departamento. En los ejemplos (24), (25) y (26), por otra parte, se delega esta tarea en ellos mismos, animándolos a que busquen formación por su cuenta en congresos y centros externos. La falta de formación específica del profesorado de herencia se ve reflejada en los estudios de Beaudrie (2012c), Carreira (2014) e Ingold *et al.* (2002: 327), y es una reclamación persistente en la literatura académica (Lacorte, 2016; Said-Mohand, 2013; Potowski y Carreira, 2004; Schwartz, 2001; Valdés et al., 2008; véase también 2.3.3.3.).

### 3.6. *Discusión*

Los materiales analizados en las secciones cuantitativa y cualitativa de este estudio ponen de manifiesto varias de las fortalezas y debilidades con las que cuenta actualmente la pedagogía de herencia. Para su discusión en este apartado, se ha optado por aglutinar aquellos resultados que afectan a la conceptualización de la lengua como objeto de instrucción (P<sub>1-4</sub>) y aquellas características que tienen que ver con cuestiones curriculares externas (P<sub>5-6</sub>).

La lengua de herencia es percibida como una materia docente con unas cualidades intrínsecas particulares. Esto explicaría que gran parte de los instructores afronten la asignatura con la lengua como meta y no como medio para la impartición de un contenido complementario (P<sub>1</sub>). Si bien existe una consciencia general de que el ELH difiere de la enseñanza de EL2 debido a las características lingüísticas, culturales y socioafectivas de los estudiantes (P<sub>2</sub>), se prioriza la enseñanza de una variedad formal que prepare a los estudiantes para la comunicación académica y profesional sobre un enfoque más contestatario, que explique precisamente las diferencias entre ELH y EL2 desde una óptica extralingüística (P<sub>3</sub>). En la opinión del autor de esta tesis a la luz de los resultados obtenidos, esto lleva en muchos casos a una contradicción pedagógica entre las necesidades de los estudiantes y cualidades de la materia (el ELH), y las prácticas educativas que se emplean para enseñarla, puesto que los propios instructores estarían reproduciendo inconscientemente las situaciones de desigualdad lingüística y sociopolítica que la propia didáctica de las lenguas de herencia debería combatir (Fuller y Leeman, 2020; Leeman, 2018; Leeman y Serafini, 2016; Prada, 2021; véase también 2.1.5.2. y 2.3.4.5.).

A su vez, esto contribuiría a la explicación de los bajos resultados de P<sub>4</sub>. El translingüismo o uso del bilingüismo de manera sistematizada en el aula con fines de aprendizaje se encuentra todavía en una etapa relativamente incipiente. Como he argumentado en este trabajo, esta práctica educativa resulta aún muy disruptiva al desafiar algunos de los preceptos clásicos del lenguaje como sistema cerrado e independiente, para pasar a ser entendido como un proceso bilingüe o multilingüe flexible que surge del



contexto social y cultural por el que atraviesan naturalmente los hablantes de herencia (Palmer *et al.*, 2014; Prada, 2021). Sin embargo, aun considerando esta posibilidad, autores como Lyster (2019) argumentan que, por el contrario, la separación o compartimentalización de los dos idiomas resulta idónea en el curso para favorecer el desarrollo de la lengua débil y que la lengua mayoritaria no acabe eclipsándola. Por lo tanto, el aprovechamiento pedagógico del translingüismo en el aula está aún por consolidarse didáctica y metodológicamente.

Los datos relativos a la oferta de pruebas de nivel (P<sub>5</sub>) y de prácticas de servicio a la comunidad (P<sub>6</sub>), por su parte, muestran el estado logístico en el que se encuentra este tipo de enseñanza, en clara mejoría respecto a las décadas anteriores, pero todavía insuficiente, y, en especial, la posición privilegiada de las universidades sobre los *colleges*. La falta de medios podría repercutir en la ausencia de pruebas de acceso para la ubicación de los estudiantes en el curso adecuado —muchas veces debido a la falta de recorrido curricular del itinerario de herencia—, así como en la demanda de mayores oportunidades de formación para el propio profesorado. Por otra parte, un interés departamental menor podría explicar la falta de integración con asociaciones locales y la escasez de oportunidades para que los estudiantes participen en prácticas educativas que beneficien el desarrollo de la lengua de herencia mientras prestan un servicio significativo a esta misma comunidad.

De hecho, una de las causas principales que estarían obstaculizando un crecimiento mayor de la pedagogía de herencia podría ser, tal y como apuntan autoras como Beaudrie (2011) y Carreira y Kagan (2018), el estado de inferioridad y subordinación de los cursos de LH respecto a los de la enseñanza general de L2. Este desbalance estaría ocurriendo a pesar de los múltiples factores que incentivan el interés académico por las lenguas heredadas y que los propios coordinadores e instructores de herencia se encargan de manifestar (características de la población local, demanda de los cursos por parte del estudiantado, necesidades educativas divergentes con EL2, etc.).

### 3.7. *Research study*

For this dissertation, I conducted a study on 23 heritage Spanish academic programs to be able to contrast the findings with those principles that the academic literature points out in the first place, as widely presented in the theoretical framework. This is a descriptive study, which implies that I am not aiming to prove any previous hypothesis, but my objective is to describe the sample in order to take a snapshot of the current situation in teaching practice. However, some of the general research goals fixed beforehand were as follows: Are all the existing sociocultural and linguistic variables being considered when developing a curricular design dedicated to satisfying HL students' needs? Are these considerations being included in the curricula of those courses that already exist in different US universities aimed at this profile of students? And if so, what methods, activities, content, approaches, and placement are the instructors using?

The sample consists of 23 academic programs uploaded to the Center for Applied Linguistics database, under the project “Alliance for the Advancement of Heritage Languages” (see Díaz-Campos, 2014: 257). This database holds many programs from different academic institutions ranging from elementary school to college, and covering many different languages. The criteria I adopted was to use its on-site searcher entering the keywords “All Program Names,” “Spanish,” “Higher Education,” and “All States,” which resulted in 23 institutions from 17 states—5 colleges (26%) and 17 universities (74%). Texas was the most representative state, with four programs. Such a manageable sample allowed me to conduct the study without needing to arbitrarily select programs outside of this database, which would have acted against objective criteria.

Apart from being descriptive, I also adopted a mixed methodology for this study. This entails that I followed both quantitative and qualitative techniques in order to triangulate the tools and complement the results, avoiding weaknesses that typically arise from each model individually (Hernández-Sampieri and Mendoza Torres, 2018: 612). The research questions (Q<sub>1-6</sub>) I posed for both parts were as follows:

- Is the teaching of the target language emphasized as the study object itself or as a tool for learning academic content? (Q<sub>1</sub>)

- Is the language taught from an instrumental or a socio-affective perspective? (Q<sub>2</sub>)
- Is the teaching of a formal and standard variety predominant or is there a sociolinguistic approach? (Q<sub>3</sub>)
- Are languages compartmentalized during instruction or is translanguaging encouraged? (Q<sub>4</sub>)
- Does the center require applicants to take a placement/diagnostic test? (Q<sub>5</sub>)
- Does the program offer the students the possibility of doing community learning-service activities as part of the curriculum? (Q<sub>6</sub>)

Quantitative research indicated that 78% of the programs teach Spanish as the content itself, while 22% use this language as a means to teach non-linguistic content (Q<sub>1</sub>). 87% of the programs highlight the students' socio-affective dimension of learning Spanish as a heritage language, usually because it is spoken at home or in the communities (Q<sub>2</sub>), although only 39% follow a sociolinguistic approach (see Beaudrie et al., 2014: 165) that validates the students' background competence in Spanish or acknowledge the sociopolitical issues of languages and dialects (Q<sub>3</sub>). Only one of the programs' authors stated to follow translanguaging techniques in their classes (Q<sub>4</sub>). Among the assessment tools utilized to place heritage speakers into the right course for them, 70% adopt some type of standardized placement exam (grammar tests, oral interviews, essays, background questionnaires...), whereas 30% rely on students' self-evaluations (Q<sub>5</sub>). Lastly, 43% of the institutions offer community learning-service projects for the students to work with local Spanish speakers outside of class (Q<sub>6</sub>).

Qualitative analysis, on the other hand, is meant to look more deeply into the specific practice and methods used by the instructors. For example, most of the content-based courses that are part of the curriculum are offered at the more advanced level, a stage that is rarely reached in heritage language tracks, but are open to L2 Spanish students in general, usually because both tracks converge at this point (e.g., Spanish literature, Spanish translation, Spanish for medicine, etc.; Q<sub>1</sub>). As found in the quantitative analysis, there seem to be inconsistencies between the general awareness that instructors have regarding the socio-affective consequences of learning a HL (Q<sub>2</sub>) and what type of instruction they ultimately offer. Achieving “academic proficiency in Spanish” or “develop[ing] students' knowledge of academic Spanish” are among the most

popular course objectives listed in the programs. Conversely, an approach that is less focused on normative Spanish but in favor of taking advantage of the learners' background knowledge and underscoring socio-political relationships between the standard and the minoritized dialects is encouraged in academic literature, as it was explained before (Leeman, 2018; Leeman and Serafini, 2016; Martínez, 2003; Martínez and Martínez, 2020: 234; Wilson and Pascual y Cabo, 2019; Q<sub>3</sub>). Hence, it is not surprising that only one curriculum designer affirms to use translanguaging techniques in their classes, especially as this methodology's pedagogical application is still developing (Lyster, 2019; Palmer *et al.*, 2014; Prada, 2021; Q<sub>4</sub>). Q<sub>5</sub> shed some light on the methods that instructors use to place the heritage speakers into the courses that fit best for them. While there are indeed different possibilities (oral interviews, written tests, background questionnaires), institutions that already have objective evaluation tools still use the course description to depict what is the type of student expected, as a way to facilitate the placement process. Finally, community learning-service projects, when offered, usually consist of internship courses, volunteering, teaching Spanish in local schools, or short research assignments on the speaking community (Q<sub>6</sub>). Both Q<sub>5</sub> and Q<sub>6</sub> show that universities outperform colleges in terms of the number of resources (placement tests and community learning-service projects) that they are able to provide their students.

The qualitative study reveals additional findings worth mentioning. First, program designers unanimously state that heritage courses were created in response to the “increase” in the number of HL students coming to campus, and these courses are still in search of more departmental funding that supports this field. Second, a description of the instructors in charge of teaching these classes is also included. In general, the program directors hold MA or Ph.D. degrees in Spanish, Education, or ESL, while some instructors may be teaching assistants pursuing their graduate degrees. Program coordinators usually encourage instructors to attend workshops and conferences that address common HL pedagogy issues—sometimes conducted by these coordinators themselves—, as highly recommended by many scholars cited in this dissertation (Lacorte, 2016; Said-Mohand, 2013; Potowski and Carreira, 2004; Schwartz, 2001; Valdés *et al.*, 2008).

In sum, I did find some disparity between HL academic literature and the actual teaching practice. A more sociolinguistic and critical approach toward the teaching of the target language, better-articulated placement methods, stronger connections with the local

---

speaking community, and more generous funding are among the pending tasks. Some of these setbacks could be explained by the still secondary role that heritage pedagogy plays in language departments in comparison to general L2 teaching (Beaudrie, 2011; Carreira and Kagan, 2018), even when HL courses have proved to deserve a more prominent position in higher education, as widely defended in this thesis.

#### 4. SUMARIO, CONCLUSIONES Y FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

La enseñanza del español como lengua de herencia ha demostrado presentar una vitalidad estimulante y unos desafíos complejos que animan a una profunda reflexión intelectual e investigativa. Esta complejidad encuentra su fuente en la gran variedad de estudiantes de herencia que acuden al aula con una multitud de bagajes socioculturales, sociolingüísticos y formativos. La exploración en cada uno de esos ámbitos no se reduce a un nicho específico, sino que puede ayudar a informar a disciplinas tan dispares entre sí como la lingüística, sociolingüística, psicolingüística, teorías adquisicionales, pedagogía general, didáctica de segundas lenguas, sociología, etc. En definitiva, la enseñanza del español de herencia ha hecho méritos para que cada vez más investigadores y profesores muestren interés por ella, traten de comprender sus atributos específicos y propongan nuevas y originales vías para su investigación y docencia.

En este apartado final, procedo a resumir escuetamente el contenido de este trabajo doctoral, así como ofrecer algunas conclusiones y nuevas vías de investigación. Para cada una de las tres grandes secciones del marco teórico, sintetizaré lo expuesto por todos los autores citados en la bibliografía y que constituyen el grueso ideológico de mi argumentación, para finalizar con unos breves comentarios acerca de qué materias de la literatura académica se podrían beneficiar de una mayor exploración en el futuro. Posteriormente, condensaré los resultados obtenidos en mi estudio destacando los aspectos más relevantes y que mejor se correlacionan con el marco teórico para una mejor comprensión de este. Para terminar, ofreceré un subapartado que compendie las conclusiones generales sobre la temática de mi investigación, cuál es el trabajo que todavía queda pendiente y cuál es un futuro probable para este tipo de pedagogía del lenguaje tan particular como necesaria.

#### 4.1. *Sobre la situación sociocultural del español de herencia en Estados Unidos*

Las circunstancias socioculturales y políticas que afectan a los hablantes de herencia explican en buena medida las necesidades pedagógicas y lingüísticas que estos demandan posteriormente en las universidades. Una de las afirmaciones que más me gustaría resaltar mediante este trabajo es la irrealidad con la que se presenta el estado de nuestra lengua en el país norteamericano, normalmente por pecar de un optimismo ingenuo y relativamente contraproducente. Es cierto que, en términos absolutos, el número de hispanohablantes en suelo estadounidense ha crecido de manera vertiginosa desde los años 90, hasta acercarse rápidamente a una cifra similar a la de países como Argentina, Colombia y España, como ensalza año tras año en sus anuarios el Instituto Cervantes (2019, 2020, 2021, 2022; he querido destacar especialmente aquellas publicaciones aparecidas durante los años de elaboración de esta tesis).

Sin embargo, si observamos este fenómeno más de cerca, comprobamos la oscura realidad de que la lengua se tiende a perder empezando en las segundas generaciones de inmigrantes. Es decir, que son los inmigrantes y, por lo tanto, los hablantes de primera generación que ya han aprendido la lengua en sus países de origen, quienes renuevan y mantienen relevante el idioma (Lipski, 2015a). En otras palabras, en el caso hipotético extremo de que se cerrasen las fronteras repentinamente y de manera intraspasable, el español parecería abocado a perderse en cuestión de dos o tres generaciones (Potowski, 2005: 30; véase también Rumbaut, 2009 para un desarrollo más extenso de este argumento). Y es que, tal y como apunta Lipski (2003), la lengua española en Estados Unidos «avanza a la vez que retrocede».

Tampoco es positiva la situación de desprestigio social y de lengua minorizada (Potowski, 2018: 2-3) que sufre el español, y la cual guarda más relación con los prejuicios asociados a los hablantes que con la lengua en sí misma (Flores y Rosa, 2015; Fuller y Leeman, 2020: 94; Potowski, 2005). Es decir, mientras que el grupo angloparlante dominante comienza a ver la utilidad de aprender una segunda lengua para mejorar sus perspectivas académicas, laborales o culturales, hablar español es visto con recelo y estigma cuando sale de la boca de un hablante que lo ha adquirido como lengua materna. Romper con los prejuicios sociales asociados a las comunidades de lenguas minoritarias en general, y la hispanohablante en particular —promovidas por

movimientos políticos y ciudadanos como el English Only (véase 2.1.3.3.)—, supone un requisito fundamental para la liberación del idioma español de las importantes suspicacias y cargas socioculturales que lleva acarreado por décadas. La reivindicación del colectivo hispano, así como del multilingüismo y del multiculturalismo sin importar el idioma o la procedencia, constituye una labor trascendental de la que podrían encargarse, por ejemplo, las importantes instituciones de preservación y difusión del español que tanta presencia empiezan a tener en el país norteamericano.

Como aspecto a celebrar, se encuentran las fantásticas cifras de la demanda de español en los centros académicos de toda la nación, incluyendo también la enseñanza posobligatoria. El castellano es la lengua más elegida como L2 por un amplio margen en la educación primaria y secundaria, triplicando a sus competidoras (Instituto Cervantes, 2022: 70), y supera también al total del resto de lenguas extranjeras juntas en cuanto a su demanda universitaria (Instituto Cervantes, 2022: 72). Una situación de bonanza que, nuevamente, puede conducir a un triunfalismo y sensación de preeminencia que terminen invisibilizando la situación real por la que atraviesa nuestro idioma en esta región del mundo, tal y como critican Fuller y Leeman (2020: 258), y devorando a aquellas lenguas de herencia que estén en una situación de incluso mayor fragilidad (p. 217).

Una forma de defender el bilingüismo es que el propio sistema educativo estadounidense abogue por su promoción. Por ejemplo, los programas bilingües en las escuelas primarias se están volviendo cada vez más populares y exitosos, tal y como lo demuestra el caso del estado de Utah (Watzinger-Tharp *et al.*, 2018, 2021; aunque cf. Valdez *et al.*, 2016 para algunas críticas a este modelo). Los cursos de herencia para niveles superiores también están creciendo, gracias sobre todo al aumento demográfico de los matriculados hispanos que deciden aprender la lengua de sus familias, el aumento de interés por parte de los departamentos de lenguas y su constante desarrollo docente (Beaudrie, 2012b, 2012c; Garabaya Casado, 2021; Potowski, 2008b). El aparente auge del primer modelo, el de inmersión dual en la etapa escolar, invita a preguntarse a modo de reflexión cuál sería la labor de la instrucción universitaria de herencia si el bilingüismo lograra consolidarse como la corriente pedagógica estándar en los centros educativos primarios y secundarios a nivel nacional. Probablemente, seguiría siendo necesaria para aquellos estudiantes que se hubiesen quedado en un limbo administrativo entre la escolarización de sus países de nacimiento y el sistema de acogida, así como una gran



multiplicidad de situaciones personales muy específicas y difíciles de pronosticar de antemano.

En resumen, la conservación y el fomento del español en Estados Unidos ha de pasar necesariamente por apoyar las vidas de las personas que ya lo hablan en el país. La comunidad Latinx (véase Vidal-Ortiz y Martínez, 2018) se ha venido reivindicando como un colectivo social con una cultura efervescente y enriquecedora, y con un importante valor humano que aportar al conjunto global de la nación, a pesar de los prejuicios y racismo que ha venido soportando durante décadas (Darder, 2012; Valdez *et al.*, 2016) y que la ha llevado incluso a renegar de su propia lengua bajo circunstancias extremas (Casesa, 2013; Potowski, 2005; Wong Fillmore, 1991). Incentivar la visión de la lengua como un recurso (Ruíz, 1984) y no como un problema o un privilegio (García, 2009: cap. 6; Ruíz, 1984; Valdez *et al.*, 2016) debe figurar en la agenda de aquellas instituciones académicas y políticas que cuentan con el poder y los recursos necesarios para incentivar estas causas sociales. Resulta indispensable tener muy presente que el aprendizaje de segundas lenguas proporciona unos beneficios profesionales y laborales que no deben distraernos, aun así, del valor sentimental, social y afectivo que una lengua como el castellano puede suponer para sus hablantes y sus familias. Como he mencionado en reiteradas ocasiones a lo largo de estas páginas (véase especialmente 2.1.2., 2.1.3. y 2.1.5.2.), ser bilingüe supone muchas veces adoptar una posición política valiente y comprometida.

#### 4.2. *Sobre los rasgos sociolingüísticos que demuestran los hablantes de herencia*

Las experiencias socioculturales que atraviesan los hablantes de herencia influyen irremediabilmente en su competencia comunicativa. Uno de los rasgos más significativos lo encontramos en un sistema gramatical reducido en tiempo, modo y aspecto (Silva-Corvalán, 1994a, 1994b, 2014, 2018). A destacar, se encuentra una utilización de las formas en subjuntivo menos frecuente, tanto en los hablantes monolingües de primera generación que llevan viviendo un tiempo en el país, como en las generaciones bilingües sucesivas (Silva-Corvalán, 1994a, 1994b). Esta circunstancia se ha explicado en virtud de varios fenómenos posibles: una adquisición incompleta de la lengua materna, una simplificación gramatical producida durante la transmisión lingüística intergeneracional, un desgaste lingüístico promovido por la falta de uso de la lengua de herencia o la adquisición de una variedad de contacto influida por el inglés y el resto de los dialectos hispánicos presentes en la comunidad de habla (Benmamoun *et al.*, 2010, 2013; Montrul, 2002, 2008, 2012; Otheguy y Zentella, 2012; Pascual y Cabo y Rothman, 2012; Potowski *et al.*, 2009; Silva-Corvalán, 2014; Zentella, 1997; véase también 2.2.1.).

Además de en morfosintaxis, el español de herencia manifiesta unas características muy reconocibles en cuanto al léxico (véase 2.2.2.). Potowski (2005) destaca los préstamos, calcos —tanto léxicos como sintácticos— y extensiones semánticas. Estos fenómenos implican la influencia de la lengua dominante en el castellano estadounidense con diversas posibilidades, como la creación de una palabra o expresión novedosa procedente del inglés mediante su adaptación a las reglas morfológicas y sintácticas del español (préstamos y calcos) o la adopción de nuevos significados para palabras ya existentes en nuestro idioma (extensiones semánticas). La aparición de estos términos corresponde en muchas ocasiones a la necesidad de los hablantes de referirse a situaciones específicas que solo experimentan en la realidad lingüística de su país de acogida (Otheguy, 2008). Un contexto lingüístico con múltiples dimensiones que da pie a situaciones discursivas interesantes, como una nivelación dialectal hacia unos términos comunes que faciliten la comprensión entre los distintos dialectos presentes en la comunidad hispana o la acomodación de los hablantes en favor de un dialecto

preponderante (Erker y Otheguy, 2016; Otheguy y Zentella, 2012; Potowski, 2005, 2008b; Sorenson, 2013).

No obstante, si existe un elemento verdaderamente representativo entre los rasgos pragmáticos del habla de herencia, ese es sin duda el cambio de código. Este fenómeno es definido en la literatura académica como la alternancia de lenguas o dialectos dentro de un mismo acto discursivo, de acuerdo con unas fuertes restricciones morfológicas y sintácticas (Poplack, 1980; Potowski, 2005; Potowski *et al.*, 2009). Si bien aún existe cierto debate acerca de sus causas, son varios los autores que descartan que se trate de una forma de salvaguardar una falta de competencia en la lengua débil. Por el contrario, para incurrir en el cambio de código de manera exitosa, el hablante debe demostrar un gran conocimiento en ambos idiomas (Escamilla *et al.*, 2014; Fuller y Leeman, 2020; Poplack, 1980). Las razones que motivan su aparición parecen deberse a cuestiones discursivas y pragmáticas como transmitir información contextual, enfatizar, solidarizarse con el interlocutor, citar textualmente, mitigar o intensificar peticiones o incluso contar chistes (Gumperz, 1982; Lightbown y Spada, 2017; Potowski, 2005; Valdés, 1981). Supone, por lo tanto, un recurso comunicativo idiosincrático que identifica a esta comunidad de habla bilingüe como hispanos estadounidenses (Lipski, 2003; Poplack, 1980).

A pesar de la detallada descripción de muchas de estas coyunturas sociolingüísticas, todavía queda un extenso margen para la investigación. Por una parte, los estudios en fonética y prosodia de herencia resultan escasos en comparación con las publicaciones existentes en lo relativo a morfosintaxis, lexicología y semántica, a causa de la impresión generalizada de que las habilidades orales son el aspecto más robusto en estos hablantes (Benmanoun *et al.*, 2010, 2013; Rao, 2014, 2020; Rao y Kuder, 2016; Ronquest, 2013, 2016). Por otra parte, y aunque incipiente, todavía existe un gran potencial en la exploración y experimentación de la competencia pragmática de las lenguas heredadas, cuyo foco de atención suele recaer sobre el ya mencionado cambio de código. Una mayor indagación en los marcadores discursivos, las fórmulas de tratamiento, la cortesía, los actos de habla y la conciencia metapragmática, desde perspectivas tanto adquisicionales como pedagógicas, constituye un amplio y prometedor subcampo sobre el que sustentar varias investigaciones en la próxima década (Bachelor y Barros García, 2019; Garabaya Casado, 2022; Gironzetti, 2021; Showstack y Wilson, 2020; Pinto y Raschio, 2008, 2009; Taguchi *et al.*, 2017).

#### 4.3. *Sobre los métodos pedagógicos aplicados a la enseñanza de lenguas de herencia*

Analizadas las posibilidades en el trasfondo sociocultural y lingüístico de los hablantes de herencia, cabe indagar cómo afectan estas a la pedagogía que se enfoca en este perfil de alumnado. Se suele definir a los hablantes de herencia como aquellos individuos que han crecido en un entorno familiar donde se habla una lengua minoritaria —como el español en el contexto estadounidense—, que ellos mismos son capaces de hablarla o, al menos, de entenderla, y, por ello, pueden ser considerados bilingües tanto en ese idioma como en la lengua dominante hasta cierto punto. No obstante, la escolarización suele producirse solamente en inglés, lo que contribuye enormemente a que sea esta la lengua que se termine fijando de manera más efectiva (Valdés, 2000, 2001, 2005).

Este contexto de bilingüismo con un claro desbalance social y académico para la lengua minoritaria presenta varias diferencias con cómo adquieren el español los hablantes monolingües en el mundo hispánico. La adquisición incompleta, el desgaste y la variedad de contacto, fenómenos comunes que ya hemos comentado en el caso estadounidense (véase 2.3.1. y 4.2.), no son experimentados comúnmente por un hablante de español materno en países hispanohablantes como España o México. Por el contrario, el hablante de herencia tiene una menor exposición al *input* en castellano en contextos, géneros textuales, registros y dominios lingüísticos variados, lo que contribuye a que su competencia en la lengua sea reducida o simplificada (Montrul, 2012; Otheguy y Zentella, 2012; Pascual y Cabo y Rothman, 2012; Silva-Corvalán, 1994b, 2014). Esto arroja una vasta heterogeneidad de posibilidades entre nuestros aprendientes de herencia, cuyo dominio de ambas lenguas puede oscilar enormemente a lo largo de un «continuo de bilingüismo» (Silva-Corvalán, 2012a, 2018; Valdés, 2001, 2005), que puede reflejar o bien una tendencia a mantenerse en posiciones intermedias y balanceadas, o bien una inclinación hacia los extremos con una menor o mayor predisposición hacia una de las dos lenguas en exclusiva (véase 2.3.3.).

También es diferente la situación de base en la que se encuentran los aprendices de herencia con respecto a sus compañeros de español como segunda lengua. Los primeros

ya han tenido un contacto inicial con la lengua meta en su entorno familiar desde su infancia de manera natural. Asimismo, su competencia en esta es difícil de prever dados los múltiples factores socioculturales que influyen en su proceso de adquisición (véase 2.1. y 4.1.), aunque suelen destacar en las habilidades receptivas, tienen un mayor conocimiento léxico —muchas veces procedente de variedades dialectales poco prestigiosas o estigmatizadas y, en cualquier caso, en aquellos dominios y registros coloquiales—, ya han internalizado algunas estructuras gramaticales y están más predispuestos a aprender español siguiendo unas motivaciones culturales y afectivas. Por el contrario, los segundos tienen una conexión menor o inexistente con el castellano y su cultura, una motivación más instrumental, aprenden la lengua siguiendo una secuenciación más predecible, difícilmente se desprenden de su acento extranjero y están más familiarizados con una variedad académica y estándar, y con un conocimiento metalingüístico asociado a esta durante un proceso educativo controlado (Beaudrie, 2012b; Fairclough, 2012; Potowski, 2008b; Said-Mohand, 2013; Schwartz, 2001; Van Deusen-Scholl, 2003). Si bien, por todas estas diferencias, es aconsejable separar la instrucción en cursos enfocados a dos perfiles de aprendientes distintos (Potowski, 2005; Peyton *et al.*, 2001; Sanz, 2012), las limitaciones logísticas y presupuestales promueven la necesidad de instituir clases mixtas, en las que el profesor debería adecuarse a trabajar las fortalezas y necesidades de cada grupo aunque compartan el mismo espacio académico (Carreira, 2014, 2016a, 2017; Carreira y Chik, 2018; Carreira y Kagan, 2018).

Por lo sintetizado hasta ahora, los alumnos de herencia se pueden beneficiar enormemente de una pedagogía que se dirija a sus necesidades específicas. Normalmente, esta supone prestar una especial atención a la elevada heterogeneidad en cuanto a las habilidades de los estudiantes, fijar unos objetivos pedagógicos dedicados a trabajar los aspectos de la competencia comunicativa donde suelen tener más problemas (subjuntivo, lectura, escritura, vocabulario académico), respetar las variedades dialectales de origen y la identidad bilingüe de los aprendientes, elaborar pruebas de nivel diferenciadas de las de EL2 y que incluyan encuestas de trasfondo lingüístico, formar al profesorado en las cuestiones sociolingüísticas y adquisicionales que caracterizan a los aprendientes de herencia, y diseñar un currículo que recoja temáticas de interés social, cultural, académico y laboral para sus alumnos (Beaudrie, 2011, 2012b; Belpoliti y Gironzetti, 2018; Fairclough, 2012; Lacorte, 2016; Potowski, 2005; Said-Mohand, 2013; Valdés, 1995, 2000; Valdés y Parra, 2018; Wang y Green, 2001; Wilson y Pascual y Cabo, 2019). Todas

estas cuestiones deben estar presentes independientemente del enfoque metodológico que decidamos emplear en el aula.

En este trabajo, he realizado un compendio de cinco acercamientos pedagógicos que, por sus argumentos teóricos y principios didácticos, han resultado o podrían resultar especialmente viables y fructíferos en la enseñanza de español de herencia. Entre ellos, he destacado la pedagogía del *translingüismo*, que involucra la utilización de ambas lenguas —español e inglés— en el aula de manera planificada, siguiendo la argumentación teórica de que los bilingües disponen de un inventario léxico unitario producto de su experiencia bilingüe y, por ende, no distinguen entre dos sistemas lingüísticos discretos (García, 2009; Lyster, 2019; Martínez y Martínez, 2020; Palmer *et al.*, 2014; Prada, 2021; Toribio y Durán, 2018; Valdés, 2019).

Por otra parte, la *instrucción basada en el contenido*, que cuenta con una aplicación y un recorrido más amplio que el modelo anterior, aboga por el uso de la lengua meta como medio de instrucción para el aprendizaje de la materia académica —como, por ejemplo, estudiar matemáticas o biología en español— y así proporcionar a los estudiantes un contexto significativo y académico en el que desarrollar su lengua de herencia (Beeman y Urow, 2013; Brinton y Snow, 2017; Lyster, 2017, 2019; Schwartz, 2001). Dependiendo de las características del currículo, los diseñadores del curso que adopten este método pueden decidir si colocan un mayor énfasis en la enseñanza de la lengua o en el contenido académico.

Más vanguardista resulta el *aprendizaje por diseño*, una metodología didáctica propuesta por The New London Group (1996; véase también Cope y Kalantzis, 2015 para un desarrollo más extenso de algunos de sus postulados) y adaptada a la docencia de herencia por autores como Elola *et al.* (2021), Parra (2013, 2021), Parra *et al.* (2018) o Zapata y Lacorte (2018). Este tipo de instrucción fomenta que los estudiantes «diseñen» el significado de la lengua que están practicando a través del conocimiento, experiencia y habilidades que ya poseen, desarrollen una comunicación multimodal donde el lenguaje audiovisual cobre protagonismo —también llamado «multialfabetismo» o «literacidad múltiple»—, se valga del uso de plataformas digitales y redes sociales, y, en definitiva, prepare a los estudiantes para un tipo de interacción que siga las fórmulas de expresión propias del siglo XXI.

El contacto directo con la realidad social que envuelve al estudiante es también un rasgo enfatizado en la *instrucción basada en la comunidad*. Este modelo abraza la realización de proyectos y prácticas formativas que tracen puentes entre el estudiantado de herencia y la comunidad de habla fuera del entorno académico. Nuevamente, el objetivo es proporcionar una enseñanza significativa y contextualizada al alumnado, que le permita emplear la lengua meta en contextos más amplios y auténticos, preparar a los estudiantes para utilizar la lengua en una situación laboral especializada —por ejemplo, en disciplinas sociales, jurídicas o médicas—, cultivar el civismo y la conciencia crítica, y retribuir a la comunidad de herencia (Lowther Pereira, 2016; Martínez, 2010; Pascual y Cabo *et al.*, 2017; aunque cf. Leeman, 2011 y Serafini, 2021 para algunas apreciaciones críticas sobre este modelo). Se trata, por lo tanto, de establecer una simbiosis entre la institución académica y el colectivo comunitario que beneficie a ambas partes y enriquezca la experiencia lingüística de los aprendientes.

Por último, son varios los autores que defienden la aplicación de la *pedagogía crítica* de Freire (2005) al contexto educativo de la enseñanza de herencia. Presente en mayor o menor medida en todos los marcos pedagógicos comentados anteriormente, Flores y Rosa (2015), Fuller y Leeman (2020), Leeman (2018) o Parra (2013) animan a los docentes a incitar a la reflexión sobre las desigualdades e injusticias sociales y raciales que atañen a la lengua de herencia y a sus hablantes. Esto se puede conseguir mediante la presentación de una perspectiva sociolingüística en la enseñanza de lenguas que desafíe las nociones de variedades estándares y prestigiosas, que introduzca temas y discusiones sobre historia, inequidad sociopolítica, hegemonía y empoderamiento, e invite a los estudiantes a que co-construyan el currículo con el contenido que les sea más interesante y provechoso.

Estos cinco modelos cuentan con un amplio margen para seguir creciendo y evolucionando dentro de la docencia de lenguas heredadas. En la medida que el interés por matricularse en cursos e itinerarios de herencia es cada vez más prominente en los centros educativos universitarios (Beaudrie, 2012c; Benmamoun *et al.*, 2010; Carreira, 2014; Garabaya Casado, 2021), más urgente se vuelve incentivar la investigación y experimentación en este subcampo con el fin de satisfacer esta demanda. Por ejemplo, las aplicaciones del translingüismo en el aula de ELH todavía se encuentran infraexploradas, los currículos universitarios no han adoptado la instrucción basada en el contenido académico en la misma medida que lo ha hecho la educación primaria, los cursos

posobligatorios podrían aprovecharse de una mayor inclusión de materiales multimodales y de proyectos y prácticas con la comunidad de habla local, y, aunque presente hasta cierto punto, todavía falta para que el pensamiento crítico se consolide como la norma general en las clases de herencia. Todas estas afirmaciones se correlacionan con los resultados obtenidos en el estudio integrado dentro de este trabajo doctoral, y cuyas conclusiones procedo a resumir a continuación.



#### 4.4. *Sobre el estudio de programas académicos que presento en esta tesis doctoral*

El objetivo del estudio que he conducido para este trabajo es el de contrastar la literatura académica con la práctica docente real en algunas instituciones universitarias estadounidenses. Para ello, analizo veintitrés programas académicos con el propósito de observar cuáles son las estrategias, ideologías y métodos más utilizados. La muestra fue obtenida de la base de datos del Center for Applied Linguistics (<http://webapp.cal.org/heritage/>; véase 3.3.1. para una descripción más detallada) y constituye una recopilación de fichas técnicas elaboradas por los propios responsables de los programas. Todas aquellas fichas que cumplían con los requisitos de ser a la vez cursos de herencia de lengua española y de educación superior (*college* y universidad) fueron considerados. En adición, también se consultó la descripción de esos mismos programas en las páginas web de las universidades y se procedió a contactar mediante correos electrónicos a los instructores o coordinadores de aquellos cursos cuya información se estimó insuficiente.

La metodología investigativa por la que opté en este estudio es de naturaleza mixta y descriptiva, por lo que los resultados se desglosan en una sección cuantitativa y otra cualitativa (véase Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018 para una extensa descripción de estos métodos de investigación). Ambas secciones buscan responder a las mismas seis preguntas de investigación formuladas de antemano (véase 3.3.3.) y estrechamente vinculadas a varios de los conceptos más importantes entre aquellos explicados en el marco teórico: (1) si la lengua meta es el objeto de estudio o si solo se emplea como medio para la explicación de contenido académico (es decir, si se sigue una enseñanza basada en contenido; véase 2.3.4.2. y 4.3.), (2) si la enseñanza de la lengua persigue objetivos instrumentales o integradores (socioafectivos), (3) si se enfatiza el aprendizaje de una variedad formal del español o se aplica un enfoque más sociolingüístico, (4) si existe una división o compartimentalización de cada lengua durante el periodo de instrucción (es decir, si se emplea o se incentiva el cambio de código o el translingüismo), (5) si el centro académico ofrece pruebas de nivel para ubicar a los estudiantes de herencia y (6) si el currículo recoge la posibilidad de que los estudiantes

realicen un proyecto o un servicio a la comunidad. De este modo, mi intención fue triangular los resultados obtenidos y que ambas secciones, la cuantitativa y la cualitativa, se complementasen y relacionasen entre sí de manera dialógica, con el propósito de ofrecer una discusión y conclusiones más detalladas y esclarecedoras.

Para la realización del análisis cuantitativo, codifiqué en distintas tablas cuáles de las veintitrés instituciones respondían afirmativa o negativamente a cada una de las preguntas formuladas. De este modo, encontré que la mayoría de los centros (78 %) ofrecen cursos de herencia donde la lengua es el objeto final de estudio (similar a una clase de L2), en contraposición con un 22 % que adoptan un modelo basado en la enseñanza de contenido académico no lingüístico. Posteriormente, hallé que la práctica totalidad de los cursos (87%, es decir, veinte de los veintitrés) resaltan el carácter integrador y socioafectivo que singulariza la enseñanza de ELH. A pesar de esto, la mayoría de los profesores (61 %) se inclina por enseñar una variedad formal del castellano en lugar de adoptar un enfoque más sociolingüístico donde se valoren los registros coloquiales y las prácticas discursivas bilingües, así como se fomente una actitud crítica respecto al propio proceso de aprendizaje del idioma. La adopción del translingüismo como metodología pedagógica resultó aún menor, con tan solo uno de los veintitrés programas que recoge expresamente la utilización del inglés y de la comunicación bilingüe con fines de aprendizaje. En cuanto a las pruebas de nivel, la mayoría de los centros (70 %) emplea alguna técnica estandarizada (exámenes de lenguas, cuestionarios de trasfondo lingüístico o entrevistas orales) para emplazar a los estudiantes de herencia dentro de uno de estos cursos, aunque este porcentaje decrece notablemente si atendemos solamente a los *colleges* (dos de seis), los cuales son mucho más dependientes de una autoevaluación informal de los candidatos sobre su condición de hablantes, quizá por carecer de los recursos de los que las instituciones universitarias más grandes sí disponen. Las cuestiones presupuestarias y logísticas pueden explicar a su vez la escasez de proyectos y prácticas como servicio a la comunidad recogidos entre los currículos analizados (43 % del total), y todavía menos presente en el caso de *colleges* (uno de los seis).

El análisis cualitativo, como ya se ha explicado, busca profundizar en las causas específicas que expliquen los números obtenidos en la parte cuantitativa. Los cursos basados en la enseñanza de contenido académico no lingüístico (p. ej., cultura, literatura, medicina, traducción, etc.) parecen reservados a aquellos pocos programas que cuentan

con un itinerario de herencia extenso con una secuenciación por niveles más completa, siendo los niveles bajos destinados al estudio y práctica de la lengua, y los más avanzados dedicados a un contenido más independiente de esta. Por otro lado, los comentarios expresados por los propios instructores reflejan sus actitudes y creencias respecto al carácter socioafectivo y de promoción de orgullo identitario que supone enseñar el español de herencia, aunque, como ya había desvelado el examen cuantitativo, los objetivos planteados conducen al estudio y práctica de las variedades formales, académicas y profesionales y, por ende, una orientación más utilitarista que afectiva. Por ello, no resulta extraño que el empleo de prácticas bilingües y translingüísticas en la clase de español de herencia tan solo sea elaborado en uno de los cursos analizados, mientras que en ningún otro se hace mención alguna a este respecto durante el proceso mismo de instrucción.

Esta segunda parte del estudio también arroja información relevante en lo que respecta a los medios con los que cuentan las instituciones universitarias. Por ejemplo, resultaba un requisito necesario para la publicación de las fichas de los programas en la base de datos que los coordinadores describiesen cómo seleccionan a los estudiantes para sus cursos de herencia. Gracias a esto, pude comprobar descubrimientos interesantes, como que la autoevaluación personal y lingüística de los propios estudiantes juega un rol importante incluso en aquellas instituciones que sí disponen de una prueba de nivel formal para evaluar su competencia comunicativa. Esto se debe a que los instructores utilizan muchas veces las descripciones públicas de las asignaturas para explicar cuál es el alumnado esperado y lograr una primera criba. Asimismo, la exploración cualitativa recoge varias fórmulas empleadas en los cursos para que los estudiantes entren en contacto con el colectivo de habla local. La tipología de actividades adoptadas incluye asignaturas específicas de prácticas, voluntariado, clases de español impartidas por los propios alumnos en el distrito escolar o proyectos de clase donde se investiguen los rasgos sociolingüísticos o se entreviste a miembros de la comunidad. Finalmente, otros hallazgos adicionales descubrieron cómo muchos de estos programas se diseñan para responder al aumento demográfico de hablantes de herencia en el entorno universitario, o cómo una preocupación habitual por parte de los coordinadores y directores a cargo es incentivar la formación específica del profesorado que imparte estos cursos.

A la vista de los resultados obtenidos mediante la práctica de este estudio, considero que las conclusiones proporcionan nueva luz sobre cómo se acomete la instrucción de

herencia en cursos universitarios en Estados Unidos. Por un lado, pienso que puede reportar una gran utilidad para complementar estudios previos de naturaleza similar (véase Beaudrie, 2011, 2012c, 2020; Carreira, 2014, 2017; Ingold *et al.*, 2002; Valdés *et al.*, 2006; Wherritt y Cleary, 1990) y, por otro, que ha logrado capturar un estado de la cuestión sobre las prácticas pedagógicas actuales que puede ser revisitado y comparado en investigaciones venideras.

En cuanto a las líneas de investigación futura que me gustaría proponer, se encuentran varias posibles variaciones o complementaciones de este estudio. En primer lugar, sería interesante realizar un estudio longitudinal donde se mida la evolución de las prácticas docentes con el tiempo —por ejemplo, una vez cada 5 o 10 años—, a medida que se desarrollan y consolidan las teorías adquisicionales y pedagógicas. Dada la falta de trabajos previos que coincidan exactamente con los objetivos perseguidos en esta tesis, merecería la pena repetir este trabajo en años posteriores y contrastar la evolución de la docencia en este campo.

En segundo lugar, se encuentra la posibilidad de ampliar la muestra significativamente en la medida que resulte viable para el investigador, incluyendo el mayor número de universidades disponibles y sorteando el sesgo de autoselección. Por otro lado, también se podría sustituir el objeto de estudio, es decir, las fichas de los programas, por otros medios como entrevistas con los propios instructores, empleando para ello preguntas y formularios bien diseñados que traten de sacar información lo más objetiva posible, sin embellecimientos del desempeño del profesorado, lo que podría contribuir a que los datos manejados sean más actuales y transparentes.

Por último, resultaría altamente provechoso y revelador conducir un estudio transversal en el que se recopile información de cómo es la instrucción extraída desde el mismo salón de clase, con observaciones en diversas instituciones académicas y dentro de un mismo periodo (por ejemplo, un mismo semestre). Para la consecución de este proyecto de investigación-acción, es posible que se debiese reducir la muestra de centros participantes considerablemente y se prescindiera del análisis cuantitativo para ubicar el foco de interés exclusivamente en los resultados cualitativos. De igual manera, este estudio exigiría la participación de diversos autores o colaboradores para poder contrarrestar las evidentes restricciones temporales y espaciales que entrañaría.

#### 4.5. *Sobre el futuro de la enseñanza de español como lengua de herencia para estudiantes universitarios en Estados Unidos*

Una vez concluida la investigación de este trabajo doctoral, creo que la gran mayoría de los objetivos fijados han sido alcanzados. Nuevamente, las preguntas que sirvieron como guía de este proyecto fueron las siguientes: ¿se están contemplando todas las variables socioculturales y lingüísticas existentes a la hora de elaborar un planteamiento curricular dedicado a satisfacer las necesidades del estudiantado hablante de herencia? ¿Se están incluyendo estas consideraciones en los currículos de los cursos universitarios que ya existen en distintas universidades estadounidenses dirigidos a este perfil de alumnos? Y, de ser así, ¿qué métodos, actividades, contenidos, enfoques y sistemas de selección están empleando los instructores?

Como podía intuirse de antemano, la práctica docente todavía se encuentra un paso por detrás de las recomendaciones teóricas proporcionadas por la literatura académica. Las causas de este desfase son muy diversas, y van desde la propia complejidad que entraña esta pedagogía debido a la inmensa heterogeneidad del alumnado, la falta de oportunidades de desarrollo académico y profesional con la que cuentan muchos instructores, la falta de medios proporcionados por las facultades y departamentos, o una resistencia externa promovida por supersticiones sociales aún escépticas o malinformadas sobre los beneficios del bilingüismo.

Las previsiones para el futuro, no obstante, prometen ser muy alentadoras. El campo de lenguas de herencia resulta altamente atractivo y retador para un gran número de investigadores y docentes procedentes de otras áreas hermanadas, especialmente de la pedagogía de segundas lenguas en general, quienes observan cómo los atributos de los estudiantes universitarios que acuden a sus clases encajan cada vez más con las descripciones propuestas por la pedagogía de herencia. En mi propia experiencia docente durante los años en los que compaginé la elaboración de esta tesis con mis puestos como instructor de español en Estados Unidos, he podido constatar el interés que despierta esta temática entre mis colegas departamentales, estudiantes de posgrado, profesores de otras materias, asistentes a congresos y ponencias, así como a personas completamente ajenas a las materias lingüísticas.

En la Universidad de Utah, institución a la que estuve vinculado mediante convenio durante los tres años en los que paralelamente me encontraba matriculado en el programa de doctorado de Oviedo, pude comprobar de primera mano varios de los hallazgos derivados de esta tesis. A pesar de ser un estado con un alto porcentaje de población latina y contar con un sistema escolar público manifiestamente entusiasta con el bilingüismo, ni la Universidad de Utah ni la Brigham Young University —las dos universidades más prestigiosas del estado— disponen, en mi conocimiento, de programas de herencia que ofrezcan una instrucción diferenciada a estos hablantes una vez que alcanzan la educación posobligatoria, lo que constituye una notable excepción con respecto a los estados vecinos que integran la región del suroeste del país. Por el contrario, instituciones de menor renombre en el plano nacional, como el Salt Lake Community College, la Utah Tech University o la Utah Valley University, sí cuentan con algún curso de español de herencia, los cuales, no obstante, no constituyen un programa completo sino una asignatura individual dentro de su currículo de español.

Sí he atestiguado, sin embargo, un incremento del debate interno dentro del departamento de World Languages & Cultures de la Universidad de Utah sobre la necesidad y practicidad de incorporar cursos que aborden la enseñanza de lenguas de herencia. Las propuestas van desde diseñar cursos de idiomas como tal (p. ej., Español como Lengua de Herencia intermedio, tal y como existe en el vecino Salt Lake Community College), de sociolingüística, o solo como unidades integradas dentro de asignaturas más generales de pedagogía, tanto de grado como de posgrado. Este creciente interés, por cierto, es promovido por un profesorado altamente cualificado y con experiencia investigadora en este campo, y con una gran preocupación por ofrecer la mejor educación posible a sus estudiantes. A la fecha, los coordinadores de los cursos de coreano y ruso ya prestan una especial atención a su alumnado de herencia con prácticas docentes que se adecúan al modelo de clases mixtas.

Por su parte, en primavera de 2022 surgió en el área de español una iniciativa para realizar entrevistas voluntarias a estudiantes de herencia potenciales en sustitución a la prueba de nivel idiomática general disponible en el departamento. Esta entrevista es conducida por una única instructora, cuya dirección de correo electrónico y descripción del propósito evaluativo se anuncian en el portal del departamento de lenguas. Asimismo, se solicita a los consejeros académicos que hagan saber a los postulantes al programa de lengua española esta opción (incluyendo a aquellos que solo buscan satisfacer un

requisito de idioma para su grado), así como al resto de instructores de español que lo mencionen en la primera semana de clases. La evaluación consiste, en primer lugar, en la realización de una breve encuesta de trasfondo cultural y lingüístico alojada en la plataforma SurveyMonkey, y mediante la cual la instructora obtiene una impresión inicial del alumnado que se va a presentar. Posteriormente, se concierta una cita por Zoom, en la que puede usarse tanto inglés como español, dependiendo de cómo el entrevistado se encuentre más cómodo. Finalmente, la examinadora les recomienda uno de los cursos de EL2 disponibles, según las aptitudes en español que hayan demostrado durante su conversación y los objetivos y metas a las que aspiren en esta lengua (por ejemplo, los estudiantes que están especialmente preocupados por perfeccionar su gramática son enviados a cursos inferiores para poder exponerse a un recorrido académico más largo).

El empeño aquí destacado demuestra la viabilidad de desarrollar planes y estrategias enfocadas en amparar a este perfil de alumno, aun cuando se contase con pocos medios o poco interés institucional. El caso de Utah, por lo tanto, constituye un ejemplo paradigmático tanto de la justificación de la didáctica de herencia y de la perseverancia académica y profesional por su difusión e implementación, como de los obstáculos y desafíos logísticos y estructurales, y del trabajo que queda por hacer.

En definitiva, la enseñanza de lenguas de herencia es un subcampo de la pedagogía del lenguaje profundamente estimulante desde el punto de vista didáctico e investigativo, y con un elevado potencial para suponer un impacto real en la vida de los alumnos que se matriculan en estos cursos. En la medida en que los pronósticos auguran que una tercera parte de la población estadounidense será de origen inmigrante de aquí a 50 años, considero prudente afirmar que la enseñanza de lenguas de herencia desempeñará una función clave en las décadas venideras, no solo en el aspecto lingüístico y académico, sino también en su función de promocionar el civismo, el progreso social y la intercomprensión entre las distintas comunidades que alberga este extensísimo país. Y es mi deseo con esta tesis doctoral el haber contribuido, aunque sea de manera mínima, a divulgar esta área de conocimiento y contribuir así a su visibilidad, comprensión y crecimiento.

#### 4.6. *Summary, conclusions, and future lines of research*

Spanish as a heritage language has become a subfield in Spanish language pedagogy that has gained notable popularity in the last two decades. Some reasons that explain this growth are a notorious improvement in the Hispanic population's purchasing power and quality of life in this country, the increase of students that can be labeled as heritage speakers on university campuses in the United States, rising interest from scholars and instructors, and, as a consequence, expanding development of HL research and teaching (see Beaudrie, 2011, 2012b, 2012c, 2020; Benmamoun *et al.*, 2010; Carreira, 2014, 2017; Carreira and Kagan, 2018; Garabaya Casado, 2021; Potowski, 2008b, among others).

The literature review conducted for the articulation of the theoretical framework showed some important features related to heritage speakers' contexts, language, and pedagogical needs (see section 2.). The demographic, socio-affective, political, educational, and economic issues that affect HL learners are multifaceted. One of the most common myths regarding Spanish in the United States is that it is healthily growing thanks to the increase in the Hispanic population living in this country. However, as authors such as Lipski (2003, 2015a), Potowski (2005), Rumbaut (2009), and Silva-Corvalán (1994a, 1994b, 2014) clarify, the language that arrives through immigration is not necessarily transmitted from one generation to another. Some of the reasons behind this situation are the preeminent position of English as the majority language in the United States, perceived as useful and powerful by most of the population (Cummins, 2009; Jiménez, 2019; Zentella, 1997), racism and prejudice toward minority languages and communities (Flores and Rosa, 2015; Fuller and Leeman, 2020; Potowski, 2005, 2018), and language policies and an education system that have traditionally favored English learning over the conservation of the minority languages (Baker and Wright, 2017; Casesa, 2013; García, 2009; Menken, 2010, 2013; Valdez *et al.*, 2016).

A hostile situation toward the use of minority languages as described before irretrievably affects how Hispanic-American speakers acquire Spanish. Therefore, some of the sociolinguistic features present in Spanish as a heritage language were also



described in this work, usually explained by virtue of the phenomena of *incomplete acquisition, simplification, attrition*, and the acquisition of a *contact variety* (Benmamoun *et al.*, 2010, 2013; Montrul, 2002, 2008, 2012; Otheguy and Zentella, 2012; Pascual y Cabo and Rothman, 2012; Potowski *et al.*, 2009; Silva-Corvalán, 2014; Zentella, 1997). In terms of morphosyntax, it is especially salient a simplification of their tense, mood, and aspect, being a decrease in the use of the subjunctive the most notorious characteristic (Silva-Corvalán, 1994a, 1994b, 2014, 2018). For lexis and semantics, borrowings, calques, and semantic extensions are frequent among bilingual students and heritage speakers (Potowski, 2005; Potowski *et al.*, 2009). And for pragmatics and discourse, these speakers usually incur in code-switching, an alternation from one language or dialect to another within the same communicative act (Escamilla *et al.*, 2014; Fuller and Leeman, 2020; Gumperz, 1982; Poplack, 1980; Potowski *et al.*, 2009).

Heritage speakers' sociocultural and sociolinguistic backgrounds demand a type of pedagogy that is unique for this purpose. First, heritage speakers differ from native speakers in the amount of input they receive during childhood and the sociopolitical status held by that language in different regions (Montrul, 2012; Otheguy and Zentella, 2012; Pascual y Cabo and Rothman, 2012; Silva-Corvalán, 1994b, 2014). Second, HL students differ from L2 learners in their previous knowledge, attachment to the target language-culture, and the motivations (integrative vs. instrumental) that both groups have (Beaudrie, 2012b; Carreira, 2014, 2016a, 2017; Carreira and Chik, 2018; Potowski, 2008b; Said-Mohand, 2013; Schwartz, 2001; Van Deusen-Scholl, 2003). Accordingly, HL pedagogy must favor a sociolinguistic and socio-affective approach that focuses on their specific skills and needs while validating the Spanish they learned from their family and community (Beaudrie *et al.*, 2014; Lacorte, 2016; Leeman and Serafini, 2016; Martínez, 2003; Potowski, 2005; Sánchez-Muñoz, 2016; Valdés, *et al.*, 2008; Villa, 2002; Wilson and Pascual y Cabo, 2019). Some of the pedagogical methodologies that can fit into these requirements are *translingualism* (García, 2009; Martínez and Martínez, 2020; Palmer *et al.*, 2014; Prada, 2021), *content-based instruction* (Beeman and Urow, 2013; Brinton and Snow, 2017; Lyster 2017, 2019; Tedick and Lyster, 2020), *learning by design* (Cope and Kalantzis, 2015; Elola *et al.*, 2021; Parra, 2013, 2021; Parra *et al.*, 2018; The New London Group, 1996; Zapata and Lacorte, 2018), *community-based instruction* (Lowther Pereira, 2016; Martínez, 2010; Pascual y Cabo *et al.*, 2017), and *critical*

*pedagogy* (Flores and Rosa, 2015; Freire, 2005; Fuller and Leeman, 2020; Leeman, 2018; Parra, 2013).

After thoroughly analyzing the theoretical framework, the subsequent study conducted and proposed in section 3. aimed to contrast previous academic literature with the current state of teaching practice in US universities. I applied descriptive and mixed research methodology (see Hernández-Sampieri and Mendoza Torres, 2018) to a sample of 23 heritage Spanish academic programs uploaded to the Center for Applied Linguistics database. The findings suggested the following: (1) content-based instruction is usually conducted only in the advanced courses, which are offered to Spanish students in general and not exclusively to HL learners; (2) although the majority of the HL instructors are aware of the socio-affective aspect surrounding heritage speakers' communicative competence, not many of them follow a sociolinguistic approach to teaching that differs from focusing exclusively on the academic and normative variety, (3) universities outperform colleges when it comes to offer placement exams and community-based projects as part of the curriculum, (4) programs tend to rely on the potential students' self-evaluations through course descriptions even when they have a standardized tool such as oral interviews, essays, or written tests; (5) most of the programs were created in response to an increase of the population of heritage speakers on campus or in the community; and (6) program coordinators either train their language instructors in HL pedagogy themselves or encourage them to attend external workshops and conferences to develop a better understanding of this field.

In addition to the results, I suggest some possible future lines to expand research in this area. First, I propose a longitudinal study that repeats the methodology employed in this dissertation in 5-year periods, as a way to analyze and contrast the evolution of HL teaching practice over time. Second, it could be revealing to enlarge the sample to as many HL programs as possible. Another way to do this would be to conduct interviews with the instructors, albeit this would entail the development of a well-designed questionnaire that elicits the most accurate and objective responses possible. Finally, a transversal study that collects information by observing the teaching practice from the classroom itself would help maximize validity, reliability, and transparency, although the number of courses should probably decrease in order to make this research viable.

---

The teaching of heritage languages is a deeply stimulating subfield of language pedagogy from a didactic and research perspective, and with a high potential to make a real impact on the lives of those students who enroll in these courses. Development in this area has greatly informed other disciplines such as applied linguistics, language acquisition, sociolinguistics, bilingual pedagogy, and Hispanic studies in general. To the extent that censuses estimate that one-third of the US population will be of immigrant origin 50 years from now, I consider it plausible to affirm that the teaching of heritage languages will keep playing a key role in the coming decades, not only affecting linguistic and academic fields, but also to promote civic responsibility, social progress, and intercomprehension between the different communities integrated within this vast country. And it is my wish to have contributed through this doctoral dissertation, even in a minimal way, to disseminate this area of knowledge and thus contribute to its visibility, understanding, and growth.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA CORTE, Álvaro (2013): «La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: Un estudio de caso basado en la investigación- acción en el aula», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, págs. 1-16.
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL) (2010): «Language learning for heritage and native speakers». Disponible en <https://www.actfl.org/sites/default/files/caep/AppendixK-ACTFLStatementHeritageLangLrnrs.pdf>
- . (2012a): *ACTFL Performance Descriptors for Language Learners*. Disponible en <https://www.actfl.org/sites/default/files/caep/AppendixN-ACTFLPerformanceDescriptorsLanguageLearners.pdf>
- . (2012b): *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Disponible en <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>
- . (2016): *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Disponible en <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>
- AGIRDAG, Orhan (2014): «The literal cost of language assimilation for the children of immigration: The effects of bilingualism on labor market outcomes», en Rebecca. M. CALLAHAN y Patricia C. GÁNDARA (eds.), *The Bilingual Advantage: Language, Literacy, and the U.S. Labor Market*, Bristol: Multilingual Matters, págs. 160-181.

- ANZALDÚA, Gloria (2016): *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*, (trad. Carmen Valle), Madrid: Capitán Swing (versión original en inglés publicada en 1987).
- APARICIO, Frances R. (1997): «La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural», en M. COLOMBI y F. X. ALARCÓN (eds.), *La enseñanza de español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, Boston: Houghton Mifflin, págs. 222-232.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford UP.
- ARJONILLA SAMPEDRO, Alicia, Encarnación ATIENZA CEREZO, María Delia CASTRO CARRILLO, Maximiano CORTÉS MORENO, M.<sup>a</sup> Vicenta GONZÁLEZ ARGÜELLO, Marta INGLÉS FIGUEROA, Agustín IRUELA GUERRERO, Javier LAHUERTA GALÁN, Carmen LÓPEZ FERRERO, Begoña MONTMANY MOLINA, Silvia PUEYO VILLA, Fuensanta PUIG SOLER, Nuria SÁNCHEZ QUINTANA, Sergi TORNER CASTELLS, Antonio VAÑÓ AYMAT, Dafne WESENAAR y Ernesto MARTÍN PERIS (2008a): «Enfoque por tareas», *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)
- . (2008b): «Enseñanza de la lengua para fines específicos», *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm)
- . (2008c): «Lengua meta», *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm)
- BACHELOR, Jeremy W. y María Jesús BARROS GARCÍA (2019): «A comparison of heritage learners and L2 learners of Spanish: A study on compliment sequences in the classroom», *Journal of Foreign Language Education and Technology*, vol. 4, n.º 1, págs. 21-40.
- BAKER, Colin y Wayne E. WRIGHT (2017): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 6.<sup>a</sup> ed., Bristol: Multilingual Matters, 1993.

- BARROS GARCÍA, María Jesús y Jeremy W. BACHELOR (2018): «Pragmatic Instruction May Not Be Necessary Among Heritage Learners of Spanish: A Study on Requests», *Journal of Foreign Language Education and Technology*, vol. 3, n.º 1, págs. 163-193.
- BEAUDRIE, Sara M. (2011): «Spanish Heritage Language Programs: A Snapshot of Current Programs in the Southwestern United States», *Foreign Language Annals*, vol. 44, n.º 2, págs. 321-337.
- . (2012a): «A corpus-based study on the misspellings of Spanish heritage learners and their implications for teaching», *Linguistics and Education*, vol. 23, págs. 135-144. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.09.001>
- . (2012b): «Introduction: Developments in Spanish Heritage Language Assessment», *Heritage Language Journal*, vol. 9, n.º 1, págs. i-x.
- . (2012c): «Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs», en Sara M. BEAUDRIE y Marta FAIRCLOUGH (eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*, Washington, DC: Georgetown University Press, págs. 203-221.
- . (2016): «Building a Heritage Language Program: Guidelines for a Collaborative Approach», en Marta FAIRCLOUGH y Sara M. BEAUDRIE (eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*, Washington, DC: Georgetown University Press, págs. 80-98.
- . (2020): «Towards growth for Spanish heritage programs in the United States: Key markers of success», *Foreign Language Annals*, vol. 53, págs. 416-437. <https://doi.org/10.1111/flan.12476>
- BEAUDRIE, Sara M. y Cynthia DUCAR (2005): «Beginning Levels University Heritage Programs: Creating a Space for All Heritage Language Learners», *Heritage Language Journal*, vol. 3, n.º 1, págs. 1-26.
- BEAUDRIE, Sara M., Cynthia DUCAR y Kim POTOWSKI (2014): *Heritage language teaching. Research and practice*, Nueva York: McGraw-Hill.

- BEEMAN, Karen y Cheryl UROW (2013): *Teaching for Biliteracy. Strengthening Bridges between Languages*, Filadelfia: Caslon.
- BELPOLITI, Flavia y Elisa GIRONZETTI (2018): «Hablantes de herencia», en Javier MUÑOZ-BASOLS, Elisa GIRONZETTI y Manel LACORTE (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, Londres: Routledge, págs. 447-462.
- BENMAMOUN, Elabbas, Silvina MONTRUL y Maria POLINSKY (2010): *White paper: Prolegomena to heritage linguistics*. Harvard University. Recuperado de [https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/hl\\_white\\_paper\\_june\\_12.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/hl_white_paper_june_12.pdf)
- . (2013): «Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics», *Theoretical Linguistics*, vol. 39, n.º 3-4, págs. 129-181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- BIALYSTOK, Ellen (2009): «Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent», *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 12, n.º 1, págs. 3-11.
- . (2011): «Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism», *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol. 65, n.º 4, págs. 229-235.
- BLAKE, Robert (1983): «Mood selection among Spanish-speaking children, ages 4 to 12», *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, vol. 10, n.º 1, págs. 21-32. <https://www.jstor.org/stable/25744036>
- BONILLA MORENO, Jennifer (2012): «Only English? How Bilingual Education Can Mitigate the Damage of English-Only», *Duke Journal of Gender Law & Policy*, vol. 20, n.º 1, págs. 197-220.
- BRINTON, Donna M. y Marguerite Ann SNOW (2017): «The Evolving Architecture of Content-Based Instruction», en Marguerite Ann SNOW y Donna M. BRINTON, (eds.), *The Content-Based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content*, 2.ª ed., Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, págs. 2-20.

- CARREIRA, María M. (2007): «El español a la venta: la lengua en el mercado global», en Manuel LACORTE (coord.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco Libros, págs. 521-548.
- . (2012): «Spanish as a Heritage Language», en José Ignacio HUALDE, Antxon OLARREA y Erin O'ROURKE (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, págs. 765-782.
- . (2014): «Teaching heritage language learners: A study of programme profiles, practices, and needs», en P. TRIFONAS y T. ARAVOSSITAS (eds.), *Rethinking heritage language education*, Cambridge: Cambridge University Press, págs. 20-44.
- . (2016a): «A general framework and supporting strategies for teaching mixed classes», en Diego PASCUAL Y CABO (ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language*, Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Co., págs. 159-176.
- . (2016b): «Supporting Heritage Language Learners through Macrobased Teaching: Foundational Principles and Implementation Strategies for Heritage Language and Mixed Classes», en Marta FAIRCLOUGH y Sara M. BEAUDRIE (eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*, Washington, DC: Georgetown University Press, págs. 123-142.
- . (2017): «The state of institutionalization of heritage languages in postsecondary language departments in the United States», en Olga E. KAGAN, María M. CARREIRA y Claire H. CHIK (eds.), *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building*, Nueva York: Routledge, págs. 347–362.
- CARREIRA, María M. y Regla ARMENGOL (2001): «Professional Opportunities for Heritage Language Speakers», en Joy Kreeft PEYTON, Donald A. RANARD y Scott MCGINNIS (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry, IL: Delta Systems Inc., págs. 109-142.
- CARREIRA, María M. y Claire Hitchins CHIK (2018): «Differentiated teaching: A primer for heritage and mixed classes», en Kim POTOWSKI (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routledge, págs. 359-374.



- CARREIRA, María M. y Olga KAGAN (2011): «The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development», *Foreign Language Annals*, vol. 44, n.º 1, págs. 40-64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>
- . (2018): «Heritage language education: A proposal for the next 50 years», *Foreign Language Annals*, vol. 51, págs. 152-168. <https://doi.org/10.1111/flan.12331>
- CASESA, Rhianna (2013): «“I Spoke It When I Was a Kid”. Practicing Critical Bicultural Pedagogy in a Fourth-Grade Classroom», *Schools: Studies in Education*, vol. 10, n.º 2, págs. 171-191.
- COBARRUBIAS, Juan (1983): «Ethical Issues in Status Planning», en Juan COBARRUBIAS y Joshua A. FISHMAN (eds.), *Progress in Language Planning: International Perspectives*, Berlín: Mouton de Gruyter, págs. 41-85.
- COLLIER, Virginia P. y Wayne P. THOMAS (2007): «Predicting Second Language Academic Success in English Using the Prism Model», en J. CUMMINS y C. DAVISON (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, Boston: Springer Science and Business Media, págs. 333-348.
- . (2017): «Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research», *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 37, págs. 203-217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- CONSEJO DE EUROPA (1992, 4 de noviembre): *European Charter for Regional or Minority Languages*, recuperado de <https://www.refworld.org/docid/3de78bc34.html>
- . (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (trad. Instituto Cervantes), Madrid: MEC/ANAYA.
- COPE, Bill y Mary KALANTZIS (2015): «The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies», en Bill COPE y Mary KALANTZIS (eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*, Londres: Palgrave Macmillan.

- COSTA, Albert, Iva IVANOVA, Cristina BAUS y Nuria SEBASTIÁN-GALLÉS (2012): «Lexical Access in Spanish as a First and Second Language», en José Ignacio HUALDE, Antxon OLARREA y Erin O'ROURKE (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, págs. 845-863.
- CRAWFORD, James (junio 24, 2008): «Language Legislation in the U.S.A.», languagepolicy.net. <http://www.languagepolicy.net/archives/langleg.htm#State> [9-6-2021].
- CUMMINS, Jim (2009): «Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students», en T. SKUTNABB-KANGAS, R. PHILLIPSON, A. K. MOHANTY y M. PANDA (eds.), *Social justice through multilingual education*, Clevedon: Multilingual Matters, págs. 19–35.
- DARDER, Antonia (2012): *Culture and Power in the Classroom. Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Students*, ed. 20.º aniversario, Nueva York: Routledge.
- DE JONG, Ester J. (2011): *Foundations for Multilingualism in Education. From Principles to Practice*, Filadelfia: Caslon.
- DÍAZ-CAMPOS, Manuel (2014): *Introducción a la sociolingüística hispánica*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- DICKER, Sue J. (2000): «Official English and Bilingual Education: The Controversy over Language Pluralism in U.S. Society», en Joan Kelly HALL y William G. EGGINGTON (eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching*, Clevedon (Reino Unido)/Búfalo (Nueva York): Multilingual Matters, págs. 45-66.
- DOCKTERMAN, Daniel (2011): «Hispanics of Dominican origin in the United States, 2009». Pew Research Center. Disponible en <https://www.pewresearch.org/hispanic/2011/05/26/hispanics-of-dominican-origin-in-the-united-states-2009/> [7-7-2021].
- ELIAS, Vanessa (2015): «Pragmalinguistic and Sociopragmatic Variation: Refusing among Spanish Heritage Speakers», *IULC Working Papers*, vol. 15, n.º 1, págs. 1-32.

- ELOLA, Idoia, Ana PADIAL y Paola GUERRERO-RODRÍGUEZ (2021): «Herramientas sociales en la clase de español como lengua de herencia», en Diego PASCUAL Y CABO y Julio TORRES (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*, Nueva York: Routledge, págs. 166-177.
- ERKER, Daniel y Ricardo OTHEGUY (2016): «Contact and coherence: Dialectical leveling and structural convergence in NYC Spanish», *Lingua*, vol. 172-173, págs. 131-146. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2015.10.011>
- ESCAMILLA, Kathy, Susan HOPEWELL, Sandra BUTVILOFSKY, Wendy SPARROW, Lucinda SOLTERO-GONZÁLEZ, Olivia RUIZ-FIGUEROA, Manuel ESCAMILLA (2014): *Biliteracy from the Start. Literacy Squared in Action*, Filadelfia: Caslon.
- ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (1996): «Los fenómenos de interferencia pragmática», en M. BARALO, M. D. CHAMORRO, J. EGULIZ PACHECO, M. V. ESCANDELL, M. HIGERAS, G. LOZANO, A. MARZO, B. MORENO, S. PARRA, J. L. RODRÍGUEZ, M. ROLDÁN, J. P. RUIZ, A. TUSÓN, C. M. DE VEGA, y M. VÁZQUEZ (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Madrid: Fundación Actilibre, págs. 95-109.
- ENNIS, Sharon R., Merarys RÍOS-VARGAS y Nora G. ALBERT (2011, mayo): «The Hispanic Population: 2010», *2010 Census Briefs*, disponible online en <https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf> [11-3-2021].
- FAIRCLOUGH, Marta (2012): «A Working Model for Assessing Spanish Heritage Language Learners' Language Proficiency through a Placement Exam», *Heritage Language Journal*, vol. 9, n.º 1, págs. 121-138. <https://doi.org/10.46538/hlj.9.1.7>
- FERGUSON, Charles A. (1959): «Diglossia», *Word*, vol. 15, n.º 2, págs. 325-340.
- FISHMAN, Joshua A. (2001): «300-plus Years of Heritage Language Education in the United States», en Joy Kreeft PEYTON, Donald A. RANARD y Scott MCGINNIS (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry, IL: Delta Systems Inc., págs. 81-97.

- FLORES, Nelson y Jonathan ROSA (2015): «Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education», *Harvard Educational Review*, vol. 85, n.º 2, págs. 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- FREIRE, Paulo (2005): *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed. (trad. Jorge Mellado), Ciudad de México: Siglo XXI, 1970.
- FULLER, Janet M. y Jennifer LEEMAN (2020): *Speaking Spanish in the US: The Sociopolitics of Language*, 2.ª ed., Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/FULLER8281>
- GASCA JIMÉNEZ, Laura (2021): «La traducción en la enseñanza del español como lengua de herencia», en Diego PASCUAL Y CABO & Julio TORRES (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*, Nueva York: Routledge, págs. 127-139.
- GARABAYA CASADO, Erik (2021): «La enseñanza de español como lengua de herencia en Estados Unidos: razones socioeconómicas y educativas que justifican su docencia universitaria en la década de 2020», *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, vol. 11, n.º 1, págs. 69-83. <https://dx.doi.org/10.7203/Normas.v11i1.21253>
- . (2022): «Considerations on the Teaching of Pragmatics and Speech Acts to Heritage Language Learners of Spanish: Beneficial or Counterproductive?», *Spanish and Portuguese Review*, vol. 8, págs. 45-62.
- GARCÍA, Ofelia (2005): «Positioning heritage languages in the United States», *Modern Language Journal*, vol. 89, n.º 4, págs. 601–605.
- . (2009): *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- . (2020): «Translanguaging and Latinx Bilingual Readers», *The Reading Teacher*, vol. 73, n.º 5, págs. 557-562. <https://doi.org/10.1002/trtr.1883>
- GARCÍA, Ofelia y Milagros CUEVAS (1995): «Spanish ability and use among second-generation Nuyoricans», en Carmen SILVA-CORVALÁN (ed.), *Spanish in four continents: studies in bilingual contact and bilingualism*, Washington, DC: Georgetown University Press, págs. 184-195.

- GARCÍA, Ofelia y Ricardo OTHEGUY (2019): «Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, págs. 1-19. Disponible en <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2019/04/garcia-otheguyplurilingualism-and-translanguaging-commonalities-and-divergences.pdf>
- GARDNER, Robert C. y Wallace E. LAMBERT (1972): *Attitudes and motivation in Second-Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- GIRONZETTI, Elisa (2021): «Pragmática y multimodalidad en el español como lengua de herencia», en Diego PASCUAL Y CABO y Julio TORRES (eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*, Nueva York: Routledge, págs. 66-78.
- GUMPERZ, John J. (1982): *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad, Javier MUÑOZ-BASOLS y Carlos SOLER MONTES (2022): *La diversidad del español y su enseñanza*, Nueva York/Londres: Routledge.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto y Christian Paulina MENDOZA TORRES (2018): *Metodología de la investigación: Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, 6.ª ed., Ciudad de México: McGraw-Hill.
- HORNBERGER, Nancy H. (1997): «Indigenous literacies in the Americas», en Nancy H. HORNBERGER (ed.), *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*, Berlín: Mouton de Gruyter, págs. 3-16.
- HOWARD, Elizabeth R. y Julie SUGARMAN (2007): *Realizing the Vision of Two-Way Immersion: Fostering Effective Programs and Classrooms*, Washington, DC: Delta Publishing Company.
- HUDGENS HENDERSON, Mary, Damián Vergara WILSON y Michael R. WOODS (2020): «How Course Level, Gender, and Ethnic Identity Labels Interact with Language Attitudes towards Spanish as a Heritage Language», *Hispania*, vol. 103, n.º 1, págs. 27-42. <https://doi.org/10.1353/hpn.2020.0008>

- INGOLD, Catherine W., William RIVERS, Carmen CHAVEZ TESSER y Erica ASHBY (2002): «Report on the NFLC/AATSP survey of Spanish language programs for native speakers», *Hispania*, vol. 85, n.º 2, págs. 324–329. <https://doi.org/10.2307/4141093>
- INSTITUTO CERVANTES (2019): *El español: una lengua viva. Informe 2019*, edición digital disponible en [https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol\\_lengua\\_viva\\_2019.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf)
- . (2020): *El español: una lengua viva. Informe 2020*, edición digital disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2020.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf)
- . (2021): *El español: una lengua viva. Informe 2021*, edición digital disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2021.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf)
- . (2022): *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2022*, edición digital disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_22/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf)
- JIMÉNEZ, Juan Carlos (2019): «El valor económico del español en Estados Unidos», *Boletín Económico del ICE*, n.º 3110, págs. 141-156. <https://doi.org/10.32796/bice.2019.3110.6794>.
- JOHNSON, J. S. y E. L. NEWPORT (1989): «Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language», *Cognitive Psychology*, 21, págs. 60-99.
- KASINITZ, Philip, John H. MOLLENKOPF, Mary C. WATERS y Jennifer HOLDAWAY (2008): *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*, Nueva York: Russell Sage Foundation.
- KIM, Ji-Young (2015): «Perception and production of Spanish lexical stress by native Spanish speakers and Spanish heritage speakers», en E. WILLIS, P. MARTÍN BUTRAGUEÑO y E. HERRERA ZENDEJAS (eds.), *Proceedings from the 6th conference on Laboratory Phonology*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, págs. 106-128.

- KOIKE, Dale A. (2008): «A Grammar of L2 Pragmatics: Issues in Learning and Teaching», en Stacy L. KATZ y Johanna WATZINGER-THARP (eds.), *Conceptions of L2 Grammar: Theoretical Approaches and their Application in the L2 Classroom*, Boston: Heinle Cengage Learning, págs. 35-52.
- KRASHEN, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (1.<sup>a</sup> ed. en Internet, diciembre 2002), Oxford: Pergamon Press. Disponible en [https://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)
- LACORTE, Manel (2016): «Teacher Development in Heritage Language Education», en Marta FAIRCLOUGH y Sara M. BEAUDRIE (eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*, Washington, DC: Georgetown University Press, págs. 99-119.
- LAPIDUS, Naomi y Ricardo OTHEGUY (2005): «Contact Induced Change? Overt Nonspecific Ellos in Spanish in New York», en Lofti SAYAHI y Maurice WESTMORELAND (eds.), *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, págs. 67-75.
- LEEMAN, Jennifer (2011): «Standards, Commodification, and Critical Service Learning in Minority Language Communities», *The Modern Language Journal*, vol. 95, n.º 2, págs. 300-303.
- . (2018): «Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs», en Kim POTOWSKI (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routledge, págs. 345-358.
- LEEMAN, Jennifer y Ellen J. SERAFINI (2016): «Sociolinguistics for Heritage Language Educators and Students: A Model for Critical Translingual Competence», en Marta FAIRCLOUGH y Sara M. BEAUDRIE (eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*, Washington, DC: Georgetown University Press, págs. 56-79.
- LIGHTBOWN, Patsy M. y Nina SPADA (2017): *How Languages are Learned*, 4.<sup>a</sup> ed., Oxford: Oxford University Press, 2013.

- LINDHOLM-LEARY, Kathryn (2016): «Bilingualism and Academic Achievement in Children in Dual Language Programs», en Elena NICOLADIS y Simona MONTANARI (eds.), *Bilingualism Across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*, Washington, DC: American Psychological Association, págs. 203-223. <http://dx.doi.org/10.1037/14939-000>
- . (2018): «Developing Spanish in dual language programs: Preschool through twelfth grade», en Kim POTOWSKI (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routledge, págs. 433-444.
- LIPSKI, John M. (2003): «La lengua española en los Estados Unidos: Avanza a la vez que retrocede», *Revista Española de Lingüística*, vol. 33, n.º 2, págs. 231-260.
- . (2005): «Code-switching or Borrowing? No sé *so* no puedo decir, *you know*», en Lotfi SAYAHI y Maurice WESTMORELAND (eds.), *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, págs. 1-15.
- . (2012): «Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview», en José Ignacio HUALDE, Antxon OLARREA y Erin O’ROURKE (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, págs. 1-26.
- . (2015a): «Dialectos del español de América: los Estados Unidos», en Javier GUTIÉRREZ REXACH (coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*, Londres: Routledge, vol. 2, págs. 363-374.
- . (2015b): «Is “Spanglish” the Third Language of the South? Truth and Fantasy about US Spanish», en Michael D. PICONE y Catherine Evans DAVIES (eds.), *New Perspectives on Language Variety in the South: Historical and Contemporary Approaches*, Tuscaloosa: The University of Alabama Press, págs. 657-677.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (2008): «Hoy... ¿y mañana?» en Humberto LÓPEZ MORELOS (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes/Santillana.



- LOWTHER PEREIRA, Kelly (2016): «New directions in heritage language pedagogy: Community service-learning for Spanish heritage speakers», en Diego PASCUAL Y CABO (ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language*, Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Co., págs. 237-258.
- LYNCH, Andrew (2000): “Spanish-Speaking Miami in Sociolinguistic Perspective: Bilingualism, Recontact, and Language Maintenance among the Cuban-Origin Population», en A. Roca (ed.), *Research on Spanish in the United States. Linguistic issues and challenges*, Somerville, MA: Cascadilla Press, págs. 271-283.
- . (2018): «A historical view of US *Latinidad* and Spanish as a heritage language», en Kim POTOWSKI (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routledge, págs. 17-35.
- LYSTER, Roy (2017): «Language-Focused Instruction in Content-Based Classrooms», en Marguerite Ann SNOW y Donna M. BRINTON, (eds.), *The Content-Based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content*, 2.<sup>a</sup> ed., Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, págs. 109-123.
- . (2019): «Translanguaging in Immersion: Cognitive Support or Social Prestige?», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 75, n.º 4, págs. 340-352. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0038>
- MARTÍNEZ, Glenn A. (2003): «Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach», *Heritage Language Journal*, vol. 1, n.º 1, págs. 44-57. <https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.3>
- . (2010): «Medical Spanish for heritage learners: A prescription to improve the health of Spanish-speaking communities», en Susana RIVERA-MILLS y Juan Antonio TRUJILLO (eds.), *Building communities and making connections*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, págs. 2-15.
- MARTÍNEZ, Ramón A. y Danny C. MARTINEZ (2020): «Chicanx and Latinx Students' Linguistic Repertoires: Moving Beyond Essentialist and Prescriptivist Perspectives», en Jeff MACSWAN y Christian J. FALTIS (eds.), *Codeswitching in the Classroom: Critical*

- Perspectives on Teaching, Learning, Policy, and Ideology*, Nueva York: Routledge, págs. 225-246.
- MARTÍNEZ-FLOR, Alicia y Esther USÓ-JUAN (2010a): «Pragmatics and speech act performance», en Alicia MARTÍNEZ-FLOR y Esther USÓ-JUAN (eds.), *Speech act performance: theoretical, empirical, and methodological issues*, Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Co, págs. 3-20.
- MARTÍNEZ-FLOR, Alicia y Esther USÓ-JUAN (eds.) (2010b): *Speech act performance: theoretical, empirical, and methodological issues*, Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.
- MARTÍNEZ MIRA, María Isabel (2019): «Etnicidad, nivel de español e identidad de hablantes de herencia en el aula: un estudio en Albuquerque, Nuevo México», *Tonos Digital*, vol. 36, págs. 1-27.
- MENKEN, Kate (2010): «No Child Left Behind and English language learners: The challenges and consequences of high-stakes testing», *Theory Into Practice*, vol. 49, págs. 121-128. <https://doi.org/10.1080/00405841003626619>
- . (2013): «Restrictive Language Education Policies and Emergent Bilingual Youth: A Perfect Storm With Imperfect Outcomes», *Theory Into Practice*, vol. 52, págs. 160-168. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.804307>
- MLA AD HOC COMMITTEE ON FOREIGN LANGUAGES (2007): «Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World», Modern Language Association. Disponible en <https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>
- MONTRUL, Silvina (2002): «Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals», *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 5, n.º 1, págs. 39-68. <https://doi.org/10.1017/S1366728902000135>
- . (2008): *Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor*, Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.

- . (2010): «Current Issues in Heritage Language Acquisition», *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 30, págs. 3-23. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000103>
- . (2012): «Is the Heritage Language Like a Second Language?», *EUROSLA Yearbook*, vol. 12, págs. 1-29.
- . (2018): «Morphologic, syntax, and semantics in Spanish as a heritage language», en Kim POTOWSKI (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routledge, págs. 145-163.
- MOORE, Sarah Catherine K., Molly FEE, Jongyeon EE, Terrence G. WILEY y M. Beatriz ARIAS (2014): «Exploring Bilingualism, Literacy, Employability and Income Levels among Latinos in the United States», en Rebecca M. CALLAHAN y Patricia C. GÁNDARA (eds.), *The Bilingual Advantage: Language, Literacy, and the U.S. Labor Market*, Bristol: Multilingual Matters, págs. 45-76.
- MORALES, Manuel y Sandro POZZI (2019, 12 octubre): «El español, cuarto idioma más poderoso del mundo», *El País*, disponible en [https://elpais.com/cultura/2019/10/11/actualidad/1570806580\\_487492.html](https://elpais.com/cultura/2019/10/11/actualidad/1570806580_487492.html) [14-3-2021].
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2008): «Dialectología hispánica en los Estados Unidos», en Humberto LÓPEZ MORALES (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes/Santillana.
- . (2016): «Español estadounidense: perfiles lingüísticos y sociales», *Glosas*, vol. 9, n.º 2, págs. 10-23.
- O'ROURKE, Erin y Kim POTOWSKI (2016): «Phonetic accommodation in a situation of Spanish dialect contact: Coda /s/ and /r/ in Chicago», *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, vol. 9, n.º 2, págs. 355–399. <https://doi.org/10.1515/shll-2016-0015>
- OTHEGUY, Ricardo (2008): «El llamado *espanglish*», en Humberto LÓPEZ MORALES (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes/Santillana, págs. 222-243.

- OTHEGUY, Ricardo y Ana Celia ZENTELLA (2012): *Spanish in New York: Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*, Oxford/Nueva York: Oxford University Press.
- PALMER, Deborah K., Ramón Antonio MARTÍNEZ, Suzanne G. MATEUS y Kathryn HENDERSON (2014): «Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom», *The Modern Language Journal*, vol. 98, n.º 3, págs. 757-772.
- PARRA, María Luisa (2013): «Expanding Language and Cultural Competence in Advanced Heritage- and Foreign- Language Learners through Community Engagement and Work with the Arts», *Heritage Language Journal*, vol. 10, n.º 2, págs. 253-280. <https://doi.org/10.46538/hlj.10.2.7>
- . (2021): «La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia», en Diego PASCUAL Y CABO & Julio TORRES (eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*, Nueva York: Routledge, págs. 97-110.
- PARRA, María Luisa, Araceli OTERO, Rosa FLORES y Marguerite LAVALLÉE (2018): «Designing a Comprehensive Curriculum for Advanced Spanish Heritage Learners: Contributions from the Multiliteracies Framework», en Gabriela C. ZAPATA y Manel LACORTE (eds.), *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning: Teaching Spanish to Heritage Speakers*, Cham, Suiza: Palgrave Macmillan, págs. 27-66 <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63103-5>.
- PASCUAL Y CABO, Diego y Jason ROTHMAN (2012): «The (Il)logical Problem of Heritage Speaker Bilingualism and Incomplete Acquisition», *Applied Linguistics*, vol. 34, n.º 4, págs. 450-455. <https://doi.org/10.1093/applin/ams037>
- PASCUAL Y CABO, Diego, Josh PRADA y Kelly LOWTHER PEREIRA (2017): «Effects of Community Service-Learning on Heritage Language Learners' Attitudes Toward Their Language and Culture», *Foreign Language Annals*, vol. 50, n.º 1, pp. 71–83. <https://doi.org/10.1111/flan.12245>
- PEYTON, Joy Kreeft, Donald A. RANARD y Scott MCGINNIS (2001a): «Charting a New Course: Heritage Language Education in the United States», en Joy Kreeft PEYTON, Donald A.

- RANARD y Scott MCGINNIS (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry, IL: Delta Systems Inc., págs. 3-26.
- PEYTON, Joy Kreeft, Donald A. RANARD y Scott MCGINNIS (eds.) (2001b): *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry, IL: Delta Systems Inc.
- PEW RESEARCH CENTER (2018, 2 de abril): «Most Hispanic parents speak Spanish to their children, but this is less the case in later immigrant generations». Recuperado de <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/04/02/most-hispanic-parents-speak-spanish-to-their-children-but-this-is-less-the-case-in-later-immigrant-generations/>
- . (2020, 20 de agosto): «Key findings about U.S. immigrants». Recuperado de <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/08/20/key-findings-about-u-s-immigrants/>
- POPLACK, Shana (1980): «Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a typology of code-switching», *Linguistics*, vol. 18, n.º 7-8, págs. 581-618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- POTOWSKI, Kim (2005): *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.*, Madrid: Arco Libros.
- . (2007): «Characteristics of the Spanish grammar and sociolinguistic proficiency of dual immersion graduates», *Spanish in Context*, vol. 4, n.º 2, págs. 187–216.
- . (2008a): «Los hispanos de etnicidad mixta», en Humberto LÓPEZ MORALES (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes/Santillana.
- . (2008b): «¿Por qué ofrecen una clase de español para hispanohablantes?», en Jennifer D. EWALD y Anne EDSTROM (eds.), *El español a través de la lingüística: Preguntas y respuestas*, Somerville, MA: Cascadilla Press, págs. 228-241.
- . (2018): «Spanish as a Heritage/Minority Language: A multifaceted look at ten nations», en Kim POTOWSKI (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routledge, págs. 1-14.

- . (2019, 11-12 julio): *El futuro de la lengua española en Estados Unidos* [presentación], II Cursos de Verano del Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=Jdp\\_KEDIC4Y](https://www.youtube.com/watch?v=Jdp_KEDIC4Y) [17-8-2022].
- POTOWSKI, Kim y María M. CARREIRA (2004): «Towards teacher development and national standards for Spanish as a heritage language», *Foreign Language Annals*, vol. 37, n.º 3, págs. 427–437.
- POTOWSKI, Kim, Jill JEGERSKI y Kara MORGAN-SHORT (2009): «The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers», *Language Learning*, vol. 59, n.º 3, págs. 537-579. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x>
- PRADA, Josh (2021): «Translanguaging thinking y el español como lengua de herencia», en Diego PASCUAL Y CABO & Julio TORRES (eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*, Nueva York: Routledge, págs. 111-126.
- RAO, Rajiv (2014): «On the status of the phoneme /b/ in heritage speakers of Spanish», *Sintagma*, vol. 26, págs. 37-54.
- . (2015): «Manifestations of /bdg/ in Heritage Speakers of Spanish», *Heritage Language Journal*, vol. 12, n.º 1, págs. 48-74. <https://doi.org/https://doi.org/10.46538/hlj.12.1.3>
- RAO, Rajiv (2020): «The phonological system of adult heritage speakers of Spanish in the United States», en Sonia COLINA y Fernando MARTÍNEZ-GIL (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Phonology*, Nueva York/Londres: Routledge, págs. 439-451.
- RAO, Rajiv y Emily KUDER (2016): «Investigaciones sobre la fonética y la fonología del español como lengua de herencia: implicaciones pedagógicas y curriculares», *New Approaches in Educational Research*, vol. 5, n.º 2, págs. 105-113. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.171>
- REZNICEK-PARRADO, Lina María (2013): «Hablantes de herencia del español en Estados Unidos: implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario», *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, vol. 3, págs. 161-181.

- RIVERA-MILLS, Susana V. (2012): «Spanish heritage language maintenance: Its legacy and its future», en Sara M. BEAUDRIE y Marta FAIRCLOUGH (eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*, Washington, DC: Georgetown University Press, págs. 21-42.
- ROCA, Ana (2001): «Heritage Language Maintenance and Development: An Agenda for Action», en Joy Kreeft PEYTON, Donald A. RANARD y Scott MCGINNIS (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry, IL: Delta Systems Inc., págs. 307-316.
- RONQUEST, Rebecca E. (2013): «An acoustic examination of unstressed vowel reduction in heritage Spanish», en Chad HOWE, Sarah BLACKWELL, y Margaret Lubbers QUESADA (eds.), *Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, págs. 157–171.
- . (2016): «Stylistic Variation in Heritage Spanish Vowel Production», *Heritage Language Journal*, vol. 13, n.º 2, págs. 275-298. <https://doi.org/10.46538/hlj.13.2.9>
- RONQUEST, Rebecca y Rajiv RAO (2018): «Heritage Spanish phonetics and phonology», en Kim POTOWSKI (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routledge, págs. 164-177.
- ROSS, Kelly Mae (2018, 6 de julio): «College vs. University in the U.S.: What's the Difference?», *U.S. News & World Report*, disponible en <https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2018-02-14/understand-the-difference-between-a-college-and-university-in-the-us> [20/08/22]
- RUÍZ, Richard (1984): «Orientations in language planning», *NABE Journal*, vol. 8, n.º 2, págs. 15-34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- . (1995): «Language Planning Considerations in Indigenous Communities», *The Bilingual Research Journal*, vol. 19, n.º 1, págs. 71-81.
- RUMBAUT, Rubén G. (2009): «A Language Graveyard? The Evolution of Language Competencies, Preferences and Use among Young Adult Children of Immigrants», en Terrence G. WILEY, Jin Sook LEE y Russell W. RUMBERGER (eds.), *The Education of*

- Language Minority Immigrants in the United States*, Bristol: Multilingual Matters, págs. 35-71.
- . (2014): «English Plus: Exploring the Socioeconomic Benefits of Bilingualism in Southern California», en Rebecca M. CALLAHAN y Patricia C. GÁNDARA (eds.), *The Bilingual Advantage: Language, Literacy and the US Labor Market*, Bristol: Multilingual Matters, págs. 182-208.
- SAID-MOHAND, Aixa (2013): «El español como lengua de herencia en los EE. UU.: Retos para su didáctica», *MarcoELE, Revista Didáctica*, 16, recurso *online* disponible en [https://marcoele.com/descargas/16/said-mohand-lengua\\_de\\_herencia.pdf](https://marcoele.com/descargas/16/said-mohand-lengua_de_herencia.pdf) [21-3-2021]
- SÁNCHEZ-MUÑOZ, Ana (2016): «Heritage language healing? Learners' attitudes and damage control in a heritage language classroom», en Diego PASCUAL Y CABO (ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language*, Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Co., págs. 205-217.
- SANTIBAÑEZ, Lucrecia y Maria Estela ZÁRATE (2014): «Bilinguals in the US and College Enrollment», en Rebecca. M. CALLAHAN y Patricia C. GÁNDARA (eds.), *The Bilingual Advantage: Language, Literacy, and the U.S. Labor Market*, Bristol: Multilingual Matters, págs. 211-233.
- SANZ, Cristina (2012): «Spanish as a Second Language and Teaching Methodologies», en José Ignacio HUALDE, Antxon OLARREA y Erin O'ROURKE (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, págs. 711-727.
- SCHWARTZ, Ana María (2001): «Preparing Teachers to Work With Heritage Language Learners», en Joy Kreeft PEYTON, Donald A. RANARD y Scott MCGINNIS (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry, IL: Delta Systems Inc., págs. 229-252.
- SEARLE, John R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.



- SERAFINI, Ellen J. (2021): «El aprendizaje-servicio en la enseñanza del español como lengua de herencia», en Diego PASCUAL Y CABO & Julio TORRES (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*, Nueva York: Routledge, págs. 257-274.
- SHIN, Naomi L. y Desirée RAMÍREZ-URBANEJA (2021): «La morfosintaxis del español como lengua de herencia durante la niñez», en Diego PASCUAL Y CABO y Julio TORRES (eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*, Nueva York: Routledge, págs. 24-38.
- SHOWSTACK, Rachel E. (2016): «La pragmática transcultural de los hablantes de herencia de español: análisis e implicaciones pedagógicas», *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 3, n.º 2, págs. 143-156.
- SHOWSTACK, Rachel E. y Damián Vergara WILSON (2020): «Research on pragmatics learning, teaching, and curricula for heritage speakers», en Dale A. KOIKE y J. César FÉLIX-BRASDEFER, *The Routledge Handbook of Spanish Pragmatics: Foundations and Interfaces*, Londres/Nueva York: Routledge, págs. 455-468.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen (1994a): *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*, Oxford: Clarendon.
- . (1994b): «The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish», *Language Variation and Change*, vol. 6, págs. 255-272.
- . (2006): «El español de Los Ángeles: ¿Adquisición incompleta o desgaste lingüístico?», recurso *online* disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_eeuu/bilingue/csilva.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_eeuu/bilingue/csilva.htm) [21-3-2021]
- . (2012a): «Acquisition of Spanish in Bilingual Contexts», en José Ignacio HUALDE, Antxon OLARREA y Erin O’ROURKE (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, págs. 783-801.
- . (2012b): «Complejidad lingüística y adquisición bilingüe español-inglés», en Tomás Eduardo JIMÉNEZ JULIÁ y otros (coord.), *Cum corde et in nova grammatica, estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, págs. 807-817.

- . (2014): «La adquisición del español en niños de tercera generación», *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*, recurso online disponible en [http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/005\\_informes\\_csc\\_adquisicion\\_espanol\\_tercera\\_generacion.pdf](http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/005_informes_csc_adquisicion_espanol_tercera_generacion.pdf) [16-5-2021]
- . (2018): «Simultaneous bilingualism: Early developments, incomplete later outcomes?», *International Journal of Bilingualism*, vol. 22, n.º 5, págs. 497-512. <https://doi.org/10.1177%2F1367006916652061>
- SILVA-CORVALÁN, Carmen y Andrés ENRIQUE-ARIAS (2017): *Sociolingüística y pragmática del español*, 2.ª ed., Washington, DC: Georgetown University Press.
- SORENSEN, Travis (2013): «Voseo to Tuteo Accommodation among Salvadorans in the United States», *Hispania*, vol. 96, n.º 4, págs. 763-781. <http://dx.doi.org/10.1353/hpn.2013.0120>
- SWAIN, Merrill (1985): «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development», en S. GASS y C. MADDEN (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, págs. 235-253.
- . (1993): «The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n.º 1, págs. 158-164.
- TAGUCHI, Naoko y Carsten ROEVER (2017): *Second Language Pragmatics*, Oxford: Oxford UP.
- TAGUCHI, Naoko, Haomin ZHANG y Quion LI (2017): «Pragmatic competence of heritage learners of Chinese and its relationship to social contact», *Chinese as a Second Language Research*, vol. 6, n.º 1, págs. 7-37. <https://doi.org/10.1515/caslar-2017-0002>
- TEDICK, Diane J. y Roy Lyster (2020): *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classroom*, Nueva York/Londres: Routledge.
- THE NEW LONDON GROUP (1996): «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures», *Harvard Educational Review*, vol. 66, n.º 1, págs. 60-93.

- TORIBIO, Almeida Jacqueline y Leah DURÁN (2018): «Understanding and leveraging Spanish heritage speakers' bilingual practices», en Kim POTOWSKI (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routledge, págs. 284-298.
- TSE, Lucy (1998): «Ethnic identity formation and its implications for heritage language development», en S. D. KRASHEN, L. TSE y J. MCQUILLAN (eds.), *Heritage Language Development*, Culver City, CA: Language Education Assocs., págs. 15-29.
- UNESCO (2003): *Education in a Multilingual World: UNESCO education position paper*, París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>.
- U. S. CENSUS BUREAU (2020): «Table 2. Population by Sex, Age, and Hispanic Origin Type: 2019», recurso *online* disponible en <https://www2.census.gov/programs-surveys/demo/tables/hispanic-origin/2019/2019-cps/cps-2019-hispanic-tab2.xlsx> [11-5-2021]
- VALDÉS, Guadalupe (1981): «Codeswitching as Deliberate Verbal Strategy: A Microanalysis of Direct and Indirect Requests among Bilingual Chicano Speakers», en R. DURÁN (ed.), *Latino Language and Communicative Behavior*, Norwood, NJ: Ablex, págs. 95-107.
- . (1995): «The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges», *The Modern Language Journal*, vol. 79, n.º 3, págs. 299-328.
- . (2000): «Introduction», en N. ANDERSON (ed.), *Spanish for native speakers: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese professional development series handbook for teachers K-16*, Nueva York: Harcourt, vol. 1, págs. 1–20.
- . (2001): «Heritage Language Students: Profiles and Possibilities», en Joy Kreeft PEYTON, Donald A. RANARD y Scott MCGINNIS (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry, IL: Delta Systems Inc., págs. 37-77.
- . (2005): «Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?», *The Modern Language Journal*, vol. 89, n.º iii, págs. 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>

- . (2019): «Sandwiching, Polylinguaging, Translinguaging, and Codeswitching: Challenging Monolingual Dogma in Institutionalized Language Teaching», en Jeff MACSWAN y Christian J. FALTIS (eds.), *Codeswitching in the Classroom: Critical Perspectives on Teaching, Learning, Policy, and Ideology*, Nueva York: Routledge, págs. 114-147. <https://doi.org/10.4324/9781315401102>
- VALDÉS, Guadalupe, Joshua A. FISHMAN, Rebecca CHÁVEZ y William PÉREZ (2006): *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California*, Clevedon (Reino Unido)/Búfalo (Nueva York): Multilingual Matters.
- VALDÉS, Guadalupe, Sonia V. GONZÁLEZ, Dania LÓPEZ GARCÍA y Patricio MÁRQUEZ (2008): «Heritage Languages and Ideologies of Language: Unexamined Challenges», en Donna M. BRINTON, Olga KAGAN, Susan BAUCKUS (eds.), *Heritage Language Acquisition: A New Field Emerging*, Nueva York/Londres: Routledge, págs. 107–130.
- VALDÉS, Guadalupe y María Luisa PARRA (2018): «Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers», en Kim POTOWSKI (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routledge, págs. 301-330.
- VALDEZ, Verónica E., Juan A. FREIRE y M. GARRETT DELAVAN (2016): «The Gentrification of Dual Language Education», *Urban Rev*, vol. 48, págs. 601-627. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0370-0>
- VÁSQUEZ CARRANZA, Luz Marina (2009): «Cross-linguistic influence in the syntactic domain in simultaneous language acquisition: evidence from extraction constructions involving the object of a preposition in the speech of an English-Spanish bilingual child», *Káñina, Rev. Artes y Letras*, vol. XXXIII, n.º 1, págs. 85-105.
- VAN DEUSEN-SCHOLL, Nelleke (2003): «Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations», *Journal of Language, Identity, and Education*, vol. 2, n.º 3, págs. 211-230. [https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4)
- VIDAL-ORTIZ, Salvador y Juliana MARTÍNEZ (2018): «Latinx thoughts: Latinidad with an X», *Latino Studies*, vol. 16, págs. 384-395. <https://doi.org/10.1057/s41276-018-0137-8>

- VILLA, Daniel J. (2002): «The Sanitizing of U.S. Spanish in Academia», *Foreign Language Annals*, vol. 35, n.º 2, págs. 222-230.
- WANG, Shuhan C. y Nancy GREEN (2001): «Heritage Language Students in the K-12 Education System», en Joy Kreeft PEYTON, Donald A. RANARD y Scott MCGINNIS (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry, IL: Delta Systems Inc., págs. 167-196.
- WATZINGER-THARP, Johanna, Fernando RUBIO y Douglas S. THARP (2018): «Linguistic Performance of Dual Language Immersion Students», *Foreign Language Annals*, vol. 51, n.º 3, págs. 575–595. <https://doi.org/10.1111/flan.12354>
- WATZINGER-THARP, Johanna, Douglas S. THARP y Fernando RUBIO (2021): «Sustaining Dual Language Immersion: Partner Language Outcomes in a Statewide Program», *The Modern Language Journal*, vol. 105, n.º 1, págs. 194-217. <https://doi-org.ezproxy.lib.utah.edu/10.1111/modl.12694>
- WHERRITT, Irene y T. Anne CLEARY (1990): «A national survey of Spanish language testing for placement or outcome assessment at B.A.-granting institutions in the United States», *Foreign Language Annals*, vol. 22, págs. 157-165. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00356.x>
- WILEY, Terrence G. (2001): «Policy Formation and Implementation», en Joy Kreeft PEYTON, Donald A. RANARD y Scott MCGINNIS (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry, IL: Delta Systems Inc., págs. 99-108.
- WILLIS, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*, Essex: Longman.
- WILSON, Damián Vergara y Diego PASCUAL Y CABO (2019): «Linguistic diversity and student voice: the case of Spanish as a heritage language», *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 6, n.º 2, págs. 170-181. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1681639>
- WONG FILLMORE, Lily (1991): «When Learning a Second Language Means Losing the First», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 6, págs. 323-346. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80059-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80059-6)

- WRIGHT, Wayne E. (2004): «What English-only Really Means: A Study of the Implementation of California Language Policy with Cambodian-American Students», *International journal of bilingual education and bilingualism*, vol. 7, n.º 1, págs. 1-23.
- . (2019): *Foundations for Teaching English Language Learners: Research, Theory, Policy, and Practice*, 3.ª ed., Filadelfia: Caslon, 2010.
- ZAPATA, Gabriela C. (2018): «A Match Made in Heaven: An Introduction to *Learning by Design* and Its Role in Heritage Language Education», en Gabriela C. ZAPATA y Manel LACORTE (eds.), *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning: Teaching Spanish to Heritage Speakers*, Cham (Suiza): Palgrave Macmillan, págs. 1-26  
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-63103-5>.
- ZAPATA, Gabriela C. y Manel LACORTE (eds.) (2018): *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning: Teaching Spanish to Heritage Speakers*, Cham (Suiza): Palgrave Macmillan.
- ZENTELLA, Ana Celia (1995): «La hispanofobia del movimiento “Inglés oficial” en los Estados Unidos por la oficialización del inglés», *Alteridades*, vol. 5, n.º 10, págs. 55-65.
- . (1997): *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*, Malden, MA: Blackwell.

## GLOSARIO

### A

ACTFL.- American Council on the Teaching of Foreign Languages (‘Consejo estadounidense para la enseñanza de lenguas extranjeras’). Organización estadounidense encargada de fomentar la educación de las diversas lenguas que se enseñan en el país en todos los niveles de instrucción, fijar estándares para evaluar las distintas competencias y habilidades lingüísticas de los estudiantes (véase ACTFL, 2012a, 2012b, 2016), así como promocionar la colaboración entre docentes e investigadores mediante sus membresías y conferencias anuales.

ACOMODACIÓN DIALECTAL.- Tendencia por parte de un grupo de usuarios de una misma lengua, pero de variedades dialectales diferentes, hacia el uso de un dialecto dominante en una situación en la que coexisten varios dialectos en un mismo territorio, ya sea por su mayor prestigio social o por contar con el mayor porcentaje de hablantes. Este fenómeno suele ocurrir cuando el objeto que se designa cuenta con términos muy diferentes dependiendo el dialecto de origen (por ejemplo, *carro* en México, *coche* en España o *auto* en Perú), aunque también puede ocurrir con la imitación de los rasgos fonéticos y prosódicos del dialecto mayoritario. Por ejemplo, en las comunidades hispanas de Estados Unidos, los individuos procedentes de distintos países hispanohablantes tienden a emplear términos pertenecientes a la variedad dialectal mexicana, por ser esta la más común.

ACTO DE HABLA.- Enunciado con el que el hablante busca ejecutar una intención comunicativa específica más allá de su estructura lingüística concreta, como pueden ser las peticiones, las disculpas, las invitaciones, los rechazos o los halagos. Forman parte del campo de la PRAGMÁTICA.

ADQUISICIÓN.- Proceso mediante el cual lengua que se interioriza de manera natural en contextos comunicativos cotidianos, sin instrucción explícita y normalmente durante la infancia; por lo tanto, generalmente asociado con la lengua materna. Krashen (véase 1981) contrapone este proceso con el de APRENDIZAJE.

ANÁLISIS CUALITATIVO.- Método investigativo que se centra en detallar los ejemplos concretos obtenidos en la muestra, muchas veces emergentes dentro del propio proceso de investigación, y en comprenderlos de manera inductiva, es decir, derivar una norma o hipótesis desde ellos. Por ejemplo, estudiar las producciones lingüísticas obtenidas mediante entrevistas a informantes. Contrástese con ANÁLISIS CUANTITATIVO.

ANÁLISIS CUANTITATIVO.- Método investigativo que se centra en cuantificar los datos numéricos y estadísticos aportados por la muestra. Sigue un método deductivo, por lo que muchas veces se emplea para probar una hipótesis que se ha planteado de antemano. Por ejemplo, cuantificar el porcentaje de hispanos o latinos que existe dentro del total de la población de Estados Unidos. Contrástese con ANÁLISIS CUALITATIVO.

APRENDIZAJE.- Proceso mediante el cual un aprendiente estudia la lengua meta de manera controlada, consciente y en un entorno académico, prestando una especial atención a la forma lingüística como, por ejemplo, su gramática. Krashen (véase 1981) contrapone este proceso con el de ADQUISICIÓN.

APRENDIZAJE POR DISEÑO.- Marco pedagógico planteado originalmente por The New London Group (1996), el cual otorga un gran énfasis a la individualización del contenido del curso según la diversidad y las necesidades específicas de los alumnos, integrando al currículo el conocimiento previo y las experiencias informales del estudiante. Suele ligarse al concepto de *multiliteraricies* o MULTIALFABETISMO.

ASIMILACIÓN.- Proceso sociocultural que implica el abandono de las conductas culturales maternas en favor de aquellas propias de la cultura dominante. Suele producirse en contextos de inmigración.

## B

BIEN DE CLUB.- Concepto económico que define aquellos bienes comunes que poseen exclusividad, pero no rivalidad. En el contexto de la enseñanza de lenguas, hace referencia a que estas aumentan su valor cuantas más personas las hablan, en lugar de hacerse competencia entre sus poseedores (hablantes).



**BILINGÜISMO ADITIVO.-** Dentro de un sistema educativo, optar por un bilingüismo aditivo supone fomentar el aprendizaje de la lengua mayoritaria al mismo tiempo que se mantiene la lengua familiar del estudiante. Es decir, se «añade» una lengua sin renunciar a la otra.

**BILINGÜISMO BALANCEADO.-** Los bilingües balanceados son aquellos que demuestran una alta competencia en las dos lenguas que conocen. No obstante, cabe destacar que una situación perfecta de balance entre las dos lenguas es difícilmente factible, puesto que la experiencia lingüística del hablante habrá promovido que una de las dos sea la preferida dependiendo del contexto, el dominio lingüístico, el tipo de interlocutor, etc.

**BILINGÜISMO DESBALANCEADO.-** Los bilingües desbalanceados demuestran un conocimiento lingüístico en el que una de sus lenguas es claramente predominante. Su competencia en la lengua débil puede llegar a ser meramente incipiente, como ocurre con muchos hablantes de herencia.

**BILINGÜISMO DINÁMICO.-** Comprensión del bilingüismo desde una perspectiva integradora, en el que las distintas lenguas que conoce el hablante no son sistemas independientes, sino que están combinadas dentro de un conocimiento lingüístico y comunicativo unitario. Suele relacionarse con el TRANSLINGÜISMO.

**BILINGÜISMO SIMULTÁNEO.-** Los bilingües simultáneos son aquellos que han empezado a aprender o adquirir sus dos lenguas desde la niñez, han estado expuestos de manera similar a ambas y pueden haber recibido instrucción formal en las dos, por lo que terminan desarrollando una alta competencia bilingüe.

**BILINGÜISMO SECUENCIAL.-** Los bilingües secuenciales son aquellos individuos que normalmente empiezan a aprender su lengua materna en la niñez, pero, debido a distintas causas sociales, como motivos migratorios o educativos, ven interrumpido su desarrollo lingüístico en esta ante la aparición de una nueva lengua dominante. Desde ese momento, la exposición lingüística ocurre principalmente con la lengua dominante. En el contexto estadounidense, esta circunstancia explica muchas veces la aparición de hablantes de herencia.

**BILINGÜISMO SUSTRACTIVO.-** Dentro de un sistema educativo, optar por un bilingüismo sustractivo supone incentivar el aprendizaje de la lengua mayoritaria mientras se desatiende la conservación de su lengua materna o familiar, o incluso se rechaza. Esto normalmente conduce al monolingüismo en la lengua mayoritaria.

**BOL DE ENSALADA.-** Metáfora cultural que indica que la diversidad cultural de los inmigrantes de Estados Unidos no debe homogenizarse, sino que todas las culturas deben mantener sus atributos esenciales mientras conviven entre ellas. Esta metáfora busca contestar a la idea tradicional del CRISOL o *MELTING POT*, que argumenta, por el contrario, que las culturas deben confluir para formar una cultura unitaria.

**BOTTOM-UP.-** (en español, ‘de abajo hacia arriba’) Técnica pedagógica empleada en las clases de idiomas, normalmente en las actividades de comprensión de lectura, que supone comenzar enfocándose en elementos particulares del discurso lingüístico —por ejemplo, componentes léxicos o gramaticales— para progresivamente avanzar hacia la comprensión del significado global del texto analizado. Contrástese con *TOP-DOWN*.

**BULLYING LINGÜÍSTICO.-** Supone la persecución o el rechazo de las lenguas minoritarias de un país, normalmente por parte de monolingües en la lengua mayoritaria. En muchos casos, ese rechazo se evidencia de manera pública, y puede implicar represalias sociales o incluso físicas contra quienes hablan las lenguas minoritarias.

## C

**CALCO.-** Incorporación de una palabra u oración novedosa procedente de otra lengua mediante la imitación de su estructura morfológica o sintáctica original. Por ejemplo, *football* (‘pie’ y ‘balón’) > *balompié*, *skyscraper* (‘cielo’ y ‘raspador’) > *rascacielos*. Contrástese con PRÉSTAMO.

**CAMBIO DE CÓDIGO.-** (en inglés, *code-switching*) Alternancia entre dos lenguas o dialectos dentro un mismo discurso. Esta alternancia no es aleatoria, sino que suele obedecer a unas reglas sintácticas y pragmáticas rígidas, que demandan un alto conocimiento de ambas lenguas por parte del hablante.

**CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS.-** (CAL; en español, Centro de Lingüística Aplicada) Institución académica privada estadounidense fundada en los años 50 por el lingüista Charles A. Ferguson, en un contexto internacional de proliferación del estudio de lenguas extranjeras, especialmente del inglés como lengua internacional. Desde su fundación, esta institución se ha ocupado de la investigación y divulgación de las lenguas, culturas y métodos de enseñanza, de colaborar con instituciones académicas de distintos niveles

educativos en su desarrollo curricular y profesional, así como de ofrecer asistencia y consulta para el diseño de políticas lingüísticas.

CLASES MIXTAS.- En el contexto de este trabajo, las clases mixtas son aquellos cursos de idiomas que acogen tanto a estudiantes de segunda lengua tradicionales (p. ej., anglosajones que aprenden español) como a estudiantes de herencia. Si bien la situación más idónea es que cada uno de los dos perfiles de estudiantes reciban una instrucción especializada en cursos separados, las circunstancias académicas y logísticas obligan muchas veces a combinar a ambos grupos de alumnos.

CODE-SWITCHING.- (en español, *cambio de código*) Alternancia entre dos lenguas o dialectos dentro un mismo discurso. Esta alternancia no es aleatoria, sino que suele obedecer a unas reglas sintácticas y pragmáticas rígidas, que demandan un alto conocimiento de ambas lenguas por parte del hablante.

CONTACTO.- Una situación de contacto lingüístico ocurre en aquellos contextos sociales, culturales, económicos o geográficos en los que dos o más lenguas conviven. Por un lado, el contacto tiende a propiciar la aparición de TRANSFERENCIAS de una lengua a otra, si bien, por otra, también parece acelerar cambios gramaticales internos ya existentes en una lengua y que se desarrollan, aunque más lentamente, en las comunidades monolingües. El contacto lingüístico es un fenómeno ampliamente explorado en el campo de la SOCIOLINGÜÍSTICA (para el contacto inglés-español en Estados Unidos, véase, por ejemplo, Silva-Corvalán, 1994a; Zentella, 1997).

CONTINUO DE BILINGÜISMO.- Amplio espectro de posibilidades en las que se encuentran los hablantes bilingües, incluyendo a los hablantes de herencia. Esta escala imaginaria tiene como puntos extremos una situación cercana al MONOLINGÜISMO en cada una de las dos lenguas, mientras que en el medio se encontraría el BILINGÜISMO BALANCEADO. Concepto teórico propuesto por autoras como Silva-Corvalán (véase 2012a, 2018) o Valdés (véase 2001, 2005).

CRISOL.- (en inglés, *melting pot*) Metáfora ampliamente popularizada de que Estados Unidos es una mezcla de culturas heterogéneas llegadas con la inmigración, en donde todas ellas confluyen para formar una cultura común y homogénea. Si bien en el pasado esta idea trataba de aportar una actitud optimista con respecto a la inmigración, ha sido revisada recientemente para descubrir una actitud que fomenta el monoculturalismo

dominante y el abandono de las culturas originarias. Compárese con la metáfora del BOL DE ENSALADA.

CURRÍCULO.- Plan de estudios donde se recogen los contenidos de uno o varios cursos académicos, las competencias perseguidas, las fórmulas de evaluación o los objetivos que se espera que alcancen los alumnos, normalmente adoptados siguiendo una filosofía pedagógica determinada. No confundir con GUÍA DOCENTE o con SÍLABO, los cuales son documentos específicos donde se adaptan los principios que emanan del currículo a un curso determinado.

## D

DIALECTO.- Dentro de los marcos de este trabajo, definimos *dialecto* como aquella variedad lingüística particular hablada en una determinada región o por un determinado grupo social. Por ejemplo, el dialecto español chileno.

DIALECTOLOGÍA.- Campo de la lingüística encargado de estudiar la variación dialectal entre diversas regiones y comunidades de habla.

DIGLOSIA.- Siguiendo la definición propuesta por Ferguson (véase 1959), situación lingüística en la que coexisten dos dialectos distintos de una misma lengua dentro de un mismo territorio, y en el que el uso de cada uno de ellos está reservado para contextos comunicativos y funciones sociales diferentes. Por ejemplo, el árabe clásico que aparece en el Corán, considerado de prestigio, y el árabe coloquial que se habla en las distintas regiones árabicas. Más recientemente, la literatura académica ha propuesto una definición más amplia de diglosia, en el que, en lugar de dos variedades de una lengua, lo que compiten son dos lenguas distintas, normalmente en contextos bilingües con una lengua dominante y una lengua minoritaria; por ejemplo, en Estados Unidos, el uso del inglés para los contextos educativos, profesionales y económicos, y el español para el entorno familiar y coloquial.

DOMINIO LINGÜÍSTICO.- Contexto comunicativo específico en donde se produce la interacción lingüística. Por ejemplo, el dominio laboral, dominio académico, dominio del hogar. No confundir con REGISTRO LINGÜÍSTICO.

## E

ENFOQUE COMUNICATIVO.- El enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas busca preparar al estudiante para una comunicación auténtica mediante el empleo de actividades similares a las que realizarían fuera del aula de clase. Esta metodología surge en contestación a los enfoques tradicionales en los que se empleaban ejercicios lingüísticos poco contextualizados, por ejemplo, traducciones, tablas de conjugación o actividades de completar oraciones rellenando huecos. El enfoque comunicativo, por el contrario, busca exponer a los alumnos a tareas comunicativas similares a las que se encontrarían en la realidad cotidiana de la comunidad de habla, utilizando materiales auténticos (es decir, artefactos culturales de uso común entre hablantes nativos, como canciones, carteles o cortometrajes diseñados sin fines de enseñanza de L2) o juegos de rol (actividades en las que los alumnos interpretan personajes que se desenvuelven en una circunstancia comunicativa habitual), y con un gran énfasis en la comunicación interpersonal, tanto oral como escrita.

ENGLISH ONLY.- Movimiento social e ideológico estadounidense que persigue la promoción del inglés en Estados Unidos. Algunas de las medidas propuestas por los grupos que pertenecen a esta ideología incluyen aprobar la oficialidad federal del inglés (puesto que el país no cuenta legalmente con una lengua oficial a nivel nacional, aunque sí muchos de sus estados individualmente), insistir en la enseñanza de inglés a los inmigrantes, rechazar el bilingüismo en las escuelas y organizaciones públicas, o incluso ejercer mecanismos de presión contra los inmigrantes para que no enseñen sus lenguas maternas a sus hijos.

ENGLISH PLUS.- Movimiento social estadounidense que busca la promoción de las lenguas minoritarias en complementación con el inglés. Este movimiento reconoce la necesidad de enseñar el inglés, pero defiende que el resto de las lenguas presentes en el país también deben conservarse. Surge como contestación al movimiento ENGLISH ONLY.

ESL.- *English as a Second Language* ('Inglés como segunda lengua'). En el contexto estadounidense, esta pedagogía se especializa en la enseñanza de inglés a inmigrantes o hijos de inmigrantes con una lengua materna diferente. Esta materia se puede encontrar impartida tanto en escuelas y universidades como en organizaciones educativas independientes, y el propósito principal es el de fomentar la integración de los estudiantes en el nuevo país mediante el aprendizaje de la lengua vehicular.

ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.- Aprendizaje del español después de que una primera lengua haya sido adquirida por el hablante. En este caso, el español es una lengua de uso cotidiano en el territorio donde se estudia: por ejemplo, inmigrantes que aprenden español en España. Contrástese con ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.- Aprendizaje del español después de que una primera lengua haya sido adquirida por el hablante. En este caso, el español no es una lengua de uso cotidiano en el territorio donde se estudia: por ejemplo, estudiar español en Japón. Contrástese con ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.

ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA.- Adquisición del español como primera lengua, normalmente por ser la lengua de uso cotidiano en el país del hablante y utilizada en el entorno familiar. En el marco de este trabajo, consideramos lengua materna a la lengua aprendida en el hogar durante los primeros años de vida, si bien esta puede no ser mayoritaria en el territorio de residencia, como es el caso de las lenguas de herencia.

ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA.- Adquisición del español como lengua materna hablada en el hogar, pero que no cuenta con una mayoría social en el territorio en el que reside el hablante (por ejemplo, en Estados Unidos). Debido a una menor cantidad y calidad en la exposición lingüística en esta lengua, sumado a un entorno sociocultural que puede favorecer o censurar su uso, la competencia que demuestra el hablante en este idioma puede verse reducida o simplificada en comparación con un monolingüe de español que lo haya adquirido en un territorio hispanohablante.

ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS.- Subcampo de la pedagogía del español como segunda lengua que busca adaptar la enseñanza-aprendizaje del idioma para el desempeño de los estudiantes en un campo profesional o disciplina académica concreta. Por ejemplo, español para la medicina o español para los negocios.

ESTUDIO LONGITUDINAL.- Estudio cuantitativo o cualitativo que se enfoca en investigar de manera continuada y repetitiva a un mismo individuo o grupo de individuos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, recoger cómo evoluciona la producción lingüística de un hablante desde su niñez hasta su adolescencia.

ESTUDIO TRANSVERSAL.- Estudio descriptivo que se centra en investigar una misma variable entre un grupo de personas en el transcurso de un corto periodo de tiempo, de manera que «toma una instantánea» de la población analizada. Por ejemplo, medir cómo

es la pronunciación de un alófono determinado entre los aprendientes de español de un curso de nivel intermedio.

**EVALUACIÓN FORMATIVA.**- Etapa de la evaluación académica que mide la evolución y el progreso que ha experimentado el estudiante durante la instrucción respecto a su conocimiento previo y no respecto a unos objetivos externos. Por consiguiente, la finalidad no es ofrecer una calificación que concluya el proceso de aprendizaje, sino una diagnosis que permita tanto al estudiante como al docente conocer cuál es su conocimiento actual para así ofrecer retroalimentación individualizada. Por lo tanto, la actividad o herramienta con la que se realiza la evaluación forma parte de ese mismo proceso de aprendizaje. Compárese con **EVALUACIÓN SUMATIVA**.

**EVALUACIÓN SUMATIVA.**- Etapa de la evaluación académica que mide el desempeño del estudiante respecto al conocimiento que ha adquirido durante la instrucción en comparación con los objetivos del curso fijados de antemano. En consecuencia, la evaluación sumativa tiene una finalidad eminentemente descriptiva. Por lo general, esta se realiza al final de un proceso académico con el propósito de ofrecer una calificación o certificación para el estudiante. Compárese con **EVALUACIÓN FORMATIVA**.

**EXTENSIÓN SEMÁNTICA.**- Aplicación del significado de una palabra extranjera a otro vocablo existente en la lengua de acogida que originalmente no lo tenía. Por ejemplo, *carpet* con el significado de ‘alfombra’ (*carpet* en inglés).

## F

**FACTOR ABUELA.**- Influencia lingüística en la lengua familiar o de herencia que ejercen en los niños los convivientes en el hogar además de sus padres. Normalmente, las abuelas hablan a sus nietos en su lengua materna, lo que supone una fuente de exposición lingüística adicional con una fuerte carga afectiva.

**FENOTIPO.**- Rasgos observables de la apariencia física de un individuo, como el color de la piel o la forma de los ojos. En el contexto explicado en este trabajo, estos rasgos físicos suelen venir acompañados de prejuicios sociales y culturales contra las personas que los portan.

## G

GENERACIÓN LINGÜÍSTICA.- Se considera primera generación a aquellos hablantes que han adquirido plenamente su idioma materno en su país de origen. Los descendientes de estos son considerados hablantes de segunda generación si ya han nacido en un territorio donde no se habla la lengua familiar o si han inmigrado allí en la infancia. Los hablantes de tercera generación son, a su vez, los descendientes de estos últimos. Además de la generación, la competencia lingüística del hablante puede variar enormemente dependiendo de la exposición lingüística en la lengua familiar en el hogar o si la aprende también en la escuela.

GÉNERO TEXTUAL.- Cualquier texto lingüístico, tanto escrito como oral, elaborado con el propósito de suscitar la interacción verbal y comunicación entre individuos. Por ejemplo, una conversación, un relato de ficción, un ensayo, una encuesta o un artículo de periódico.

GENTRIFICACIÓN.- Este término procedente del inglés se refiere a un proceso urbanístico por el que una vecindad tradicional se revaloriza drásticamente al alza debido a la llegada de nuevos inquilinos con mayor poder adquisitivo, lo que termina expulsando a los vecinos originales. En el contexto de educación bilingüe de este trabajo, se usa *gentrificación* para referirse a un fenómeno similar al descrito anteriormente: la popularidad de los cursos de idiomas que fomentan el bilingüismo atrae a estudiantes con mayores privilegios y termina excluyendo a los estudiantes originales, normalmente inmigrantes en situación de necesidad, de unas clases inicialmente diseñadas para ellos.

GRUPO DE COMPETENCIA LIMITADA.- El Instituto Cervantes (véase 2019, 2020, 2021, 2022) categoriza como hablantes del «grupo de competencia limitada» de español a aquellos individuos de segunda o tercera generación en comunidades bilingües y personas extranjeras que residen en un país hispanohablante y que tienen una lengua materna diferente. Por ejemplo, ciudadanos de otras partes de Europa que residen en España. Sin embargo, el Cervantes no esclarece si también incluye a los estudiantes de ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA en países donde no es la lengua mayoritaria.

GRUPO DE DOMINIO NATIVO.- El Instituto Cervantes (véase 2019, 2020, 2021, 2022) categoriza como hablantes del «grupo de dominio nativo» de español a aquellos individuos que han aprendido el castellano como lengua materna, incluyendo a los bilingües; por ejemplo, los hispanohablantes en México.



GUÍA DOCENTE.- Documento público que se pone a disposición de los estudiantes donde se especifica la planificación de una asignatura durante un determinado curso académico, incluyendo la información necesaria para su seguimiento, los materiales requeridos, los métodos de evaluación que se emplearán, etc. Por consiguiente, es un documento donde se concretan los principios definidos en el CURRÍCULO.

## H

HABLANTE DE HERENCIA.- Valdés (véase 2000, 2001, 2005) define a los hablantes de herencia como aquellos que han crecido en un hogar donde se habla una lengua diferente a la lengua mayoritaria (p. ej., el inglés en Estados Unidos), han crecido hablando esta lengua familiar o, al menos, escuchándola, y, por ende, pueden ser considerados bilingües hasta cierto punto. Tal y como se elabora en este trabajo, la competencia real que estos hablantes acaben desarrollando en su lengua minoritaria depende enormemente de una serie de factores sociales, familiares, culturales, de inmigración, de escolarización, etc. Por ello, dentro de esta etiqueta podemos encontrar un amplio espectro de hablantes, que pueden ir desde casi nativos en la lengua minoritaria, hasta aquellos que apenas conocen algunas palabras y expresiones.

HEGEMONÍA.- En el contexto de este trabajo, empleamos este término con el sentido de preponderancia social, cultural, política o lingüística de un grupo social o cultural sobre los demás. En el ámbito estadounidense, el inglés, los angloparlantes y la cultura anglosajona en general es considerada normativa, mientras que los individuos, culturas y lenguas divergentes son considerados ajenos o lo diferente.

HISPANO/A.- En este trabajo, nos referimos a esta etiqueta como aquellos individuos que tienen unos vínculos nacionales o familiares con Hispanoamérica y, en menor medida, con España. Si bien el censo estadounidense tradicionalmente no ha distinguido entre «hispano» o «latino», entre la bibliografía académica que manejamos este primer término conlleva unas connotaciones más ligadas a la conexión cultural con España y su pasado colonial, y menos con la etnicidad y cultura hispana propiamente estadounidense.

## I

INMERSIÓN DUAL.- Programa académico, normalmente perteneciente a la educación primaria, en el que el contenido curricular se imparte en dos lenguas. De este modo, los estudiantes no solo estudian su lengua materna y una lengua adicional, sino que ambas son utilizadas para impartir asignaturas académicas no lingüísticas; por ejemplo, matemáticas o biología en español en un colegio estadounidense. Se considera INMERSIÓN PARCIAL si ambas lenguas son utilizadas alrededor del 50 % del tiempo de instrucción, mientras que será INMERSIÓN TOTAL si el uso de la lengua no vehicular en el territorio se acerca al 90 %; por ejemplo, español en Estados Unidos. Dependiendo del tipo de programa, también resulta relevante el porcentaje de alumnos pertenecientes a cada una de las lenguas de estudio que comparten el espacio escolar: será de *una vía* si la mayoría de población estudiantil pertenece a una misma comunidad lingüística, mientras que será de *dobles vías* si el porcentaje se reparte entre el 33 % y el 66 %; por ejemplo, angloparlantes e hispanohablantes que comparten aula en un programa de inmersión dual en español e inglés.

INMERSIÓN DUAL DE DOBLE VÍA.- Programa de inmersión dual en el que entre uno y dos tercios de la población estudiantil pertenece a la comunidad lingüística de una de las dos lenguas que se enseñan, y el porcentaje restante pertenece a la otra; idealmente, el 50 % para cada una. Por ejemplo, hispanohablantes y angloparlantes en programas de inmersión español-inglés en Estados Unidos. Una de las ventajas que se atribuye a este modelo respecto al de *una vía* es la de que los estudiantes pueden practicar la lengua meta con sus propios compañeros de clase, y no reciben la exposición lingüística exclusivamente del profesor.

INMERSIÓN DUAL DE UNA VÍA.- Programa de inmersión dual en el que la mayoría de los estudiantes (más de dos tercios del total) pertenece a la misma comunidad lingüística. Por ejemplo, la comunidad angloparlante en un colegio de inmersión dual en inglés y francés en Canadá.

INMERSIÓN PARCIAL.- Dentro de un programa bilingüe de inmersión dual, se considera inmersión parcial cuando ambas lenguas se reparten el tiempo total de instrucción alrededor del 50 %, incluyendo asignaturas no lingüísticas como matemáticas o ciencias. Por ejemplo, la mitad de las asignaturas en inglés y la otra mitad en francés en un colegio de inmersión dual en Canadá.

**INMERSIÓN TOTAL.-** Dentro de un programa bilingüe de inmersión dual, se considera inmersión total cuando la lengua no vehicular se utiliza para impartir alrededor del 90 % o más del contenido lectivo, incluyendo asignaturas no lingüísticas como matemáticas o ciencias. Por ejemplo, 90-10 en alemán e inglés, respectivamente, en un colegio de inmersión dual en Estados Unidos.

**INPUT.-** En el contexto de este trabajo, el *input* es la exposición lingüística que recibe un hablante en una lengua determinada. Esta exposición puede proceder de una gran multiplicidad de emisores: desde miembros de la comunidad, familiares, textos escritos o la explicación del profesor en un aula de idiomas.

**INPUT COMPRENSIBLE.-** Teoría de adquisición-aprendizaje de segundas lenguas, normalmente atribuida al investigador Stephen Krashen (véase, por ejemplo, Krashen 1981), que defiende que, para que la adquisición de una segunda lengua tenga lugar, el estudiante debe ser capaz de comprender el mensaje enunciado en esa lengua meta. Algunas técnicas para conseguir que el *input* sea más comprensible son el uso de cognados, imágenes, gestos o textos que se ajusten adecuadamente al nivel del alumnado y a sus intereses.

**INSTRUCCIÓN BASADA EN EL CONTENIDO.-** Enfoque pedagógico de la enseñanza de segundas lenguas que se centra en el empleo de la lengua meta como una herramienta para la enseñanza de contenido académico (por ejemplo, matemáticas o ciencias), en lugar de ser el objeto de estudio en sí mismo (por ejemplo, clase de lengua española). De este modo, se espera que los estudiantes aprendan el idioma de manera más inmersiva, implícita, continuada y contextualizada, si bien la utilización de la lengua meta también debe ser presentada de manera estratégica y planificada en el aula. Este enfoque metodológico es popular dentro de los programas bilingües de INMERSIÓN DUAL.

**INSTRUCCIÓN BASADA EN TAREAS.-** (también, *enfoque por tareas*) Enfoque pedagógico de la enseñanza de segundas lenguas que se centra en la determinación de una tarea pedagógica final en la conclusión de un plan de lección o unidad didáctica que emule una tarea comunicativa habitual para un hablante nativo en esa lengua; por ejemplo, pedir comida en un restaurante o reservar un vuelo con una compañía aérea. Para lograr resolver esta tarea final, el instructor debe proveer a los estudiantes de una secuenciación de actividades y exposición lingüística, de más a menos controlada, que permitan al alumno practicar y aprender las herramientas lingüísticas y pragmáticas necesarias para satisfacer

dicha tarea; por ejemplo, estructuras gramaticales útiles, vocabulario específico de dicha situación comunicativa, normas esperables de comportamiento entre los interlocutores, etc.

**INSTRUCCIÓN BASADA EN EL SERVICIO A LA COMUNIDAD.-** (en inglés, *community-based learning* o *community service-learning*) Enfoque pedagógico de la enseñanza de segundas lenguas que se centra en la elaboración de actividades o proyectos que presten un servicio a la comunidad de habla del idioma meta. Entre ellos, se encuentran trabajos de traducción, asesoría legal, medicina, enseñanza o entrevistas sociolingüísticas. De este modo, tanto los estudiantes a través de la institución académica, como el propio colectivo social se benefician mutuamente de la colaboración, y los aprendientes tienen la oportunidad de practicar el idioma en un contexto significativo y provechoso.

**INSTRUCCIÓN CONTRABALANCEADA.-** (en inglés, *counterbalanced instruction*) Acercamiento dentro de la INMERSIÓN DUAL y la INSTRUCCIÓN BASADA EN EL CONTENIDO que aboga por estimular el conocimiento metalingüístico en la lengua minoritaria poniendo atención también a la forma lingüística en el proceso de impartición del contenido académico (p. ej., en una clase de matemáticas o historia en una L2). Autores como Lyster (2017) o Tedick y Lyster (2020: cap. 3) argumentan que la mera exposición a la lengua meta en las clases de contenido académico no asegura la adquisición de rasgos lingüísticos especialmente difíciles para los aprendientes en casos como en los que estos no conciden con su L1 o que tengan una baja carga comunicativa.

## L

**LATINO/A.-** En este trabajo, nos referimos a esta etiqueta como aquellos individuos que tienen unos vínculos nacionales o familiares con Hispanoamérica y, en menor medida, con España. Si bien el censo estadounidense tradicionalmente no ha distinguido entre «hispano» o «latino», entre la bibliografía académica que manejamos este segundo término conlleva unas connotaciones menos ligadas a la conexión cultural y colonial con España y más con la etnicidad y cultura hispana propiamente estadounidense.

**LATINX.-** Término utilizado para referirse a la comunidad hispana o latina en Estados Unidos, de manera que se recogen otros aspectos adicionales como los posibles géneros, identidades y orientaciones sexuales de los individuos que componen dicho colectivo,

además de su lengua y etnicidad. Los defensores de este neologismo argumentan que la terminación en -x elude la división binaria entre masculino y femenino, y permite representar a un espectro más amplio de identidades sociales.

*LAU V. NICHOLS.*- Batalla judicial producida en 1970 en San Francisco, Estados Unidos, que enfrentó a una representación del colectivo de estudiantes chinos frente al distrito educativo de dicha ciudad. Los demandantes argumentaban que las escuelas no tenían en cuenta las necesidades lingüísticas de estos estudiantes para lograr el éxito escolar de la misma manera que los alumnos angloparlantes, lo que atentaba contra la 14.<sup>a</sup> Enmienda y el Título VI del Acta de los Derechos Civiles de 1964. Con la victoria de los demandantes, la Corte Suprema procedió a prohibir en 1974 los programas de *sumersión* en inglés —aquellos cuya enseñanza se impartía exclusivamente en esta lengua— y obligó a los distritos escolares de todo el país a que ofreciesen programas de apoyo para los estudiantes que aún no eran competentes en la lengua vehicular. Esta sentencia supuso, por lo tanto, que ningún niño pudiera ser sometido por completo a la escolarización en una lengua que no conoce. Este conflicto jurídico se ha puesto como ejemplo para explicar la perspectiva de la LENGUA COMO DERECHO.

LENGUA COMO DERECHO.- Según Ruiz (véase 1984), percepción de las lenguas minoritarias como un derecho personal, humano, legal o constitucional al que sus usuarios pueden acogerse. De este modo, poseer el derecho a una lengua, normalmente a una minoritaria, ampara su protección y la no discriminación hacia sus usuarios, y se asemeja a reivindicaciones similares como la libertad de elección religiosa. Esta actitud respecto a la lengua resulta importante para la elaboración de determinadas políticas lingüísticas.

LENGUA COMO PRIVILEGIO.- Partiendo de la perspectiva de la LENGUA COMO RECURSO de Ruiz (véase 1984), autores como García (2009) o Valdez *et al.* (2016) argumentan que la promoción del aprendizaje de segundas lenguas tiende a beneficiar más a aquel grupo social que ya conoce la lengua dominante (por ejemplo, los angloparlantes en Estados Unidos) y que se encuentra en una posición social de HEGEMONÍA, incrementando su ventaja sociopolítica y económica. Por el contrario, esta circunstancia desplaza a los grupos sociales minoritarios, los cuales son los receptores tradicionales de los programas y servicios bilingües, y quienes además son muchas veces criticados por hablar esas mismas lenguas de manera materna.

LENGUA COMO PROBLEMA.- Según Ruiz (véase 1984), percepción de las lenguas minoritarias como un impedimento social que dificulta la comprensión entre individuos, la cohesión social en un territorio y el desarrollo de una identidad nacional unificada. Esta perspectiva resulta relevante para el desarrollo de políticas lingüísticas, normalmente aquellas que promueven el monolingüismo y desaprueban el bilingüismo, y constituye el argumento principal de movimientos culturales y ciudadanos con tendencias xenófobas y de RACISMO LINGÜÍSTICO como el ENGLISH ONLY en Estados Unidos.

LENGUA COMO RECURSO.- Según Ruiz (véase 1984), percepción de las lenguas como activos valiosos para un individuo o una comunidad y, por lo tanto, que merece la pena proteger y fomentar. Conocer más de un idioma tendría una utilidad pragmática, muchas veces enfocada a distintos ámbitos académicos y profesionales, como el militar, el diplomático, el económico o de comunicación internacional. Esta actitud respecto a las lenguas permite el desarrollo de políticas lingüísticas que incentiven el bilingüismo, y es defendida por movimientos ciudadanos y académicos que buscan la conciliación social como el ENGLISH PLUS en Estados Unidos.

LENGUA DOMINANTE.- En el contexto de este trabajo, o bien (1) la lengua en la que un hablante bilingüe o multilingüe demuestra tener una mayor competencia comunicativa, o bien (2) la lengua que cuenta con un estatus social, cultural, político y legal preponderante en una comunidad o territorio determinado: por ejemplo, el inglés en Estados Unidos.

LENGUA MAYORITARIA.- Lengua de conocimiento y de uso mayoritario en una comunidad o territorio, muchas veces la LENGUA VEHICULAR; por ejemplo, el inglés en Estados Unidos. Las lenguas mayoritarias suelen ser usadas en la mayor parte de contextos comunicativos, especialmente en aquellos de mayor prestigio social, como en el ámbito educativo, profesional, económico y político. Por este motivo, los individuos residentes en el territorio en que se habla perciben sensiblemente la utilidad de conocer este idioma, muchas veces en detrimento de la conservación de las LENGUAS MINORITARIAS o las *lenguas de herencia*.

LENGUA META.- El idioma que es el objeto de aprendizaje durante la instrucción. Por ejemplo, el castellano en las clases de ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.

LENGUA MINORITARIA.- Idioma que no es el utilizado por la mayoría de los individuos en un territorio determinado, si bien existen comunidades que lo hablan. Por ejemplo, el árabe en Estados Unidos.

LENGUA MINORIZADA.- Idioma que, además de ser una LENGUA MINORITARIA en un territorio determinado, es también social, cultural o políticamente perseguido o criticado por los hablantes de la LENGUA MAYORITARIA. Por ejemplo, el español en Estados Unidos por parte de grupos racistas y xenófobos.

LENGUA VEHICULAR.- Lengua escogida de manera tácita por los hablantes de una comunidad de habla para la comunicación general entre sus individuos, normalmente cuando existe más de una lengua disponible. Por ejemplo, la lengua vehicular en Estados Unidos es el inglés. La lengua vehicular es normalmente la utilizada para enseñar en las escuelas y empleada en la mayoría de los contextos de prestigio.

## M

MASA CRÍTICA.- Este concepto, empleado en el contexto de las teorías de adquisición de lenguas, alude a la cantidad de conocimiento lingüístico que necesita un individuo para ser capaz de comenzar a realizar generalizaciones en esa lengua. Es decir, una vez alcanzado este nivel de conocimiento, el hablante puede empezar a combinar palabras y producir oraciones novedosas por su cuenta que no ha evidenciado en la exposición lingüística que ha recibido previamente, por ejemplo, en un entorno comunicativo natural o dentro de clase.

MCER.- *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Publicado por el Consejo de Europa (véase 2002), el MCER es una obra de referencia que recoge estándares para el aprendizaje y enseñanza de lenguas, los niveles de competencia en los que se pueden situar los estudiantes (A1-C2), así como otras consideraciones que definen las habilidades que tienen los hablantes en cada una de las lenguas que conocen. Este documento tiene una proyección internacional y es especialmente utilizado en el contexto educativo europeo. Para el ámbito estadounidense, véase ACTFL.

*MELTING POT*.- (en español, *crisol*) Metáfora ampliamente popularizada de que Estados Unidos es una mezcla de culturas heterogéneas llegadas con la inmigración, en donde

todas ellas confluyen para formar una cultura común y homogénea. Si bien en el pasado esta idea trataba de aportar una actitud optimista con respecto a la inmigración, se ha venido revisando recientemente para descubrir una actitud que fomenta el monoculturalismo dominante y el abandono de las culturas originarias. Compárese con la metáfora del BOL DE ENSALADA.

MODELO CAPA.- (en inglés, *CAPA model: Contextualization, Awareness, Practice y Autonomy*) Modelo de articulación del diseño de una lección en la que se comienza por un proceso de contextualización del contenido académico (por ejemplo, un texto de una lección de historia), para pasar a una etapa donde se destaca la forma lingüística que se planea trabajar (por ejemplo, las formas del pasado), una posterior fase donde los estudiantes ejercitan la forma lingüística de manera significativa aunque todavía controlada, y una etapa final donde la característica de la lengua se practica de manera autónoma y abierta, nuevamente situando el énfasis en el contenido de la asignatura. Este modelo se aplica especialmente en el contexto de la INMERSIÓN DUAL y la INSTRUCCIÓN BASADA EN EL CONTENIDO (véase Tedick y Lyster, 2020: cap. 4).

MODELO PRISMA.- Modelo teórico propuesto por Collier y Thomas (véase 2007, 2017) en el que se describe cómo se produce la adquisición lingüística bilingüe en el ámbito escolar y predice qué tipo de métodos y programas educativos resultarán más efectivos para este fin, especialmente en el contexto de aprendices de inglés como segunda lengua en Estados Unidos o ESL. En este marco, existen cuatro procesos fundamentales que deben acontecer para que el estudiante adquiera las lenguas que está estudiando y alcance el éxito escolar, los cuales deben ser fomentados por la propia institución académica. Primero, existen unas características socioculturales que deben ser tomadas en consideración y respetadas por su relevancia afectiva, como son las experiencias personales y familiares, o la autoestima y ansiedad de los estudiantes. Segundo, se debe atender al desarrollo lingüístico relativo a las etapas adquisicionales de la lengua de los estudiantes, la enseñanza formal de la lengua, la lectoescritura y el conocimiento metalingüístico. Este conocimiento debe ser promovido tanto en la L1 como en la L2 del estudiante. Tercero, el desarrollo académico no debe verse interrumpido a causa de introducir un mayor énfasis en el estudio de la lengua vehicular. Según estos autores, se ha demostrado que postergar el aprendizaje del resto de materias del currículo (matemáticas, ciencias, arte, etc.) para que se enfoquen exclusivamente en el estudio del inglés tiende a conducir a los estudiantes al fracaso académico. Por último, existe un desarrollo cognitivo que se



produce durante los años previos a la escolarización en la lengua materna del estudiante. Este conocimiento de base debe ser aprovechado e impulsado también en el proceso de aprendizaje de la L2, y no brindar tareas excesivamente simplificadas a estos aprendientes. Estos cuatro componentes son interdependientes como los lados tridimensionales de un prisma, y deben conciliarse al mismo tiempo para favorecer el desarrollo académico, cognitivo, sociocultural y lingüístico de los estudiantes.

MODELO TRANSICIONAL.- En los programas educativos bilingües de Estados Unidos, los modelos transicionales buscan permitir el uso de la lengua familiar de los estudiantes extranjeros como medio para ayudarlos a aprender más rápidamente el inglés. Sin embargo, estos programas no persiguen la conservación de dicha lengua familiar una vez que el estudiante pueda desenvolverse en la lengua vehicular.

MODOS DE COMUNICACIÓN.- De acuerdo con los descriptores de ACTFL (véase 2012a), los modos de comunicación (*modes of communication*) hacen referencia a la forma en la que los hablantes producen la lengua o la reciben, de manera que se integran varias de las habilidades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) al mismo tiempo. Estos son el *modo presentacional*, que involucra la comunicación oral o escrita unidireccional por parte del hablante hacia una audiencia, el *modo interpretativo*, que supone la comprensión de un texto oral o escrito, y el *modo interpersonal*, que hace alusión al intercambio de información entre hablantes.

MONOLINGÜE.- Persona cuyo conocimiento lingüístico se reduce al de una sola lengua.

MUESTRA.- En estadística y métodos de investigación, la muestra es un grupo reducido del total de la población estudiada (personas, objetos o datos), el cual se escoge como objeto de experimentación por ser más manejable y por su capacidad, aun así, de ser representativa del conjunto completo.

MULTIALFABETISMO.- (del inglés, *multiliteracies*; en español, también «literacidad múltiple») Incorporación al currículo académico de géneros textuales y modos de comunicación multimodales, es decir, que buscan la integración tanto de textos escritos como de imágenes, vídeos, audio, gestos, proxemia, etc., para promover el aprendizaje. Suele asociarse con el APRENDIZAJE POR DISEÑO.

## N

NIVELACIÓN DIALECTAL.- En un contexto bilingüe, tendencia por parte de un grupo de usuarios de una misma lengua, pero con variedades dialectales diferentes, hacia el uso de préstamos de una segunda lengua para facilitar el entendimiento, normalmente de la lengua vehicular del territorio en el que cohabitan los hablantes. Este fenómeno suele ocurrir cuando el objeto que se designa cuenta con términos muy diferentes dependiendo del dialecto de origen. Por ejemplo, para el término *cake* del inglés, existe *torta* en México, *tarta* en España o *bizcocho* en Puerto Rico; de ahí que los hispanohablantes que residen en Estados Unidos opten por emplear un préstamo del inglés como *queic* para favorecer la intercomprensión (véase Potowski, 2005, 2008b).

## O

OMISIÓN DE SUJETOS.- Supresión del sujeto (sustantivo o pronombre) en el discurso: por ejemplo, *yo soy María* en contraste con solamente *soy María*. En español, la flexión verbal indica la persona y el número gramatical en la mayoría de los casos, por lo que explicitar el sujeto obedece muchas veces a cuestiones pragmáticas más que gramaticales, como enfatizar, evitar ambigüedades, etc.

OUTPUT COMPRENSIBLE.- Teoría de la adquisición-aprendizaje de segundas lenguas normalmente asociada a la investigadora Merrill Swain (véase, por ejemplo, 1985, 1993) que defiende que el estudiante aprende la lengua meta cuando intenta producir un mensaje infructuosamente y recibe retroalimentación negativa que pone de manifiesto esta carencia. De este modo, el estudiante se vuelve consciente de sus necesidades lingüísticas, lo que le «empuja» a continuar trabajando hasta que las aprende. El nombre de este modelo surge en respuesta a la teoría del INPUT COMPRENSIBLE (véase Krashen, 1981).

## P

PEDAGOGÍA CRÍTICA.- Corriente pedagógica fundada por el educador brasileño Paulo Freire a finales de los años 60. Este marco pedagógico promueve la liberación de las clases oprimidas a partir de su participación directa en el proceso educativo, la reflexión sobre las desigualdades sociales, fomentar la transformación social mediante el acceso

global a la educación y rechazar un tipo de educación «bancaria» en la que los aprendientes son meros almacenes del conocimiento que reciben en las escuelas (véase Freire, 2005).

PERIODO CRÍTICO.- Etapa en el desarrollo cognitivo del individuo en la que la adquisición de lenguas resultaría especialmente propensa a ocurrir gracias a una mayor plasticidad cerebral y una mayor sensibilidad a los estímulos. Este periodo comenzaría en el nacimiento y, dependiendo del área lingüística, podría llegar a extenderse hasta la pubertad. Una vez concluido este proceso, la ADQUISICIÓN de nuevas lenguas resultaría menos accesible, dando paso a la necesidad de aprenderlas formalmente; una diferencia en la internalización lingüística que tiende a impedir al aprendiente adulto alcanzar una competencia nativa en la lengua meta.

PERSPECTIVA ENDOGLÓSICA.- Postura adoptada en la elaboración de políticas lingüísticas que beneficia el mantenimiento y difusión de las lenguas nativas, especialmente cuando estas ya son la lengua vehicular en el territorio (véase Cobarrubias, 1983; Ruíz, 1995). Por ejemplo, el castellano en España o el francés en Francia.

PERSPECTIVA EXOGLÓSICA.- Postura adoptada en la elaboración de políticas lingüísticas que beneficia el mantenimiento y difusión de las lenguas no nativas en un determinado territorio, especialmente cuando existe una multitud de lenguas que coexisten en él. Normalmente, la lengua que se termina imponiendo tiene carácter colonial (véase Cobarrubias, 1983; Ruíz, 1995). Por ejemplo, el francés en Haití.

PERSPECTIVA HETEROGLÓSICA.- Actitud respecto al conocimiento de lenguas que defiende la viabilidad del bilingüismo y la capacidad de ser competente en más de una lengua como algo provechoso para el individuo en el plano individual y social, por lo que debe ser incentivado. Resulta una postura clave en la elaboración de políticas lingüísticas bilingües.

PERSPECTIVA MIXTA.- Postura adoptada en la elaboración de políticas lingüísticas que promueve el bilingüismo, favoreciendo la difusión tanto de la lengua nativa como la de otras lenguas originalmente extranjeras (véase Cobarrubias, 1983; Ruíz, 1995). Por ejemplo, el estatus legal de protección lingüística del español y del guaraní en Paraguay.

PERSPECTIVA MONOGLÓSICA.- Actitud respecto al conocimiento de lenguas que defiende el monolingüismo como la norma, como lo «habitual» en las sociedades, y defiende la

separación entre lenguas como entidades plenamente independientes. Resulta una postura clave en la elaboración de determinadas políticas lingüísticas que rechazan el bilingüismo.

**POLÍTICA LINGÜÍSTICA.**- Planificación legal para la protección, difusión o prohibición de una lengua en un determinado territorio, que afecta tanto al ámbito educativo, como al administrativo y al jurídico. Estas decisiones son elaboradas y adoptadas por autoridades locales, regionales, estatales o internacionales. Entre otros aspectos, las políticas lingüísticas influyen enormemente en la elaboración de los currículos escolares y, por consiguiente, juegan un papel determinante en la implantación o rechazo de programas educativos que persigan el bilingüismo en una comunidad o territorio.

**PRAGMÁTICA.**- Rama de la lingüística que se encarga del estudio de las normas extragramaticales que rigen un acto comunicativo más allá del enunciado lingüístico. Algunos de los elementos de los que se ocupa la pragmática son la intención comunicativa —por ejemplo, de si se trata una petición, una disculpa, un rechazo, un halago, etc.—, el contexto específico en el que ocurre la comunicación, las características de los interlocutores o el conocimiento del mundo del que estos dispongan.

**PRÉSTAMO.**- Incorporación de un ítem léxico procedente de otro idioma. Normalmente, los préstamos se adaptan a las reglas fonológicas y morfológicas propias de la lengua de recepción, lo que los diferencia de los CALCOS —traducción literal de cada uno de los elementos que los componen— y del CAMBIO DE CÓDIGO —alternancia entre ambas lenguas respetando la estructura fonológica y morfológica original. Por ejemplo, *football* > *fútbol*.

**PROPIEDAD LINGÜÍSTICA.**- Adecuación del hablante a una lengua, dialecto o registro que resulte más aceptable socialmente según el contexto comunicativo. Para algunos autores consultados en la bibliografía (véase Flores y Rosa, 2015; Fuller y Leeman, 2020), la propiedad lingüística es más susceptible de ser construida artificialmente para favorecer a los hablantes de las variedades lingüísticas más prestigiosas.

**PRUEBA DE NIVEL.**- Examen, entrevista u otro tipo de herramienta evaluadora que permita conocer la competencia lingüística de un estudiante previamente a su matriculación en un curso de idiomas determinado. De este modo, se busca que los estudiantes conozcan si el curso al que postulan se adecúa a sus capacidades y habilidades lingüísticas o, por el

contrario, deban dirigirse a un curso anterior o posterior. Muchas veces, estas pruebas de nivel se diseñan con el propósito de adaptarse las circunstancias locales y no son aplicables a otras instituciones o contextos educativos.

## R

**RACIOLINGÜÍSTICA.**- Subcampo de la lingüística propuesto por Flores y Rosa (véase 2015) que estudia la relación entre la lengua y los aspectos raciales o étnicos de los hablantes, así como las experiencias sociales y políticas que estos atraviesan. De este modo, la estigmatización de ciertas lenguas se debería más a las condiciones raciales de los hablantes que a las características lingüísticas objetivas de la lengua o dialectos que conocen. Asimismo, también critican el concepto de PROPIEDAD LINGÜÍSTICA —qué lengua, dialecto o registro es más aceptable dependiendo del contexto comunicativo—, puesto que esta se construiría para que los hablantes con condiciones sociales más desfavorables tengan que adaptarse al habla de las clases dominantes.

**RACISMO LINGÜÍSTICO.**- Discriminación o prejuicios hacia un individuo a causa de la lengua, dialecto o particularidades lingüísticas con las que se expresa.

**REGISTRO LINGÜÍSTICO.**- Adecuación del habla según el grado de formalidad que demande el contexto comunicativo, bien sea por el tipo de interlocutores, las convenciones socioculturales o el canal comunicativo.

**RESTRICCIÓN DE EQUIVALENCIA.**- Dentro de la teoría del CAMBIO DE CÓDIGO propuesta por Poplack (véase 1980), esta restricción impide al hablante alternar de una lengua a otra si la estructura sintáctica de ambas no es equivalente. Por ejemplo, se permite el enunciado en «*I told him that pa' que la trajera ligero*», en donde la posición de la conjunción sirve como bisagra entre ambas estructuras, pero no «*I le told eso*», puesto que *I told him* y *le dije* siguen ordenaciones sintácticas diferentes.

**RESTRICCIÓN DEL MORFEMA LIBRE.**- Dentro de la teoría del CAMBIO DE CÓDIGO propuesta por Poplack (véase 1980), esta restricción impide al hablante alternar de una lengua a otra si esto supone separar una raíz de un afijo o morfema trabado, por ejemplo, *Eat-ando* (raíz inglesa y desinencia castellana). Esta restricción también se aplicaría a pronombre clíticos o incluso a expresiones idiomatizadas rígidas.

## S

**SÍLABO.**- Documento académico en el que viene recogido la descripción de la asignatura, los materiales requeridos o recomendados, el sistema de evaluación, cláusulas institucionales específicas —por ejemplo, políticas de la institución académica relativas a la no discriminación, plagio o acomodación de los estudiantes—, los datos de contacto del instructor y coordinadores, así como un calendario del curso en donde se delinear los contenidos para cada día lectivo. Este documento es público para los estudiantes matriculados en la asignatura y normalmente está sujeto a cambios por causas sobrevenidas a consideración del instructor. Es de uso generalizado en el sistema educativo estadounidense. Véase también GUÍA DOCENTE.

**SOCIOLINGÜÍSTICA.**- Campo de la lingüística que estudia la relación entre las variedades lingüísticas y los fenómenos socioculturales que afectan a sus usuarios. Algunos de los intereses tradicionales que incumben a la sociolingüística son aquellos relativos al género, edad, estrato social, identidad, actitudes lingüísticas o contextos bilingües y multilingües. Un ejemplo de estudio sociolingüístico puede ser el análisis de la aparición de un rasgo fonético característico en un estrato social determinado.

**SPANGLISH.**- Variedad lingüística del español en un contexto bilingüe en el que convive con el inglés, normalmente en Estados Unidos. Este se caracteriza por el empleo frecuente de PRÉSTAMOS, CALCOS, EXTENSIONES SEMÁNTICAS y CAMBIO DE CÓDIGO en el discurso en español. La creación de este término se le atribuye al escritor puertorriqueño Salvador Tío en 1948, que lo empleó con unas connotaciones despectivas y burlescas. La literatura académica relaciona la aparición de este tipo de habla con un registro coloquial e informal (véase Lynch, 2018; Otheguy, 2008), si bien muchos autores coinciden en afirmar que el *Spanglish* constituye ya un rasgo identificativo de orgullo de pertenencia a la comunidad latina en Estados Unidos (véase Fuller y Leeman, 2020; Moreno Fernández, 2008; Zentella, 1997).

**SUMERSIÓN.**- En el sistema educativo estadounidense, los programas de sumersión lingüística consistían en someter a los estudiantes con lenguas maternas distintas al inglés, normalmente con un trasfondo migratorio, a una instrucción completamente en la lengua vehicular, sin ningún apoyo lingüístico que favoreciera su desarrollo académico. Los programas de sumersión lingüística son técnicamente ilegales desde el fallo emitido por

la Corte Suprema estadounidense en respuesta al pleito *LAU V. NICHOLS* en 1974. Véase también la perspectiva de la LENGUA COMO DERECHO.

SUSTITUCIÓN LINGÜÍSTICA.- (del inglés, *language shift*) Fenómeno sociolingüístico por el que los hablantes de una comunidad dentro de un entorno bilingüe o multilingüe abandonan progresivamente la lengua materna original para adoptar normalmente la que es mayoritaria en la comunidad de acogida. Por ejemplo, podemos observar esta circunstancia en la comunidad hispana de Estados Unidos, en aquellos casos en los que los miembros de la primera generación (los abuelos) hablan español, los de segunda (los padres) hablan español e inglés, mientras que los de tercera (los hijos) ya son monolingües en inglés.

## T

TRANSFERENCIA.- Empleo de elementos propios de una lengua en otra, normalmente procedentes de la lengua materna o la lengua en la que el hablante tiene mayor dominio, proyectadas sobre una lengua minoritaria o a aquella que se está aprendiendo. Estas transferencias pueden ocurrir en cualquier disciplina lingüística: morfosintaxis (por ejemplo, en calcos sintácticos como \*«busco amigos yo puedo jugar con» en vez de «busco amigos con los que pueda jugar»), lexicología y semántica (p. ej., extensiones como *carpeta* con el significado de ‘alfombra’, procedente del inglés *carpet*), fonética y prosodia (p. ej., empleo de alófonos que no son propios de la lengua afectada, como el hipotético uso de [v] en español para el grafema <v>) o pragmática (p. ej., el empleo inapropiado de estrategias de cortesía, como el condicional o usar *por favor*). Estas transferencias pueden ser tanto positivas, cuando ambas lenguas poseen la misma característica, como negativas —también llamadas *interferencias*—, si solo existen en la lengua desde la que se transfiere el conocimiento lingüístico.

TRANSLINGÜISMO.- (del inglés, *translanguaging*; también traducido como «translenguar» en español) Planteamiento teórico que defiende la integración de todas las lenguas que conoce un individuo en un repertorio lingüístico unitario, y su no separación en entidades independientes con un nombre específico (por ejemplo, *alemán, español, inglés*). Por consiguiente, estas lenguas interactúan entre sí de manera dinámica en la mente del hablante cuando este se comunica, sin una separación estricta entre ellas. El

translingüismo ha cobrado relevancia recientemente en el desarrollo e implantación de metodologías pedagógicas que fomentan el bilingüismo.

*TOP-DOWN*.- (en español, ‘de arriba hacia abajo’) Técnica pedagógica empleada en las clases de idiomas, normalmente en las actividades de comprensión de lectura, que supone comenzar enfocándose en el significado global del texto —por ejemplo, el tema que trata o características generales como el género textual al que pertenece— para progresivamente ahondar en el análisis de los elementos concretos que lo componen, como palabras u oraciones específicas. Contrástese con *BOTTOM-UP*.

## V

**VARIEDAD DIAFÁSICA**.- Variación en la lengua empleada por el hablante para adecuarse al **REGISTRO LINGÜÍSTICO** que demanda el contexto comunicativo en el que se encuentra. Incluye el uso del lenguaje formal, informal o coloquial, jergas o lenguaje técnico.

**VARIEDAD DIATÓPICA**.- Variación de la lengua influenciada por el contexto geográfico en el que se encuentra el hablante. Normalmente se asocia al uso de **DIALECTOS**, por ejemplo, la distinción entre el español hablado en España y el de Argentina, así como las diferencias regionales que se pueden encontrar dentro de un mismo país.

**VARIEDAD LINGÜÍSTICA**.- Diversidad de usos de una misma lengua según el hablante o comunidad de habla, el contexto social, geográfico o comunicativo en el que ocurre la interacción.







## GLOSSARY

### A

ACTFL.- American Council on the Teaching of Foreign Languages. American organization in charge of promoting the education of the various languages taught in the United States at all levels of instruction, setting standards to assess the students' different linguistic skills and abilities (see ACTFL, 2012a, 2012b, 2016), as well as promote collaboration between teachers and researchers through their memberships and annual conferences.

ACQUISITION.- Process through which language is internalized naturally in everyday communicative contexts, without explicit instruction, and normally during childhood; therefore, usually associated with the mother tongue. Krashen (see 1981) contrasts this process with LEARNING.

ADDITIVE BILINGUALISM.- Within an educational system, opting for additive bilingualism implies promoting the learning of the majority language while maintaining the student's family language. In other words, one language is "added" without giving up the one that is already known by the speaker.

ASSIMILATION.- Sociocultural process that implies the abandonment of maternal cultural behaviors in favor of those typical of the dominant culture. It usually occurs in contexts of immigration.

### B

BALANCED BILINGUALISM.- Balanced bilinguals are those who show high competence in the two languages they know. However, it should be noted that a perfect situation of balance between the two languages is hardly achievable since the linguistic experience of the speaker will have promoted that one of the two is preferred depending on the context, linguistic domain, the type of interlocutor, etc.

**BORROWING.-** (also *loanwords*) Incorporation of a lexical item from another language. Normally, borrowings adapt to the phonological and morphological rules of the recipient language, which differentiates them from **CALQUES**—the literal translation of each of the elements that compose them—and from **CODE-SWITCHING**—the alternation between both languages respecting the original phonological and morphological structure. For example, *football* > *fútbol*.

**BOTTOM-UP.-** Pedagogical technique used in language classes, normally in reading comprehension activities, which involves beginning by focusing on particular elements of the linguistic discourse—for example, lexical or grammatical features—to progressively move towards understanding the global meaning of the analyzed text. Compare to **TOP-DOWN**.

## C

**CALQUE.-** Incorporation of a novel word or sentence from another language by imitating its original morphological or syntactic structure. For example, *football* ('foot' and 'ball') > *balompié*, *skyscraper* ('sky' and 'scraper') > *rascacielos*. Compare to **BORROWING**.

**CAPA MODEL.-** (Contextualization, Awareness, Practice, and Autonomy) Approach to lesson planning divided into four phases: first, the lesson begins with the *contextualization* of the academic content (e.g., a text of a history lesson), then it moves into a stage where the linguistic form that is planned to work is highlighted so that the students become *aware* of it (e.g., past tense), a later phase where students *practice* the linguistic form in a meaningful but still controlled way, and a final stage where the language characteristic is practiced *autonomously* and openly, again placing the emphasis on the subject matter. This model is particularly applicable in the context of **DUAL IMMERSION** and **CONTENT-BASED INSTRUCTION** (see Tedick & Lyster, 2020: ch. 4).

**CEFR.-** *Common European Framework of Reference for Languages* (in Spanish, *Marco común europeo de referencia para las lenguas* or MCER). Published by the Council of Europe (see 2002), the CEFR is a reference work that includes standards for language learning and teaching, the proficiency levels at which students can be placed (A1-C2), as well as other considerations that define the skills that speakers have in each of the

languages they know. This document has an international projection and is especially used in the European educational context. For the US context, see ACTFL.

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS.- (CAL) American private academic institution founded in the 1950s by linguist Charles A. Ferguson, in an international context of the proliferation of the study of foreign languages, especially English as an international language. Since its foundation, this institution has dealt with research and dissemination of languages, cultures, and teaching methods; collaborating with academic institutions of different educational levels in their curricular and professional development, as well as offering assistance and consultation for the design of language policies.

CLUB GOODS.- Economic concept that defines those common goods that have exclusivity, but not rivalry. In the context of language teaching, it refers to the fact that languages increase their value as more people speak them, instead of competition between their owners (speakers of that language).

CODE-SWITCHING.- Alternation between two languages or dialects within the same speech. This alternation is not random, but usually obeys rigid syntactic and pragmatic rules, which demand a high level of knowledge of both languages on the part of the speaker.

COMMUNICATIVE APPROACH.- The communicative approach to second language teaching aims to prepare the student for authentic communication through the use of activities similar to those that they would perform outside the classroom. This methodology arises in response to traditional approaches in which linguistic exercises with little contextualization were used, for example, translations, conjugation tables, or activities to complete sentences by filling in the gaps. The communicative approach, by contrast, seeks to expose learners to communicative tasks similar to those that would be encountered in the everyday reality of the speaking community, using authentic materials (i.e., cultural artifacts commonly used among native speakers, such as songs, posters, or short films designed for non-L2 teaching purposes) or role-playing (activities in which the students play characters acting in a common communicative situation), and with great emphasis on interpersonal communication, both oral and written.

COMMUNITY-BASED INSTRUCTION.- (also, *community-based learning* or *community service-learning*) Pedagogical approach to the teaching of second languages that focuses

on the development of activities or projects that provide a service to the speaking community of the target language. These include translation, legal advice, medicine, teaching, or sociolinguistic interviews. This way, both the students through the academic institution and the speaking community mutually benefit from the collaboration, and learners have the opportunity to practice the language in a meaningful and contextualized scenario.

COMPREHENSIBLE INPUT.- Acquisition-learning theory of second languages, usually attributed to the scholar Stephen Krashen (see, for example, Krashen 1981), who argues that, for the acquisition of a second language to take place, the student must be able to understand the message conveyed in that target language. Some techniques to make the input more comprehensible are the use of cognates, images, gestures, or texts that adjust to the level of the students and their interests.

COMPREHENSIBLE OUTPUT.- Acquisition-learning theory of second languages normally associated with the scholar Merrill Swain (see, for example, 1985, 1993), who states that the students learn the target language when they unsuccessfully try to produce a message and receive negative feedback that highlights this deficiency. This way, the students become aware of their language needs, which "pushes" them to continue working until they learn them. The name of this model arises in response to the COMPREHENSIBLE INPUT theory (see Krashen, 1981).

CONTENT-BASED INSTRUCTION.- Pedagogical approach to second language teaching that focuses on the use of the target language as a tool for teaching academic content (for example, math or science), instead of being the object of study itself (for example, a Spanish language class). This way, students are expected to learn the language in a more immersive, implicit, continuous, and contextualized way, although the use of the target language must also be presented strategically and planned in the classroom. This methodological approach is popular within DUAL IMMERSION programs.

CONTINUUM OF BILINGUALISM.- Broad spectrum of possibilities in which bilingual speakers may find themselves, including heritage speakers. This imaginary scale has as extreme points a situation close to MONOLINGUALISM in each of the two languages, while BALANCED BILINGUALISM would be located in the middle. This is a theoretical concept proposed by authors such as Silva-Corvalán (see 2012a, 2018) or Valdés (see 2001, 2005).

**COUNTERBALANCED INSTRUCTION.-** Approach within DUAL IMMERSION and CONTENT-BASED INSTRUCTION that advocates stimulating metalinguistic knowledge in the minority language through also paying attention to linguistic form in the process of delivering academic content (e.g., in a math or history class taught in an L2). Authors such as Lyster (2017) or Tedick and Lyster (2020: ch. 3) argue that mere exposure to the target language in academic-content classes does not ensure the acquisition of linguistic features that are especially difficult for learners in cases such as those these do not match their L1 or have a low communicative load.

**CRITICAL MASS.-** This concept, used in the context of the language acquisition theory, refers to the amount of linguistic knowledge that an individual needs to be able to begin to make generalizations in that language. That is, once this level of knowledge has been reached, the speaker can begin to combine words and produce novel sentences on their own that have not been evidenced in the linguistic input that they have previously received, for example, in a natural communicative environment or in class.

**CRITICAL PEDAGOGY.-** Pedagogical current founded by the Brazilian educator Paulo Freire in the late 60s. This pedagogical framework promotes the liberation of the oppressed classes through their direct participation in the educational process, reflecting on social inequalities, promoting social transformation through global access to education, and rejecting a type of “banking” education in which learners are mere recipients of the knowledge that they receive in schools (see Freire, 2005).

**CRITICAL PERIOD.-** Stage in the cognitive development of an individual in which the acquisition of languages would be especially prone to occur thanks to greater brain plasticity and greater sensitivity to stimuli. This period would begin at birth and, depending on the linguistic area, could extend until puberty. Once this process is completed, the ACQUISITION of new languages would be less accessible, giving way to the need to LEARN them formally. This constitutes a difference in linguistic internalization that tends to prevent the adult learner from achieving native proficiency in the target language.

**CROSS-SECTIONAL STUDY.-** Descriptive study that focuses on investigating the same variable among a group of people over a short period of time, so that it "takes a snapshot" of the population analyzed. For example, researching the pronunciation of a certain allophone among Spanish learners in an intermediate-level course.

CURRICULUM.- Study plan that contains the contents of one or more academic courses, the competencies pursued, how the assessment will be conducted, and the objectives that students are expected to achieve, normally adopted following a specific pedagogical philosophy. Not to be confused with a TEACHING GUIDE or a SYLLABUS, which are concrete documents where the principles emanating from the curriculum are adapted to a specific course.

## D

DIALECT.- Within the framework of this work, dialects are defined as those particular linguistic varieties spoken in a certain region or by a certain social group. For example, the Chilean Spanish dialect.

DIALECTAL ACCOMMODATION.- Tendency on the part of a group of users of the same language, but of different dialectal varieties, towards the use of a dominant dialect in a situation in which several dialects coexist in the same territory, either due to its greater social prestige or for having the highest percentage of speakers. This phenomenon usually occurs when the object that is designated has very different terms depending on the dialect of origin (for example, for the English word *car*, there is *carro* in Mexico, *coche* in Spain, or *auto* in Peru), although it can also occur with the imitation of phonetic and prosodic features from the majority dialect. For example, in Hispanic communities in the United States, individuals from different Spanish-speaking countries tend to use terms belonging to the Mexican dialect variety, as it is the most common.

DIALECT LEVELING.- In a bilingual context, dialect leveling implies a tendency on the part of a group of speakers of the same language, but with different dialectal varieties, towards the use of borrowings from a second language to facilitate understanding, usually coming from the vehicular language of the territory where the speakers cohabit. This phenomenon commonly occurs when the object that is designated has very different terms depending on the dialect of origin. For example, for the English term *cake*, there is *torta* in Mexico, *tarta* in Spain, or *bizcocho* in Puerto Rico; hence, Spanish-speakers residing in the United



States choose to use a borrowing from English as *queic* to favor inter-comprehension (see Potowski, 2005, 2008b).

**DIALECTOLOGY.**- Field of linguistics that studies dialectal variation between different regions and speech communities.

**DIAPHASIC VARIATION.**- Variation in the language used by the speaker to adapt to the LINGUISTIC REGISTER demanded by the communicative context in which it is present. It includes the use of formal, informal or colloquial language, jargon, or technical language.

**DIATOPIC VARIATION.**- Variation of the language influenced by the geographical context in which the speaker is present. It is commonly associated with the use of DIALECTS, for example, the distinction between the Spanish spoken in Spain and that of Argentina, as well as the regional differences that can be found within the same country.

**DIGLOSSIA.**- Following the definition proposed by Ferguson (see 1959), a linguistic situation in which two different dialects of the same language coexist within the same territory, and in which the use of each of them is reserved for different communicative contexts and social roles. For example, the classical Arabic that appears in the Quran, considered prestigious, and the colloquial Arabic spoken in different Arabic regions. More recently, the academic literature has proposed a broader definition of diglossia, in which, instead of two varieties of a language, what are competing are two different languages, usually in bilingual contexts with a dominant language and a minority language. For example, in the United States, the use of English for educational, professional, and economic contexts, and Spanish for family and colloquial environments.

**DOMINANT LANGUAGE.**- In the context of this work, either (1) the language in which a bilingual or multilingual speaker demonstrates greater communicative competence, or (2) the language that has a prevailing social, cultural, legal, and political status in a certain community or territory: for example, English in the United States.

**DUAL IMMERSION.**- Academic program, normally belonging to primary education, in which the curricular content is taught in two languages. This way, students not only study their mother tongue and an additional language, but both are used to teach non-linguistic academic subjects, for example, math or biology in Spanish at a school in the United States. It is considered PARTIAL IMMERSION if both languages are used for around 50% of

the instruction time, while it is TOTAL IMMERSION if the use of the non-vehicular language in the territory is close to 90%. For example, Spanish in the United States. Depending on the type of program, the percentage of students belonging to each of the study languages that share the same classroom is also relevant: it is ONE-WAY if the majority of the student population belongs to the same linguistic community, while it is considered to be TWO-WAY if the percentage is distributed between 33% and 66%. For example, English and Spanish speakers sharing a classroom in a dual immersion program in Spanish and English.

DYNAMIC BILINGUALISM.- Understanding of bilingualism from an integrating perspective, in which the different languages that the speaker knows are not independent systems, but are combined within a unitary linguistic and communicative knowledge. It is often associated with TRANSLANGUAGING.

## E

ENDOGLOSSIC PERSPECTIVE.- Position adopted in the elaboration of language policies that benefits the maintenance and diffusion of native languages, especially when these are already the vehicular language in a region (see Cobarrubias, 1983; Ruíz, 1995). For example, Spanish in Spain or French in France.

ENGLISH ONLY.- Social and ideological movement in the United States that pursues the promotion of English in the United States. Some of the measures proposed by the groups that belong to this ideology include approving the federal officiality of English (since the country does not legally have an official language at the national level, although many of the states individually do), insisting on the teaching of English to immigrants, rejecting bilingualism in schools and public organizations, or even exerting pressure mechanisms against immigrants so that they do not teach their mother tongues to their children.

ENGLISH PLUS.- Social movement in the United States that aims to promote the preservation of minority languages in addition to English. This movement recognizes the need to teach English but states that the rest of the languages present in the country must also be preserved. It arises as a response to the ENGLISH-ONLY movement.

EQUIVALENCE CONSTRAINT.- Within the theory of CODE-SWITCHING proposed by Poplack (see 1980), this constraint prevents the speaker from switching from one language to another if the syntactic structures of both of them are not equivalent. For example, the sentence “I told him that *pa' que la trajera ligero*” is allowed, as the position of the conjunction serves as a hinge between both structures, but not “I *le* told *eso*,” since *le dije* and *I told him* follow different syntactic rules.

ESL.- English as a Second Language. In the context of the United States, this pedagogy specializes in teaching English to immigrants or children of immigrants with a different mother tongue. This subject can be found taught both in schools and universities as well as in independent educational organizations, and the main purpose is to promote the integration of students in the new country by learning the vehicular language.

EXOGLOSSIC PERSPECTIVE.- Position adopted in the elaboration of language policies that benefits the maintenance and diffusion of non-native languages in a certain region, especially when there is a multitude of languages that coexist in this territory. Normally, the language that ends up being imposed comes from a colonial background (see Cobarrubias, 1983; Ruíz, 1995). For example, French in Haiti.

## F

*FACTOR ABUELA*.- (from Spanish, ‘Grandmother factor’) Linguistic influence on the family or heritage language exerted on children by those individuals living in their home in addition to their parents. Normally, grandmothers speak to their grandchildren in their mother tongue, which is a source of additional linguistic exposure with strong affective connotations.

FORMATIVE ASSESSMENT.- Stage of the academic assessment that measures the evolution and progress that the students have experienced during instruction regarding their previous knowledge and not in relation to some external objectives. Therefore, the purpose is not to offer a grade that concludes the learning process, but a diagnosis that allows both the student and the teacher to know what their current knowledge is in order to offer individualized feedback. Therefore, the activity or tool with which the assessment is conducted is part of that same learning process. Compare to SUMMATIVE ASSESSMENT.

FREE MORPHEME CONSTRAINT.- Within the CODE-SWITCHING theory proposed by Poplack (see 1980), this constraint prevents the speaker from switching from one language to another if this entails separating a root from a locked affix or morpheme, for example, Eat -ando (English root and Spanish ending). This constraint would also apply to clitic pronouns or even rigid idioms.

## G

GENTRIFICATION.- This term refers to an urbanistic process by which a traditional neighborhood is revalued drastically due to the arrival of new tenants with greater purchasing power, which ends up expelling the original residents. In the bilingual education context of this work, gentrification is used to refer to a phenomenon similar to the one described above: the popularity of language courses that encourage bilingualism attracts students with greater privileges and ends up excluding original students, usually immigrants, from a type of classes initially designed for them.

## H

HEGEMONY.- In the context of this work, this term is used with the meaning of social, cultural, political, or linguistic preponderance of a social or cultural group over others. In the context of the United States, the English language, English speakers, and Anglo-Saxon culture in general are considered normative, while divergent individuals, cultures, and languages are considered alien or different.

HERITAGE SPEAKER.- Valdés (see 2000, 2001, 2005) defines as heritage speakers those individuals who have grown up in a home where a language other than the majority language is spoken (e.g., English in the United States), have grown up speaking this familiar language or, at least, hearing it, and, therefore, can be considered bilingual to a certain degree. As elaborated in this work, the actual proficiency that these speakers end up developing in their minority language depends enormously on a series of social, family, cultural, immigration, schooling, etc. factors. Therefore, within this label, we can

find a wide spectrum of speakers, who can range from almost native speakers of the minority language to those who barely know a few words and expressions.

**HETEROGLOSSIC PERSPECTIVE.-** Attitude regarding the knowledge of languages that defends the viability of bilingualism and the ability to be proficient in more than one language as something beneficial at both the individual and societal level, for which reason it should be encouraged. It is a crucial position in the elaboration of policies that foster bilingualism.

**HISPANIC.-** (In Spanish, *hispano/a*) In this work, this label is applied to those individuals who have national or family ties with Latin America and, to a lesser extent, with Spain. Although the US census has not traditionally distinguished between "Hispanic" or "Latino," in the academic literature consulted for this work, this first term carries connotations especially linked to the cultural connection with Spain and its colonial past, and less with the Hispanic-American ethnicity and culture from the United States.

## I

**INPUT.-** In the context of this work, input is the linguistic exposure that a speaker receives in a certain language. This exposure can come from a wide variety of sources: from members of the community, relatives, written texts, or the teacher's explanation in a language classroom.

## L

**LANGUAGE AS A PRIVILEGE.-** Based on Ruiz's perspective of LANGUAGE AS A RESOURCE (see 1984), authors such as García (2009) or Valdez et al. (2016) argue that the promotion of some second language programs tends to benefit more those social groups that already know the dominant language (for example, English speakers in the United States) and who are in a social position of HEGEMONY, increasing their sociopolitical and economic advantage even more. On the contrary, this circumstance displaces minority social groups, which are the traditional recipients of bilingual programs and services, and who are also often criticized for speaking the same languages as their mother tongue.

LANGUAGE AS A PROBLEM.- According to Ruiz (see 1984), the perception of minority languages as a social impediment that hinders understanding between individuals, social cohesion in a region, and the development of a unified national identity. This perspective is relevant for the development of language policies, normally those that promote monolingualism and censor bilingualism, and constitutes the main argument of cultural and citizen movements with xenophobic tendencies and linguistic racism, such as ENGLISH ONLY in the United States.

LANGUAGE AS A RESOURCE.- According to Ruiz (see 1984), the perception of languages as valuable assets for an individual or a community and, therefore, worth protecting and promoting. Being able to speak more than one language would have a pragmatic utility, often related to different academic and professional fields, such as military, diplomatic, economic, or international communication. This attitude towards languages allows the development of language policies that encourage bilingualism and is defended by citizen and academic movements that seek social conciliation, such as ENGLISH PLUS in the United States.

LANGUAGE AS A RIGHT.- According to Ruiz (see 1984), perception of minority languages as a personal, human, legal, or constitutional right from which their users can benefit. This way, having the right to a language, normally a minority one, supports its protection and non-discrimination towards its users, and is similar to other claims such as freedom of religious choice. This attitude towards language is important for the development of certain language policies.

LANGUAGE CONTACT.- A situation of language contact occurs in those social, cultural, economic, or geographical contexts in which two or more languages coexist. On the one hand, contact tends to promote the appearance of TRANSFERS from one language to another, although, on the other, it also seems to accelerate internal grammatical changes that already exist in a language and that develop, albeit more slowly, in monolingual communities. Language contact is a phenomenon widely explored in the field of SOCIOLINGUISTICS (for English-Spanish contact in the United States, see, for example, Silva-Corvalán, 1994a; Zentella, 1997).

LANGUAGE POLICY.- Legal planning for the protection, dissemination, or prohibition of a language in a certain region, which affects the educational, administrative, and legal spheres. These decisions are made and adopted by local, regional, national, or

international authorities. Among other aspects, language policies greatly influence the development of school curricula and, therefore, play a determining role in the implementation or rejection of educational programs that pursue bilingualism in a community or territory.

**LANGUAGE SHIFT.**- Sociolinguistic phenomenon by which the speakers of a community within a bilingual or multilingual environment progressively abandon the original mother tongue to adopt the majority language in the host community. For example, we can observe this circumstance in the Hispanic community in the United States, in those cases in which members of the first generation (the grandparents) speak Spanish, those of the second generation (the parents) speak Spanish and English, while those of third generation (the children) are already monolingual in English.

**LATINO/A.**- In this work, this label refers to those individuals who have national or family ties to Latin America and, to a lesser extent, to Spain. Although the US census has not traditionally made a distinction between "Hispanic" or "Latino," in the academic literature consulted for this work, this second term carries connotations less linked to the cultural and colonial connection with Spain and more to the Hispanic-American ethnicity and culture from the United States.

**LATINX.**- Term used to refer to the Hispanic or Latino community in the United States, in such a way that other additional aspects are included, such as the possible genders, identities, and sexual orientations of the individuals that integrate this group, in addition to their language and ethnicity. The supporters of this neologism argue that the ending in -x avoids the binary division between the masculine and the feminine present in Spanish and allows a broader spectrum of social identities to be represented.

**LAU V. NICHOLS.**- Legal case occurred in 1970 in San Francisco, United States, brought by a group of Chinese students against this school district. The plaintiffs argued that the schools did not consider the language needs of these students to achieve school success in the same way as English-speaking students, which violated the 14th Amendment and Title VI of the Civil Rights Act of 1964. With the plaintiffs' victory, the Supreme Court proceeded in 1974 to ban English immersion programs—those that are taught exclusively in English—and compel school districts across the country to offer support programs for students who were not yet proficient in the vehicular language. This sentence meant, therefore, that no child could be sent to an institution where subjects are completely taught

in a language that they do not know. This legal conflict has been used as an example to explain the perspective of LANGUAGE AS A RIGHT.

LEARNING.- Process by which a learner studies the target language in a controlled, conscious manner and in an academic environment, paying special attention to the linguistic form, such as its grammar. Krashen (see 1981) contrasts this process with ACQUISITION.

LEARNING BY DESIGN.- Pedagogical framework originally proposed by The New London Group (1996), which places great emphasis on individualizing course content according to the diversity and specific needs of the students, integrating prior knowledge and skills into the curriculum, as well as informal student experiences. It is usually linked to the concept of MULTILITERACIES.

LIMITED-PROFICIENCY GROUP.- The Instituto Cervantes (see 2019, 2020, 2021, 2022) categorizes those second or third-generation individuals in bilingual communities and foreigners residing in a Spanish-speaking country that have a different mother tongue as Spanish speakers in the "limited proficiency group" (*grupo de competencia limitada*). For example, citizens from other parts of Europe residing in Spain. However, the Instituto Cervantes does not clarify whether it also includes students of SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE in countries where it is not the majority language.

LINGUISTIC APPROPRIATENESS.- Adequacy of the speaker to a language, dialect, or register that is more socially acceptable according to the communicative context. For some authors consulted in the bibliography (see Flores and Rosa, 2015; Fuller and Leeman, 2020), linguistic appropriateness is more likely to be artificially constructed to favor speakers of the most prestigious linguistic varieties.

LINGUISTIC BULLYING.- Linguistic bullying involves the persecution or rejection of the minority languages of a country, normally by those individuals who are monolinguals in the majority language. In many cases, this rejection is publicly evident and may involve social or even physical reprisals against those who speak minority languages.

LINGUISTIC DOMAIN.- Specific communicative context in which linguistic interaction occurs. For example, the work domain, the academic domain, and the home domain. Not to be confused with LINGUISTIC REGISTER.



LINGUISTIC GENERATION.- The first generation is considered to be those speakers who have fully acquired their mother tongue in their country of origin. Their descendants are considered second-generation speakers if they were already born in a place where the family language is not spoken or if they immigrated there as children. Third-generation speakers are, in turn, the descendants of the latter. In addition to generation, the speaker's language proficiency can enormously vary depending on the linguistic exposure to the family language at home or if they also learn it at school.

LINGUISTIC RACISM.- Discrimination or prejudice towards an individual because of the language, dialect, or linguistic particularities present in the way they speak.

LINGUISTIC REGISTER.- Adequacy of speech according to the degree of formality demanded by the communicative context, either by the type of interlocutors, sociocultural conventions, or the communicative channel.

LINGUISTIC VARIATION.- Diversity of uses of the same language according to the speaker or speech community, the social, geographical, or communicative context in which the interaction occurs.

LONGITUDINAL STUDY.- Quantitative or qualitative study that focuses on continuously and repetitively researching the same individual or group of individuals over time. For example, collecting how the linguistic production of a speaker evolves from childhood to adolescence.

## M

MAJORITY LANGUAGE.- Language whose knowledge and use are the majority in a community or region, usually the VEHICULAR LANGUAGE or lingua franca. For example, English in the United States. Majority languages tend to be used in most communicative contexts, especially those with the greatest social prestige, such as in the educational, professional, economic, and political contexts. For this reason, the individuals residing in the territory in which it is spoken perceive the usefulness of knowing this language, usually to the detriment of the conservation of minority or heritage languages.

MELTING POT.- Widely popularized metaphor that the United States is a mixture of heterogeneous cultures that arrived with immigration, where all of them come together to

form a common and homogeneous culture. Although in the past this idea tried to provide an optimistic attitude towards immigration, it has been recently revised to discover an attitude that encourages dominant monoculturalism and the abandonment of native cultures. Compare to the SALAD BOWL metaphor.

MINORITIZED LANGUAGE.- Language that, in addition to being a MINORITY LANGUAGE in a certain region, is also socially, culturally, or politically persecuted or criticized by the speakers of the majority language. For example, Spanish in the United States by racist and xenophobic groups.

MINORITY LANGUAGE.- Language that is not used by the majority of individuals in a certain region, although there are communities that speak it. For example, Arabic in the United States.

MIXED CLASSES.- In the context of this work, mixed classes are those language courses that integrate both traditional second language students (e.g., Anglo-Saxons learning Spanish) and heritage students. Although the most ideal situation is for each of the two student profiles to receive specialized instruction in separate courses, academic and logistical circumstances often make it necessary to combine both groups of students.

MIXED PERSPECTIVE.- Position adopted in the elaboration of language policies that promotes bilingualism, favoring the diffusion of both the native language and other originally foreign languages (see Cobarrubias, 1983; Ruíz, 1995). For example, the legal status of language protection of Spanish and Guarani in Paraguay.

MODES OF COMMUNICATION.- According to the ACTFL descriptors (see 2012a), the modes of communication refer to the way in which the speakers produce the language or receive it, so that several language skills (speaking, listening, reading, and writing) are integrated at the same time. These are the *presentational mode*, which involves one-way oral or written communication from the speaker to an audience, the *interpretive mode*, which involves understanding an oral or written text, and the *interpersonal mode*, which alludes to the exchange of information between speakers.

MONOGLOSSIC PERSPECTIVE.- Attitude regarding the knowledge of languages that sees monolingualism as the norm and as what is “usual” in societies, defending the separation between languages as fully independent entities. It is an influential position in the elaboration of certain language policies that reject bilingualism.

MONOLINGUAL.- A person who is proficient only in one language.

MULTILITERACY.- Incorporation into the academic curriculum of textual genres and multimodal ways of communication in a manner that seeks the integration of both written texts and images, videos, audio, gestures, proxemics, etc., to achieve learning. It is often associated with the approach LEARNING BY DESIGN.

## N

NATIVE-PROFICIENCY GROUP.- The Instituto Cervantes (see 2019, 2020, 2021, 2022) categorizes those individuals who have learned Spanish as their mother tongue, including bilinguals, as Spanish speakers in the "native proficiency group" (*grupo de competencia nativa*); for example, Spanish speakers in Mexico.

## O

ONE-WAY DUAL IMMERSION.- Dual immersion program in which the majority of students (more than two-thirds of the total) belong to the same linguistic community. For example, the English-speaking community at an English-French dual immersion school in Canada.

## P

PARTIAL IMMERSION.- Within a dual immersion bilingual program, partial immersion is considered to be in place when both languages share approximately 50% of the total instruction time, including non-linguistic subjects such as math or science. For example, half of the subjects are in English and the other half are in French in a dual immersion school in Canada.

PHENOTYPE.- Observable traits of an individual's physical appearance, such as skin color or eye shape. In the context explained in this work, these physical traits are often tied to social and cultural prejudices against the people who carry them.

PLACEMENT TEST.- Exam, interview, or other types of assessment tool that helps to know the linguistic proficiency of a student prior to their enrollment in a certain language

course. This way, the aim is for students to find out if the course they are applying for is suitable for their abilities and language skills or, on the contrary if they should go to a higher or lower course. Many times, these placement tests are designed with the purpose of adapting to local circumstances and they are not applicable to other institutions or educational contexts.

**PRAGMATICS.**- Branch of linguistics that focuses on the extra-grammatical norms that govern a communicative act beyond the linguistic sentence. Some of the elements that pragmatics deals with are the communicative intention—for example, whether it is a request, an apology, a rejection, a compliment, etc.—, the specific context in which communication occurs, the interlocutors' characteristics, or the knowledge of the world shared by the speakers.

**PRISM MODEL.**- Theoretical model proposed by Collier and Thomas (see 2007, 2017) which describes how bilingual linguistic acquisition occurs in the school environment and predicts what type of educational methods and programs will be most effective for this purpose, especially in the context of learners of English as a second language in the United States. Within this framework, there are four fundamental processes that must take place for the student to acquire the languages that they are studying and achieve school success, which must be promoted by the academic institution itself. First, there are some sociocultural characteristics that must be taken into consideration and respected for their affective relevance, such as personal and family experiences, or students' self-esteem and anxiety. Second, attention must be paid to language development relative to students' language acquisition stages, formal language teaching, literacy, and metalinguistic knowledge. This knowledge must be promoted both in the student's L1 and L2. Third, academic development must not be interrupted by introducing a greater emphasis on the study of the vehicular language. According to these authors, it has been shown that postponing the learning of the rest of the subjects in the curriculum (math, science, art, etc.) so that they focus exclusively on the study of English tends to lead students to academic failure. Finally, there is cognitive development that occurs during the years prior to schooling in the student's native language. This basic knowledge should also be used and promoted in the L2 learning process, and not provide excessively simplified tasks to these learners. These four components are interdependent like the three-

dimensional sides of a prism and must be reconciled at the same time to support the student's academic, cognitive, sociocultural, and linguistic development.

## Q

**QUALITATIVE ANALYSIS.**- Investigative method that focuses on detailing the specific examples obtained in the sample, often emerging within the research process itself, and on understanding them inductively, that is, deriving a norm or hypothesis from the sample. For example, studying the linguistic productions obtained through interviews with informants. Compare to **QUANTITATIVE ANALYSIS**.

**QUANTITATIVE ANALYSIS.**- Investigative method that focuses on quantifying the numerical and statistical data provided by the sample. It follows a deductive method, so it is often used to test a hypothesis that has been raised beforehand. For example, quantifying the percentage of Hispanics or Latinos that exists within the total population of the United States. Compare to **QUALITATIVE ANALYSIS**.

## R

**RACIOLINGUISTICS.**- Subfield of linguistics proposed by Flores and Rosa (see 2015) that studies the relationship between language and the racial or ethnic aspects of the speakers, as well as the social and political experiences that they go through. Thus, the stigmatization of certain languages would be due more to the racial conditions of the speakers than to the objective linguistic characteristics of the language or dialects they know. In the same way, they also criticize the concept of linguistic appropriateness—which language, dialect, or register is more acceptable depending on the communicative context—, since this would be constructed so that speakers with more unfavorable social conditions have to adapt to the speech of the dominant classes.

## S

**SALAD BOWL.**- Cultural metaphor that indicates that the cultural diversity of immigrants in the United States should not be homogenized, but that all cultures should maintain their

essential attributes while they coexist with each other. This metaphor aims to criticize the traditional idea of the MELTING POT, which argues, on the contrary, that cultures must come together to form a unitary entity.

SAMPLE.- In statistics and research methods, the sample is a reduced group of the total population studied (people, objects, or data), which is chosen as the object for experimentation because it is more manageable and still representative of the complete set.

SEMANTIC EXTENSION.- Transfer of the meaning of a foreign word to another existing word in the host language that originally did not have it. For example, Spanish *carpeta* ('folder') with the English meaning of *carpet*.

SEQUENTIAL BILINGUALISM.- Sequential bilinguals are those individuals who normally begin to acquire their mother tongue in childhood, but, due to different social causes, such as migration or educational reasons, their linguistic development is interrupted in childhood due to the appearance of a new dominant language. Since then, linguistic exposure occurs mainly with this dominant language. In the American context, this circumstance often explains the appearance of heritage speakers.

SIMULTANEOUS BILINGUALISM.- Simultaneous bilinguals are those who have begun to learn or acquire their two languages since childhood, have been exposed in a similar way to both of them, and may have received formal instruction in both, so they end up developing high bilingual competence.

SOCIOLINGUISTICS.- Field of linguistics that studies the relationship between linguistic varieties and those sociocultural phenomena that affect their users. Some of the traditional interests that concern sociolinguistics are those related to gender, age, social stratum, identity, linguistic attitudes, or bilingual and multilingual contexts. An example of a sociolinguistic study can be the analysis of the appearance of a particular phonetic feature in a determined social stratum.

SPANGLISH.- Linguistic variety of Spanish in a bilingual context in which it coexists with English, normally in the United States. This is characterized by the frequent use of borrowings, calques, semantic extensions, and code-switching in Spanish speech. The creation of this term is attributed to the Puerto Rican writer Salvador Tío in 1948, who used it with derogatory and mocking connotations. The academic literature associates the

appearance of this type of speech with a colloquial and informal register (see Lynch, 2018; Otheguy, 2008), although many authors point out that Spanglish already constitutes an identifying trait of pride in belonging to the Latinx community in the United States (see Fuller and Leeman, 2020; Moreno Fernández, 2008; Zentella, 1997).

**SPANISH AS A FIRST/NATIVE LANGUAGE.-** Acquisition of Spanish as a first language, normally because it is the language of daily use in the speaker's country and spoken in the family environment. Within the framework of this work, the language learned at home during the first years of life is considered to be the mother tongue, although this may not be the majority language in the place where this speaker lives, as is the case of heritage languages.

**SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE.-** Learning Spanish after a first language has been acquired by the speaker. In this case, Spanish is not a language of daily use in the place where it is studied: for example, studying Spanish in Japan. Compare to **SPANISH AS A SECOND LANGUAGE**.

**SPANISH AS A HERITAGE LANGUAGE.-** Acquisition of Spanish as the mother tongue spoken at home, but which does not have a social majority in the region where the speaker lives (for example, in the United States). Due to a lower quantity and quality of linguistic exposure in this language, added to a sociocultural environment that may favor or discourage its use, the competence shown by the speaker in this language may be reduced or simplified compared to a Spanish monolingual who has acquired it in a Spanish-speaking territory.

**SPANISH AS A SECOND LANGUAGE.-** Learning Spanish after a first language has been acquired by the speaker. In this case, Spanish is a language of daily use in the place where it is studied: for example, immigrants who learn Spanish in Spain. Compare to **SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE**.

**SPANISH FOR SPECIFIC PURPOSES.-** Subfield of the pedagogy of Spanish as a second language that seeks to adapt the teaching-learning of this language for students who are getting a specialization in a professional field or academic discipline. For example, *Medical Spanish for Healthcare* or *Spanish Language for Business*.

**SPEECH ACT.**- Statement with which the speaker seeks to execute a specific communicative intention beyond its concrete linguistic structure, such as requests, apologies, invitations, or rejections. Speech acts are part of the field of PRAGMATICS.

**SUBJECT OMISSION.**- Absence of the subject (noun or pronoun) in the discourse in Spanish: for example, *yo soy María* in contrast to only *soy María*. In Spanish, the verbal inflection already indicates its grammatical person and number in most cases, so making the subject explicit commonly follows pragmatic reasons rather than grammatical ones, such as emphasizing, avoiding ambiguities, etc.

**SUBMERSION.**- In the US educational system, language submersion programs consisted of sending students with mother tongues other than English, usually with a migratory background, to instruction completely conducted in the vehicular language, without any linguistic support that favored their academic development. Language submersion programs are technically illegal since the US Supreme Court ruling in response to *LAU V. NICHOLS* in 1974. See also the LANGUAGE AS A RIGHT perspective.

**SUBSTRUCTIVE BILINGUALISM.**- Within an educational system, opting for subtractive bilingualism implies encouraging the learning of the majority language while the conservation of their mother tongue or family language is neglected, or even rejected. This normally leads to monolingualism in the majority language.

**SUMMATIVE ASSESSMENT.**- Stage of the academic assessment that measures students' performance regarding the knowledge that they have acquired during instruction in comparison with the objectives of the course established beforehand. Consequently, summative evaluation has an eminently descriptive purpose. In general, this assessment is conducted at the end of an academic process with the purpose of offering the student a grade or certification. Compare to FORMATIVE ASSESSMENT.

**SYLLABUS.**- Academic document which includes the description of the subject, the required or recommended materials, the assessment method, specific institutional clauses—for example, policies of the academic institution related to non-discrimination, plagiarism, or accommodation of students—, the instructor and coordinators' contact information, as well as a course calendar where the contents for each school day are outlined. This document is public for students enrolled in the course and is normally



subject to changes due to unforeseen causes at the instructor's discretion. It is in widespread use in the American educational system. See also TEACHING GUIDE.

## T

**TARGET LANGUAGE.**- The language that is the object of learning during instruction. For example, Spanish in SPANISH AS A SECOND LANGUAGE classes.

**TASK-BASED INSTRUCTION.**- A pedagogical approach to second language teaching that focuses on determining a final pedagogical task at the conclusion of a lesson plan or didactic unit that emulates a typical communicative task for a native speaker of that language. For example, ordering food in a restaurant or booking a flight with an airline. In order to solve this final task, the instructor must scaffold the activities and linguistic exposure, from more to less controlled, in a way that allows the student to practice and learn the necessary linguistic and pragmatic tools to perform the target task; for example, useful grammatical structures, specific vocabulary in that communicative situation, expected norms of behavior between the interlocutors, etc.

**TEACHING GUIDE.**- (In Spanish, *guía docente*) Public document that is made available to students where the planning of a subject during a certain academic year is specified, including the necessary information about its content, the required materials, the assessment methods that will be used, etc. Therefore, it is a document where the principles defined in the CURRICULUM are specified.

**TEXTUAL GENRE.**- Any linguistic text, either written or oral, produced with the purpose of verbal interaction and communication between individuals. For example, a conversation, a fictional story, an essay, a survey, or a newspaper article.

**TOP-DOWN.**- Pedagogical technique used in language classes, normally in reading comprehension activities, which involves beginning the activity by focusing on the overall meaning of the text—for example, the topic that deals with or general characteristics such as the textual genre to which it belongs—to progressively delve into the analysis of the certain features that compose it, such as specific words or sentences. Compare to BOTTOM-UP.

**TOTAL IMMERSION.-** Within a dual immersion bilingual program, total immersion is considered to be in place when the non-vehicular language is used to teach around 90% or more of the course content, including non-linguistic subjects such as math or science. For example, 90-10 in German and English, respectively, in a dual immersion school in the United States.

**TRANSFER.-** The use of elements that are typical of one language in another, normally from the mother tongue or the language in which the speaker is most proficient, projected onto a minority language or the one being learned. These transfers can occur in any linguistic discipline: morphosyntax (for example, in syntactic calques like \*"*Busco amigos yo puedo jugar con*" instead of "*Busco amigos con los que pueda jugar*"), lexicology, and semantics (e.g., extensions such as *carpeta* with the meaning of the English word *carpet*), phonetics and prosody (e.g., the use of allophones that are not typical of the recipient language, such as the hypothetical use of [v] in Spanish for the grapheme <v>), or pragmatics (e.g., the inappropriate use of politeness strategies, such as the conditional or saying “please”). These transfers can be either positive, when both languages have the same feature, and negative—also called *interferences*—, if they only exist in the language from which the linguistic feature is transferred.

**TRANSITIONAL MODEL.-** In bilingual education programs in the United States, transitional models seek to allow the use of the foreign students' home language as a means to help them learn English more quickly. However, these programs do not pursue the preservation of that family language once the student can speak the vehicular language.

**TRANSLANGUAGING.-** (also *translingualism*) Theoretical approach that states the integration of all the languages that an individual knows in a unitary linguistic repertoire, and their non-separation into independent entities with a given name (e.g. German, Spanish, English). Consequently, these languages interact with each other dynamically in the mind of the speakers when they communicate, without a strict separation between them. Translanguaging has recently gained relevance in the development and implementation of pedagogical methodologies that promote bilingualism.

**TWO-WAY DUAL IMMERSION.-** Dual immersion program in which between one and two-thirds of the student population belongs to the linguistic community of one of the two languages taught, and the remaining percentage belongs to the other; ideally, 50% for each group. For example, Spanish and English speakers in Spanish-English immersion

---

programs in the United States. One of the advantages attributed to this model over the ONE-WAY model is that students can practice the target language with their own classmates, and do not receive linguistic exposure exclusively from the teacher.

## U

UNBALANCED BILINGUALISM.- Unbalanced bilinguals demonstrate linguistic knowledge in which one of their languages is clearly predominant. Their proficiency in the weaker language may be merely incipient, as is the case of many heritage speakers.

## V

VEHICULAR LANGUAGE.- (also, *lingua franca*) Language that is tacitly chosen by the speakers of a speech community for general communication between its individuals, normally when there is more than one language available. For example, the vehicular language in the United States is English. The vehicular language is normally the one taught in schools and used in most prestigious contexts.



ANEXO I: CAPTURA DE LOS RESULTADOS DE BÚSQUEDA EN BASE DE DATOS A FECHA DE 1 DE JULIO DE 2022

1		Page size: 25		23 items in 1 pages	
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	Las Vegas	NV	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 for Native Speakers	Houston	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 Ulibarri	Albuquerque	NM	Higher Education	Spanish	



ANEXO II: DESGLOSE DE CENTROS Y PROGRAMAS CODIFICADOS

Código asignado	Nombre del centro	Nombre del programa	Localización
U1	Colorado Mountain College	Colorado Mountain College Department of Spanish	Edwards, CO
U2	Florida Atlantic University	Department of Languages, Linguistics, and Comparative Literature at FAU	Boca Raton, FL
U3	Georgia State University	Department of Modern & Classical Languages at Georgia State University	Atlanta, GA
U4	Portland State University	Heritage Language Classes at Portland State University	Portland, OR
U5	University of Houston	Heritage Spanish Program at University of Houston	Houston, TX
U6	University of Texas Pan American	Medical Spanish for Heritage Speakers	Edingburg, TX
U7	George Mason University	Nuestra Lengua, Department of Modern and Classical Languages	Fairfax, VA
U8	University of Washington	Spanish for Heritage Learners at University of Washington	Seattle, WA
U9	University of Arizona	Spanish for heritage learners program	Tucson, AZ
U10	Amherst College	Spanish for Heritage Speakers	Amherst, MA
U11	College of Southern Nevada	Spanish for Heritage Speakers	Las Vegas, NV
U12	Purdue University	Spanish for Heritage Speakers at Purdue University	Lafayette, IN
U13	University of Illinois at Chicago	Spanish for Heritage Speakers at University of Illinois at Chicago	Chicago, IL
U14	University of Maryland, College Park	Spanish for Heritage Speakers at University of Maryland College Park	College Park, MD
U15	University of Maryland, Baltimore County	Spanish for Heritage Speakers University of Maryland, Baltimore County	Baltimore, MD
U16	Mexican-American Catholic College	Spanish for Hispanics	San Antonio, TX
U17	Houston Community College	Spanish for Native Speakers	Houston, TX
U18	Harvard University	Spanish in the Community	Cambridge, MA
U19	Northwestern University	Spanish Language Program	Evanson, IL
U20	University of South Carolina, Beaufort	Spanish Major for Heritage Learners	Beaufort, SC
U21	St. Norbert College	St. Norbert College Language Services	De Pere, WI
U22	State University of New York at New Paltz	State University of New York Spanish Heritage Program	New Paltz, NY
U23	University of New Mexico	The Sabine Ulibarri	Albuquerque, NM