



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XVI Edición)

*Desarrollo del español académico en hablantes de herencia:
contexto, análisis, y propuestas para la enseñanza en
Estados Unidos*

Estudiante: Rocío Ruiz Carrera

Tutor/a: Dr. Alfredo Álvarez Menéndez

CURSO 2024-2025

Junio 2025



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XVI Edición)

*Desarrollo del español académico en hablantes de
herencia: contexto, análisis, y propuestas para la
enseñanza en Estados Unidos*

Estudiante: Rocío Ruiz Carrera

Tutor/a: Dr. Alfredo Álvarez Menéndez

CURSO 2024-2025

Junio 2025

(Tutor/a) Fdo.:

(Estudiante) Fdo.:

*A quienes regalan calma en medio de la tormenta.
Pero también a quienes desordenan la vida cuando se necesita.*

[...] Nunca podré ser todas las personas que quiero ni vivir todas las vidas que quiero. Nunca podré formarme en todas las habilidades que quiero. ¿Y por qué quiero? Quiero vivir y sentir todos los matices, tonos y variaciones de la experiencia física y mental de la vida. Y estoy terriblemente limitada.

Sylvia Plath

AGRADECIMIENTOS

Me tomo este espacio para agradecer, porque, aunque este trabajo es mío, no podría haber llegado hasta aquí sin algunas personas.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi familia, en especial a mis padres y a mis hermanos, cada pequeño logro siempre será tan mío como vuestro, porque mi casa siempre será donde estéis vosotros, esté donde esté yo.

A quienes llegaron a mi vida este último curso, en especial a Irene por acercarse desde el principio, a Noelia por dejarse conocer, a las Sofis por insistir en quedar conmigo y no haberse separado desde entonces. A David, Moha y Sheila por las comidas juntos y las risas, a Borja por las interminables horas hablando. A María y Lorena por creer en mí cuando yo dudo, por hacer que la rutina no sea pesada. Gracias por haberme acompañado en este viaje académico y de crecimiento personal, por hacer que esta etapa de mi vida sea memorable desde que os conozco. Gracias por hacer de Asturias un hogar.

A mis amigos de cada etapa vital de Sevilla (nacidos o residentes) y a Clara, por hacer que os sienta cerca siempre a pesar de la distancia, por apoyarme en cada paso que doy y animarme cuando me desequilibro; sin vuestra amistad y cariño no podría caminar en línea recta.

De manera especial, a mi abuela Vevi, ojalá te hubieses ido más tarde y pudieses haberme abrazado después de cada logro.

Aunque no lo entendáis, os de igual o nunca lo leáis, esto es por y para vosotros.

RESUMEN

Este trabajo analiza la situación actual de la enseñanza del español académico a hablantes de herencia en Estados Unidos, un colectivo en constante crecimiento y con características sociolingüísticas particulares. A través de un recorrido histórico por la evolución de los métodos y materiales didácticos se contextualiza el desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera y de herencia. Se profundiza en la definición y el perfil sociolingüístico de los hablantes de herencia, destacando su diversidad cultural, lingüística y los retos que enfrentan en el acceso al registro formal y académico del español. El estudio examina los desafíos pedagógicos y revisa críticamente materiales didácticos y programas académicos actuales, identificando tanto buenas prácticas como áreas de mejora. Además, se propone una intervención didáctica fundamentada en las necesidades reales de estos estudiantes, con actividades orientadas a potenciar su competencia en el español académico y fomentar una reflexión crítica sobre su propio aprendizaje

PALABRAS CLAVES: *hablantes de herencia, registro formal, español académico, Estados Unidos, propuesta didáctica.*

ABSTRACT

This study analyzes the current situation of academic Spanish instruction for heritage speakers in the United States, a growing group with unique sociolinguistic characteristics. Through a historical overview of teaching methods and materials, the evolution of Spanish as a foreign and heritage language is contextualized. The work delves into the definition and sociolinguistic profile of heritage speakers, highlighting their cultural and linguistic diversity and the challenges they face in accessing formal and academic Spanish registers. The study examines pedagogical challenges and critically reviews current didactic materials and academic programs, identifying both best practices and areas for improvement. Furthermore, a didactic intervention is proposed, based on the real needs of these students, with activities aimed at enhancing their academic Spanish proficiency and encouraging critical reflection on their learning process.

KEYWORDS: *heritage speakers, formal register, academic Spanish, United States, didactical proposal.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1.1 <i>Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera</i>	3
1.2 <i>Hablantes de herencia: definición y características</i>	7
1.3 <i>Español de herencia como concepto</i>	10
1.4 <i>El registro formal y el español académico</i>	14
1.4.1 <i>Características lingüísticas del registro formal y el español académico</i>	14
1.4.2 <i>Contextos de uso del registro formal y el español académico</i>	17
1.4.3 <i>El español académico en hablantes de herencia</i>	19
1.5 <i>Spanglish: fenómeno lingüístico y cultural</i>	22
2. PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS HABLANTES DE HERENCIA	26
2.1 <i>Aspecto social de los hablantes de herencia</i>	26
2.2 <i>Variedad de experiencias culturales y lingüísticas</i>	28
2.3 <i>Componente social como vestigio casi perdido</i>	32
3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL.	34
3.1 <i>Español como lengua de herencia en el contexto global de Estados Unidos</i>	34
3.2 <i>Desafíos en la enseñanza de español académico a los hablantes de herencia</i>	36
3.2.1 <i>Características del español académico en hablantes de herencia</i>	36
3.2.2 <i>Factores que influyen en el desarrollo del español académico en hablantes de herencia.</i>	37
3.2.3 <i>Estrategias pedagógicas para apoyar el desarrollo del español académico en hablantes de herencia</i>	38
3.3 <i>Revisión de materiales didácticos existentes para hablantes de herencia</i>	39
3.3.1 <i>Palabra abierta</i> de Cecilia M. Colombi, Jill Pellettieri y María Isabel Rodríguez (2006, 2ª edición, Cengage Learning)	39
3.3.2 <i>¡Sí se puede! Un curso transicional para hispanohablantes</i> de María Carreira y Michelle Geoffrion-Vinci (2007, Cengage Learning)	42

3.3.3 <i>Nuevos Mundos. Lectura, cultura y comunicación. Curso de español para bilingües</i> de Ana Roca (2012, 3ª edición, Wiley & Sons, Inc.)	44
3.3.4 <i>La lengua que heredamos. Curso de español para bilingües</i> de Sarah Marqués (2012, 7ª edición, Wiley)	46
3.3.5 <i>Conversaciones escritas</i> de Kim Potowski (2017, 2ª edición, Wiley).....	49
3.4 <i>Programas académicos de español como lengua de herencia en Estados Unidos</i>	53
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	57
4.1 <i>Justificación de los ejercicios propuestos</i>	60
5. CONCLUSIONES	71
5.1 <i>Reflexiones sobre la enseñanza del español académico a hablantes de herencia</i>	72
5.2 <i>Futuras líneas de investigación</i>	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la presencia del español en Estados Unidos ha adquirido una relevancia sin precedentes, no solo por el crecimiento demográfico de la población hispanohablante, sino también por la complejidad sociolingüística que caracteriza a sus comunidades. Dentro de este contexto, los hablantes de herencia emergen como un grupo fundamental para comprender los retos y oportunidades que enfrenta la enseñanza del español en el país. Estos individuos, criados en hogares donde el español es la lengua de uso familiar pero inmersos en una sociedad mayoritariamente angloparlante, presentan perfiles lingüísticos y culturales diversos que desafían los enfoques tradicionales de la didáctica del español.

El presente trabajo se propone analizar en profundidad la situación de los hablantes de herencia en Estados Unidos, centrándose especialmente en el desarrollo del español académico y formal. Para ello, se parte de una revisión histórica de la enseñanza del español como lengua extranjera, que permite contextualizar la evolución de los métodos y materiales didácticos empleados hasta la actualidad. Asimismo, se aborda la definición y las características de los hablantes de herencia, explorando los factores que inciden en su competencia lingüística y en su identidad cultural.

A lo largo del estudio se examinan los desafíos específicos que enfrentan estos hablantes en el acceso y dominio del registro académico del español, así como las estrategias pedagógicas más adecuadas para apoyar su desarrollo. Se incluye, además, un análisis crítico de los materiales didácticos existentes y de los programas académicos dirigidos a este colectivo, con el objetivo de identificar buenas prácticas y áreas de mejora. Para lograrlo, se revisan manuales y recursos ampliamente utilizados en la enseñanza del español para hablantes de herencia, valorando en qué medida responden a las necesidades reales de los estudiantes y si favorecen el desarrollo de competencias avanzadas en el registro formal y académico. Asimismo, se consideran los enfoques metodológicos implementados en diversos programas universitarios y comunitarios en Estados Unidos, prestando especial atención a la integración de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Este análisis permite no solo detectar carencias, sino también destacar iniciativas innovadoras que pueden servir de modelo para futuras propuestas didácticas.

Finalmente, el trabajo presenta una propuesta didáctica basada en la reflexión sobre las necesidades reales de los hablantes de herencia, acompañada de una justificación teórica y práctica de los ejercicios sugeridos. Dicha propuesta se fundamenta en la revisión de la literatura especializada y en el análisis de experiencias previas, proponiendo actividades que promuevan el desarrollo de la competencia escrita y oral en contextos formales, así como la reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje. Se busca, de este modo, ofrecer herramientas concretas tanto para docentes como para estudiantes, que faciliten la transición del uso familiar e informal del español al dominio de registros más elaborados y académicos. Con ello, se pretende contribuir al diseño de intervenciones educativas más inclusivas y eficaces, que reconozcan la riqueza y diversidad de los hablantes de herencia y potencien su acceso pleno al español académico, favoreciendo así su éxito académico y su integración en contextos profesionales y sociales de mayor exigencia lingüística.

Una limitación importante para ejemplificar en detalle los programas de español como lengua de herencia es que muchos de ellos no son de acceso abierto: los materiales, metodologías y recursos suelen ser desarrollados internamente por instituciones como el Instituto Cervantes, CUNY o UNAM Chicago, y no están disponibles públicamente. Esto dificulta analizar o comparar en profundidad sus contenidos y enfoques. Además, existe una gran diversidad metodológica, ya que cada programa se adapta a las necesidades de su alumnado y contexto, lo que impide establecer ejemplos universales o estandarizados. Por estos motivos, la ejemplificación detallada se ve restringida en este trabajo, tanto por la falta de transparencia institucional como por la variedad y fragmentación de los enfoques existentes.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*

Aquilino Sánchez Pérez, en su libro *Historia de la Enseñanza del español como Lengua Extranjera* (1992), nos sumerge en un recorrido a través de los siglos para comprender la evolución de esta disciplina. Recuerda que la historia de la enseñanza de idiomas es un péndulo constante, donde métodos aparentemente innovadores son, en realidad, reformulaciones de ideas del pasado (p. 6). A menudo, se critica el último método de enseñanza, resaltando sus carencias frente a las supuestas bondades de las nuevas propuestas, sin embargo, esta actitud es momentánea ya que con el tiempo la nueva metodología es desplazada por otra y tildada de insuficiente e ineficaz. (Sánchez Pérez, 1992, p. 6). Es por eso por lo que el autor llama a la reflexión en cuanto a la importancia de evaluar los métodos con datos experimentales que muestren la mayor eficiencia posible de las nuevas propuestas. La enseñanza de idiomas ha sido, en gran medida, una responsabilidad individual, no un asunto prioritario para los gobiernos (Sánchez Pérez, 1992, p. 8). Contrastando así, según Sánchez Pérez, con el auge actual de programas estatales que están destinados a promover la influencia política y cultural a través de la enseñanza de la lengua propia.

España, tras el descubrimiento de América, desaprovechó una oportunidad única para establecer una sólida política lingüística, aunque sí hubo preocupación por enseñar la lengua a los indígenas, con la creación de cartillas y vocabularios bilingües, pero estos esfuerzos quedaron relegados en Europa (p. 9). La creación de estos materiales se hacía con el fin de impartir la doctrina católica a los nativos del continente americano.

En el siglo XIX, la enseñanza del español se bifurcó en dos corrientes: la gramatical y la conversacional (Sánchez Pérez, 1992, p. 4). La primera, la gramatical, centrada en el estudio de las reglas y la traducción, y la segunda, la conversacional, en la práctica comunicativa y el uso real del idioma. Sánchez Pérez (1992) menciona que la tradición no gramatical se basa en vocabularios y manuales de conversación, los cuales fueron los primeros textos de conversación para aprender español (p. 3). La *Útil y Breve Institución* de 1555 es un ejemplo de las primeras gramáticas de español para extranjeros, al igual que la obra de Gabriel Meurier. La relación entre Estados Unidos y el mundo hispanohablante ha influido en la enseñanza del español en ese país. Aunque el español ha estado presente desde los primeros contactos culturales, su enseñanza formal como lengua extranjera no se consolidó hasta el siglo XIX.

Dentro de los Estados Unidos, las universidades jugaron un papel crucial, ya que establecieron cátedras de español que permitieron la formación de profesores y la difusión del conocimiento de la lengua y la cultura hispana, contribuyendo así a la formación de una élite intelectual con conocimientos de la lengua y la cultura hispana (Sánchez Pérez, 1992, p. 5). La necesidad de materiales adaptados al contexto estadounidense impulsó la creación de las primeras gramáticas y manuales de español en el país. Sánchez Pérez (1992) destaca la obra de autores como Josiah W. Gibbs y George Ticknor, quienes publicaron gramáticas y manuales que reflejaban las particularidades del español hablado en América y las necesidades de los estudiantes estadounidenses (p. 5). Mariano Velázquez de la Cadena se erigió como una figura central, adaptando métodos europeos y creando materiales rigurosos y accesibles, (Sánchez Pérez, 1992, p. 5). Velázquez de la Cadena publicó gramáticas, diccionarios y manuales que se convirtieron en recursos estándar para el aprendizaje del español en los Estados Unidos.

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, el interés por el español en Estados Unidos se disparó debido al aumento del comercio con América Latina, la creciente inmigración hispana y la fascinación por la literatura y la cultura españolas. Sánchez Pérez (1992) señala que Mariano Velázquez de la Cadena fue uno de los autores más influyentes en la enseñanza del español en los Estados Unidos (p. 5). Gracias a este auge el español se consolidó como una lengua de importancia estratégica en el país. La obra de Sánchez Pérez (1992) también explora la evolución de las metodologías de enseñanza a lo largo del siglo XX, desde el método directo, que priorizaba la inmersión lingüística, hasta el enfoque comunicativo, que se centraba en el desarrollo de habilidades para la interacción real (pp. 6-7).

El método directo se basaba en la idea de que los estudiantes aprenden mejor un idioma cuando se les expone a él de manera natural y se les anima a comunicarse en el idioma desde el principio (Sánchez Pérez, 1992, p. 6). Por otro lado, el método audiolingüístico, que se desarrolló en la década de 1940 y 1950, se basaba en los principios de la psicología conductista y enfatizaba la repetición y la memorización de patrones lingüísticos (Sánchez Pérez, 1992, p. 6). Los estudiantes aprendían a través de ejercicios de repetición y sustitución, con el objetivo de automatizar el uso del idioma. Sin embargo, el enfoque comunicativo, que surgió posteriormente en la década de 1970, se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas y en el uso del idioma en situaciones reales y basándose en la idea de que los estudiantes aprenden mejor un idioma

cuando se les anima a usarlo para comunicarse de manera significativa (Sánchez Pérez, 1992, p. 6).

En el siglo XX, la globalización, la tecnología y la diversidad lingüística de Estados Unidos han transformado la enseñanza del español. El enfoque por tareas, que promueve el aprendizaje a través de proyectos y actividades prácticas, ha ganado popularidad, junto con las nuevas tecnologías que se encargan de ofrecer herramientas innovadoras para el aprendizaje (Sánchez Pérez, 1992, p. 7). La influencia del Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) también han sido cruciales. Sánchez Pérez (1992) señala que el enfoque por tareas se centra en la realización de tareas prácticas que simulan situaciones reales y promueven un aprendizaje más significativo (p. 7). La creación del Instituto Cervantes, siendo esta una institución pública española dedicada a la promoción del español y la cultura hispana, ha tenido un impacto significativo en la enseñanza del español en todo el mundo y ha contribuido a fortalecer la enseñanza del español y a promover el intercambio cultural entre Estados Unidos y el mundo hispanohablante (Sánchez Pérez, 1992). El MCER, un estándar internacional para la descripción de las habilidades lingüísticas también ha influido en la enseñanza del español y proporciona un marco común para la evaluación y el reconocimiento de las competencias en español (Sánchez Pérez, 1992) englobando todo en una rúbrica unificada.

Al comprender esta evolución histórica, podemos apreciar los desafíos y oportunidades actuales en la enseñanza del español, y a raíz de ello construir un futuro más prometedor para su aprendizaje, especialmente en un contexto tan relevante a nivel global como es el de Estados Unidos. Es importante recordar los elementos que se han dado a lo largo de la historia para no cometer los mismos errores en el futuro, así como potenciar lo que ha tenido resultados positivos. Sánchez Pérez (1992) destaca la importancia de la tradición no gramatical con los primeros textos de conversación para el aprendizaje del español (p. 3). Este autor recalca también el desarrollo de nuevas tecnologías para un mejor desarrollo de la didáctica del español a extranjeros.

Aquilino Sánchez Pérez, en su *libro Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (1992), invita a un recorrido exhaustivo por la evolución de esta disciplina, destacando la importancia de comprender el contexto histórico para abordar los desafíos presentes. Es un error, según Sánchez Pérez, destituir desconsideradamente los métodos de enseñanza más recientes, oponiendo sus deficiencias a las supuestas

ventajas de las metodologías nuevas (p. 6). Para el autor, la historia de la enseñanza de idiomas refleja un constante vaivén de los distintos métodos propuestos, por lo que es necesario evaluar los métodos con datos experimentales que muestren la eficiencia de las nuevas propuestas.

En Estados Unidos, la presencia y el impacto del español son innegables. La creciente comunidad hispanohablante, su influencia en la economía y la cultura, y el interés por aprender español como lengua extranjera han posicionado al español como una lengua clave en el país, teniendo en cuenta que es un país que no cuenta con idioma oficial. Esto ha impulsado la necesidad de formar profesores capacitados, desarrollar materiales didácticos innovadores y adaptar las metodologías de enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes estadounidenses. Sánchez Pérez (1992) destaca el método o enfoque por tareas, ya explicado, y las nuevas realidades y perspectivas en el ámbito de la enseñanza del español a extranjeros (p. 5). Este nuevo método busca darle herramientas al estudiante para que sepa desenvolverse de manera autónoma en cualquier lugar. El Instituto Cervantes ha sido una de las instituciones más importantes en la difusión del español en el mundo (Sánchez Pérez, 1992).

A pesar de los avances, Sánchez Pérez (1992) señala que la enseñanza del español como lengua extranjera a menudo se ha mantenido al margen de los estudios formales en los departamentos de Filología Hispánica o carreras similares (p. 9). Sin embargo, reconoce los crecientes esfuerzos individuales e iniciativas que buscan fortalecer y estabilizar este campo de estudio. Por todo esto, la enseñanza de español en EE. UU. ha tenido una evolución constante con la adaptación de cartillas, manuales y diferentes métodos para impartir el conocimiento de la mejor manera.

La enseñanza del español en Estados Unidos es un campo dinámico y en constante evolución, influenciado por factores históricos, sociales, económicos y culturales. Es fundamental comprender esta complejidad para abordar los desafíos presentes y construir un futuro prometedor para la enseñanza y el aprendizaje del español en este país en concreto. Sánchez Pérez (1992) menciona también la importancia creciente del español en los EE. UU. y concluye su análisis de la enseñanza del español en los Estados Unidos destacando su creciente importancia en el país. El autor señala que el español se ha convertido en una lengua clave para la comunicación, el comercio y la comprensión intercultural en los Estados Unidos. Por lo que, la enseñanza debe adaptarse a estos cambios.

1.2 *Hablantes de herencia: definición y características*

Los hablantes de herencia son un grupo lingüístico que ha ganado atención en el ámbito académico y educativo, especialmente en contextos de migración y multiculturalidad. Este concepto se refiere a aquellos individuos que han crecido en un entorno donde se habla una lengua diferente a la predominante en su país de residencia, y que, a menudo, experimentan un proceso de bilingüismo y cambio lingüístico. La comprensión de los hablantes de herencia implica explorar definiciones, características, desafíos y el impacto de la educación en su desarrollo lingüístico.

Los hablantes de herencia se definen como aquellos que han sido criados en hogares donde se habla una lengua distinta al idioma mayoritario del país en el que residen. Según Gubitosi (2012), estos individuos son los hijos de inmigrantes que, debido a la globalización, han abandonado su país natal en busca de mejores oportunidades. La lengua minoritaria que aprenden en casa suele ser su primera lengua, pero a menudo crecen en entornos donde esta lengua no se utiliza con frecuencia. En Estados Unidos, Valdés (2000, p. 375) describe al hablante de herencia como aquel que fue criado en un hogar donde la lengua predominante no era el inglés y que se usaba regularmente.

Esta última definición subraya la importancia del contexto familiar y la exposición temprana a la lengua minoritaria en la formación de la identidad lingüística del hablante de herencia. Sin embargo, también reconoce la diversidad de experiencias y niveles de competencia lingüística dentro de este grupo. Algunos hablantes pueden tener un dominio activo de su lengua heredada, mientras que otros pueden tener una competencia pasiva o limitada.

La diversidad entre los hablantes de herencia es significativa. Valdés (2000) señala que existe una amplia gama de habilidades lingüísticas entre ellos, incluso dentro de comunidades específicas como puede ser la hispana en Estados Unidos. Esta diversidad puede atribuirse a varios factores, incluidos el nivel educativo de los padres, la cantidad y calidad de la exposición a la lengua heredada, y las actitudes hacia dicha lengua dentro del hogar.

Los hablantes de herencia pueden experimentar un fenómeno conocido como ‘desplazamiento lingüístico’, donde su lengua heredada pierde terreno frente al idioma dominante del país. Este desplazamiento puede manifestarse en diferentes formas: desde una pérdida gradual del vocabulario hasta una disminución en la capacidad para utilizar registros formales o académicos. Por lo tanto, es crucial reconocer que no todos los

hablantes de herencia tienen las mismas competencias lingüísticas ni las mismas oportunidades para desarrollar sus habilidades.

La competencia lingüística entre los hablantes de herencia puede variar ampliamente. Kupisch y Rothman (2018) argumentan que estos hablantes deben ser considerados como hablantes nativos debido a su exposición temprana a la lengua heredada. Esta idea es impulsada por Montrul (2013), quien sostiene que el contacto con la lengua desde la infancia les permite acercarse más a los hablantes nativos que a los estudiantes de español como segunda lengua.

Sin embargo, Chevalier (2004, p. 26) advierte que el concepto de 'bilingüismo equilibrado' es más una idealización teórica que una realidad práctica. Muchos hablantes de herencia no son igualmente competentes en ambas lenguas; pueden ser más fluidos en el idioma dominante del país mientras tienen lagunas significativas en su lengua heredada. Esto se debe a factores como la falta de práctica formal y el uso limitado del idioma heredado fuera del hogar. Además, Chevalier (2004, p. 27) también señala que los hablantes de herencia «suelen buscar instrucción porque perciben que sus habilidades en el idioma del país anfitrión son más fuertes que las de su idioma de herencia.»

Carreira (2004) identifica tres perfiles distintos dentro del grupo de hablantes de herencia, dependiendo del valor que cada individuo otorga a sus habilidades lingüísticas y su conexión con su cultura y familia. Estos perfiles pueden incluir:

- Hablantes activos: Aquellos que utilizan regularmente su lengua heredada y tienen un nivel alto de competencia.
- Hablantes pasivos: Aquellos que comprenden bien su lengua heredada, pero tienen dificultades para hablar o escribir.
- Hablantes desinteresados: Individuos que han perdido interés o conexión con su lengua heredada debido a diversas razones sociales o educativas.

Estos perfiles son importantes para los educadores, ya que permiten adaptar las estrategias pedagógicas según las necesidades específicas de cada grupo.

La educación juega un papel crucial en el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia. Muchos estudiantes asisten a clases diseñadas para hablantes no nativos debido a su percepción de que sus habilidades en el idioma del país son superiores a las del idioma heredado (Chevalier, 2004, p. 27). Esto puede llevar a una falta de confianza en sus habilidades lingüísticas en su lengua materna.

Un estudio realizado por Beaudrie y Ducar (2005) encontró que estudiantes hispanohablantes con antecedentes familiares hispanos mostraban una buena comprensión del español, pero enfrentaban dificultades significativas al producirlo tanto oralmente como por escrito. A pesar de esto, muchos estudiantes estaban motivados para aprender más sobre su lengua heredada.

Para abordar estas dificultades, es esencial implementar programas educativos específicos para hablantes de herencia. Estos programas deben centrarse no solo en mejorar las habilidades lingüísticas básicas, sino también en fomentar una conexión emocional con la cultura y la historia asociadas con esa lengua.

Existe también el concepto de *biliterismo*, el cual se refiere a la capacidad para leer y escribir adecuadamente en dos lenguas diferentes. Para los hablantes de herencia, este desarrollo puede ser complicado debido a sus experiencias previas con el idioma heredado. Chevalier (2004, p. 27) propone un modelo pedagógico que busca expandir el rango estilístico del lenguaje escrito entre los estudiantes mediante un enfoque gradual que comienza con el lenguaje hablado.

Este modelo implica enseñar primero las normas básicas del discurso hablado antes de introducir géneros escritos más complejos. A medida que los estudiantes adquieren confianza con el lenguaje hablado, pueden comenzar a aplicar esas habilidades adquiridas al contexto escrito, algo que es fundamental para desarrollar competencias literarias más complejas y avanzadas.

Uno de los principales desafíos educativos que se encuentran para los hablantes de herencia es la falta generalizada de recursos pedagógicos adaptados a sus necesidades específicas. La mayoría del material educativo está diseñado para aprendices no nativos, lo cual puede no ser efectivo para aquellos que ya tienen algún nivel, aunque sea considerada poca, de competencia en su lengua materna.

Además, muchos estudiantes pueden sentirse inseguros acerca de sus habilidades lingüísticas debido a experiencias pasadas donde se les ha menospreciado o ridiculizado por sus acentos o errores gramaticales. Esto puede llevar a una falta de motivación para participar activamente en clases o actividades relacionadas con su lengua heredada.

Chevalier (2004) también destaca la importancia del registro en el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes de herencia. El registro se refiere a las variedades de la lengua que se asocian con diferentes situaciones sociales. Un hablante competente es capaz de adaptar su uso de la lengua a las diferentes situaciones y a los

diferentes interlocutores. La autora señala que «la riqueza del repertorio estilístico de un hablante está determinada por el acceso que tiene a una variedad de situaciones que requieren patrones de habla diferenciados» (p. 28). Por lo tanto, exponer a los hablantes de herencia a diferentes registros puede enriquecer su capacidad comunicativa.

Por otro lado, el cambio de lengua durante la inmigración es un fenómeno que afecta profundamente a los hablantes de herencia. Chevalier (2004, p. 29) explica que este proceso se produce cuando una comunidad lingüística abandona su lengua original y adopta la lengua dominante del país de inmigración. Para contrarrestar este cambio, es muy importante ofrecer oportunidades para que los hablantes de herencia utilicen su lengua en diversos contextos.

Los hablantes de herencia representan un grupo diverso con características únicas y desafíos específicos relacionados con su desarrollo lingüístico. Al comprender mejor quiénes son este grupo y cuáles son sus necesidades educativas particulares, podremos diseñar programas más efectivos e inclusivos que les permitan desarrollar plenamente sus habilidades lingüísticas tanto en su lengua heredada como en el idioma dominante del país donde residen.

La atención adecuada hacia estos aspectos no solo beneficiará a los hablantes individuales sino también enriquecerá el tejido cultural y social más amplio al promover una mayor diversidad lingüística y cultural dentro del contexto educativo contemporáneo.

1.3 Español de herencia como concepto

El concepto de ‘español como lengua de herencia’ ha experimentado una gran evolución desde su inicio en los Estados Unidos. Inicialmente, el término se utilizaba para describir a estudiantes, generalmente hijos de inmigrantes latinoamericanos, que buscaban formalizar su aprendizaje del español en un entorno académico (Valdés, 2005, p. 412). Si bien estos estudiantes a menudo contaban con cierta fluidez oral en español, frecuentemente carecían de una base gramatical sólida debido a su alfabetización en inglés. Adicionalmente, se enfrentaban al estigma asociado al uso de variantes no estándar del idioma, como el español rural mexicano o el español rural puertorriqueño (Tallei et al., 2023, p. 193). Ainciburu y Buyse (2023) señalan que esta situación inicial revelaba una percepción discriminatoria de estos hablantes como "nativos deficientes" (p. 6), una caracterización que buscaban transformar en la de "agentes multicompetentes"(p. 6).

La definición de herencia, según Ainciburu y Buyse (2023), presenta complejidades al evocar una serie de conceptos asociados que dificultan la tarea de limitar

el campo de estudio (p. 6). A diferencia de la herencia biológica o legal, donde los rasgos o bienes son cuantificables, la herencia lingüística, junto con «los rasgos morales, científicos e ideológicos, resulta más intangible en términos de medición, pero crucial como forma de determinación identitaria» (Ainciburu & Buyse, 2023, p. 6). La existencia de dos generaciones se presupone en cualquier definición de herencia lingüística.

Sin embargo, la noción de español como lengua de herencia ha trascendido las fronteras estadounidenses y se ha adaptado a diversos contextos geográficos y culturales. En la región trinacional conformada por Argentina, Brasil y Paraguay, por ejemplo, el concepto adquiere matices particulares debido a la convivencia de múltiples lenguas y culturas en un entorno fronterizo (Tallei et al., 2023, p. 190). En esta zona, el español, el portugués y el guaraní interactúan constantemente, generando un dinamismo lingüístico que desafía las definiciones tradicionales de lengua materna y lengua extranjera. Esta interacción constante de lenguas y culturas resalta la necesidad de repensar la definición de herencia lingüística en contextos donde la movilidad y el contacto son la norma (Ainciburu y Buyse, 2023, p. 7).

La ciudad de Foz de Iguazú, ubicada en Brasil, sirve como un ejemplo paradigmático de este fenómeno. En esta urbe fronteriza se encuentra la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), una institución creada en 2010 con el objetivo de promover la integración regional a través del bilingüismo y la interculturalidad (Tallei et al., 2023, p. 190). La UNILA alberga estudiantes de más de treinta países de América Latina y el Caribe, lo que refleja su carácter internacional e integracionista. Este entorno facilita el aprendizaje y uso del español como lengua de herencia, especialmente entre los que tienen contacto diario con hablantes nativos debido a la proximidad geográfica.

El estudio del español como lengua de herencia exige metodologías de investigación cualitativas que permitan analizar las vivencias individuales y colectivas de los hablantes. Según Prudêncio (2011), citado por Tallei et al. (2023), este enfoque se centra en describir las cualidades del fenómeno estudiado para comprenderlo en su totalidad (p. 191). En este sentido, diversas investigaciones han comparado el uso del español como lengua de herencia en diferentes contextos geográficos, como Estados Unidos (Valdés, 2005), Hong Kong (Corte, 2020), Suecia (Camps, 2014) y Brasil (Ramos, 2020) (Tallei et al., 2023, p. 192). Estos estudios revelan que factores como el entorno familiar, la interacción diaria con hablantes nativos y las dinámicas sociales influyen de

manera significativa en la transmisión intergeneracional del idioma. García-Godoy (2017) destaca la importancia del contexto familiar en el desarrollo del español como lengua de herencia, señalando que las actitudes y prácticas lingüísticas de los padres juegan un papel fundamental en la motivación de los hijos para mantener y desarrollar su competencia en español. Ainciburu y Buyse (2023) resaltan la necesidad de considerar la perspectiva del docente europeo al abordar el español como lengua de herencia, ya que estos profesionales se enfrentan al reto de adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades y características específicas de los estudiantes de herencia (p. 18).

En Estados Unidos, Valdés (2005) observó que los padres suelen hablar español en casa, mientras que sus hijos adquieren el inglés como lengua dominante fuera del hogar (Tallei et al., 2023, p. 192). En contraste, Corte (2020) encontró que en Hong Kong muchos padres hispanohablantes no utilizan su lengua materna con sus hijos debido a presiones sociales o laborales (Tallei et al., 2023, p. 192). Estas diferencias ponen de manifiesto cómo factores culturales e institucionales pueden afectar también a la transmisión intergeneracional del idioma. Ainciburu y Buyse (2023) también señalan que, en el contexto europeo, la percepción y el uso del español como lengua de herencia pueden verse influenciados por la presencia de otras lenguas minoritarias o regionales, así como por las políticas lingüísticas implementadas por los diferentes países (p. 15). La inmigración hispanohablante en Europa presenta dos orígenes distintos: la inmigración desde España a otros países europeos y la de hispanohablantes americanos (Ainciburu y Buyse, 2023, p. 7).

En regiones fronterizas como Foz de Iguazú, la situación es diferente debido al acceso constante a medios y personas hispanohablantes. Esto permite que incluso aquellos que no hablan español como primera lengua puedan adquirirlo mediante interacción cotidiana. Ramos (2020) destaca que esta proximidad geográfica facilita no solo el aprendizaje del idioma, sino también su uso funcional en actividades diarias como el comercio o el turismo (citado por Tallei et al., 2023, p. 192).

A pesar de estas diferencias contextuales, todas las investigaciones coinciden en que las lenguas de herencia desempeñan un papel crucial en la construcción identitaria de los hablantes. Para muchos jóvenes bilingües o multilingües, mantener su lengua de herencia representa una conexión emocional con sus raíces culturales y familiares. Sin embargo, por otro lado, también enfrentan desafíos relacionados con prejuicios lingüísticos o falta de recursos educativos adecuados. Ainciburu y Buyse (2023) proponen que, en lugar de considerar a los hablantes de herencia como "nativos deficientes", se les

reconozca como "agentes multicompetentes" que poseen un valioso capital lingüístico y cultural que puede ser aprovechado tanto a nivel individual como social (p. 6). Estos autores defienden la idea de transformar a los hablantes de herencia en "embajadores del español en el mundo" (Ainciburu y Buyse, 2023, p. 7).

Es fundamental señalar que muchas interpretaciones del concepto "lengua de herencia" están influenciadas por una perspectiva colonizadora proveniente del norte global (Tallei et al., 2023, p. 193). Santos (2010), citado por Tallei et al. (2023), argumenta que es difícil imaginar un fin al colonialismo debido a su influencia persistente en la academia y otros ámbitos sociales (p. 193). Por ello, es fundamental repensar este concepto desde una perspectiva situada que considere las realidades locales y las dinámicas de poder que influyen en la valoración de las lenguas. García-Godoy (2017) subraya también la necesidad de adoptar una perspectiva crítica que cuestione las jerarquías lingüísticas y reconozca el valor de todas las variantes del español, incluyendo aquellas que son habladas por las comunidades de herencia.

En este sentido, resulta pertinente analizar el papel de las políticas lingüísticas en la promoción o el menoscabo del español como lengua de herencia. En algunos contextos, las políticas educativas favorecen la integración de los estudiantes bilingües y multilingües, mientras que, en otros casos, se prioriza la enseñanza de la lengua dominante, relegando las lenguas de herencia a un segundo plano. Estas decisiones políticas pueden tener un impacto significativo en la vitalidad del español como lengua de herencia y en la identidad de sus hablantes. Ainciburu y Buyse (2023) abogan por políticas lingüísticas que promuevan el bilingüismo aditivo, es decir, que permitan a los estudiantes desarrollar su competencia tanto en la lengua dominante como en su lengua de herencia, sin que una lengua se vea perjudicada por la otra (p. 23).

Asimismo, es importante considerar el papel de la tecnología en la promoción del español como lengua de herencia. En la actualidad, existen numerosas herramientas y recursos *online* que facilitan el aprendizaje y la práctica del idioma, como aplicaciones móviles, plataformas de videoconferencia y redes sociales. Estas herramientas pueden ser especialmente útiles para aquellos hablantes de español que lo tengan como lengua de herencia y que se encuentran geográficamente alejados de sus comunidades de origen, ya que les permiten mantener el contacto con su lengua y cultura. García-Godoy (2017) destaca el potencial de las redes sociales y otras plataformas *online* para crear

comunidades virtuales de hablantes de español como lengua de herencia, donde puedan interactuar, compartir experiencias y practicar el idioma.

Sin embargo, también es importante tener en cuenta los desafíos que plantea la tecnología en relación con el español como lengua de herencia. Por ejemplo, el acceso desigual a la tecnología puede generar una brecha digital que dificulte el aprendizaje del idioma para algunos hablantes. Además, la proliferación de información falsa y contenido de baja calidad *online* puede representar un obstáculo para el desarrollo de habilidades lingüísticas sólidas.

Ainciburu y Buyse (2023) señalan la importancia de considerar las dinámicas comunitarias e institucionales en el fomento del español como lengua de herencia, destacando el papel de las organizaciones comunitarias, las escuelas y las universidades en la creación de espacios donde los hablantes de herencia puedan desarrollar su competencia lingüística y cultural (p. 24). Estos autores también resaltan la necesidad de una dinámica innovadora en materiales, estudios y pedagogías, que permita adaptar la enseñanza del español a las necesidades y características específicas de los estudiantes de herencia (Ainciburu y Buyse, 2023, p. 24).

En definitiva, el español como lengua de herencia es un fenómeno complejo y multifacético que requiere de un análisis riguroso además de contextualizado. Si bien el concepto tiene sus raíces en el contexto de los Estados Unidos, su aplicación se ha extendido a diversas realidades geográficas y culturales alrededor del mundo. Para comprender plenamente este fenómeno, es necesario considerar tanto las dinámicas locales como los factores globales que influyen en su desarrollo. Ainciburu y Buyse (2023) enfatizan la necesidad de adoptar una visión general que reconozca el valor del español como lengua de herencia tanto para los hablantes individuales como para la sociedad en su conjunto (p. 26). Además, también proponen fomentar una dinámica social dentro del aula que promueva la colaboración, la co-construcción y la mediación entre los estudiantes, creando así un ambiente de aprendizaje enriquecedor y estimulante (Ainciburu y Buyse, 2023, p. 26).

1.4 *El registro formal y el español académico*

1.4.1 Características lingüísticas del registro formal y el español académico

El español académico y su registro formal muestran características lingüísticas intrincadas que se manifiestan en diversos niveles: desde la selección léxica hasta la

estructuración discursiva. Este registro no es un ente monolítico, sino que varía según la disciplina y el contexto específico (Briz, 2010, p. 1). Profundizando en las características ya mencionadas, se puede observar que cada una cumple una función específica en la construcción del discurso académico.

La nominalización, por ejemplo, no solo condensa información, sino que también permite la creación de conceptos abstractos y la objetivación del conocimiento. Al transformar verbos en sustantivos, se facilita la manipulación conceptual y la creación de taxonomías y clasificaciones (Villar, 2015, p. 3). Además, este recurso contribuye a la creación de un estilo impersonal y objetivo, alejado de la subjetividad del hablante. Como señala Cubo de Severino (2007) en Sánchez-Jiménez (2022), la nominalización es clave en la construcción de la abstracción científica.

Las construcciones pasivas e impersonales, por su parte, cumplen una función similar al desplazar el foco de atención del agente al objeto o proceso. Este recurso es especialmente útil en la descripción de resultados de investigación, donde se busca destacar la objetividad y la validez de los hallazgos (Villar, 2015, p. 4). Sin embargo, es importante evitar el uso excesivo de estas construcciones, ya que pueden dificultar la comprensión del texto si no se utilizan con moderación. Padilla (2012) enfatiza la necesidad de equilibrar la objetividad con la claridad en la escritura académica.

La complejidad sintáctica del español académico se manifiesta en el uso de oraciones subordinadas, incisos explicativos y construcciones hipotácticas. Estas estructuras permiten expresar relaciones lógicas complejas entre ideas y argumentos, así como matizar el significado de las proposiciones (Briz, 2010, p. 2). Sin embargo, es fundamental mantener la claridad y la coherencia en la construcción de estas estructuras, ya que un uso excesivo o incorrecto puede generar confusión en el lector. Kellogg (2008) destaca que la habilidad para construir oraciones complejas es una competencia que se desarrolla con la práctica y la instrucción.

El léxico especializado es otro rasgo distintivo del español académico. El uso de tecnicismos disciplinares permite una comunicación precisa y eficiente entre expertos en un campo determinado. Sin embargo, es importante definir y explicar los términos técnicos que no sean de dominio común, especialmente cuando se dirige el texto a un público no especializado (Villar, 2015, p. 6). Además, se debe evitar el uso de jerga o coloquialismos que puedan comprometer la seriedad y el rigor del discurso. Mir (2012) subraya la importancia de adaptar el vocabulario al nivel de conocimiento del lector.

La cohesión textual se logra mediante el uso de marcadores discursivos y conectores lógicos que guían al lector a través del texto y establecen relaciones entre las ideas. Estos recursos son esenciales para la construcción de argumentos sólidos y coherentes, así como para la organización clara y estructurada del discurso (Cubo de Severino, 2007, p. 15 citado en Villar, 2015, p. 7). Sin embargo, es importante evitar el uso excesivo o redundante de estos marcadores, ya que pueden resultar molestos o innecesarios para el lector. Reznicek-Parrado (2013) destaca la importancia de enseñar a los estudiantes a utilizar los marcadores discursivos de manera efectiva.

La modalización epistémica permite al autor expresar su grado de certeza o compromiso con las afirmaciones que realiza. El uso de verbos modales, adverbios de probabilidad y expresiones de duda o certeza permite matizar el significado de las proposiciones y evitar afirmaciones categóricas o dogmáticas (Briz, 2010, p. 3). Este recurso es especialmente importante en el contexto de la investigación científica, donde es fundamental reconocer la incertidumbre y la provisionalidad del conocimiento. Potowski (2005) enfatiza la necesidad de enseñar a los estudiantes a expresar su opinión de manera matizada y fundamentada.

La intertextualidad es un rasgo esencial del español académico, ya que implica la referencia a otros textos y autores para respaldar los argumentos, situar el propio trabajo dentro de un marco teórico más amplio y establecer un diálogo con la comunidad académica. La correcta citación de las fuentes es fundamental para evitar el plagio y reconocer la autoría de las ideas (Villar, 2015, p. 8). Sin embargo, es importante integrar las citas de manera coherente en el propio texto, evitando la mera acumulación de referencias. Valdés (2001) subraya la importancia de enseñar a los estudiantes a utilizar las fuentes de manera crítica y reflexiva.

La variación diastrática, es decir, la variación social del lenguaje también influye en el registro académico. Aunque el español académico suele tender a la estandarización y a la superación de las diferencias dialectales, es importante reconocer que los hablantes de diferentes orígenes sociales y culturales pueden tener diferentes grados de familiaridad con este registro (Briz, 2010, p. 4). En particular, los hablantes de español como lengua heredada pueden enfrentar desafíos adicionales debido a su exposición limitada al español formal y académico. Valdés et al. (2008) destacan la importancia de valorar y respetar la diversidad lingüística de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias lógico-retóricas empleadas en textos académicos, es importante destacar la importancia de la argumentación sólida y la presentación clara de

las ideas. La capacidad de construir argumentos coherentes, basándose en evidencia empírica y razonamiento lógico, es fundamental para el éxito en el ámbito académico (Villar, 2015, p. 10). Además, es importante adaptar el estilo y el tono del discurso al público al que se dirige, teniendo en cuenta su nivel de conocimiento y sus expectativas. Cummins (2005) enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y argumentación en los estudiantes.

Finalmente, es crucial destacar el papel de la instrucción formal en el desarrollo de habilidades académicas escritas. La enseñanza explícita de las características del español académico, así como la práctica constante de la escritura en diferentes contextos, son fundamentales para que los estudiantes adquieran dominio de este registro (Villar, 2015, p. 11). Además, es importante fomentar la reflexión crítica sobre el propio proceso de escritura, así como la revisión y edición de los textos para mejorar su calidad y claridad. Brinton, Kagan & Bauckus (2008) señalan la importancia de ofrecer a los estudiantes oportunidades para practicar la escritura en diferentes géneros académicos.

1.4.2 Contextos de uso del registro formal y el español académico

El español académico y el registro formal se despliegan en una variedad de contextos de uso, cada uno con sus propias exigencias y convenciones. Estos contextos no son compartimentos estancos, sino que interactúan y se superponen, generando una rica gama de posibilidades expresivas (Briz, 2010, p. 1). Comprender estos contextos es fundamental para utilizar el español académico de manera efectiva y adecuada.

Uno de los contextos principales de uso del español académico es la educación superior. En este ámbito, se espera que los estudiantes demuestren dominio del registro formal en sus trabajos escritos, presentaciones orales y participación en clase. Los trabajos académicos, como ensayos, informes de investigación y tesis, exigen un alto nivel de precisión léxica, complejidad sintáctica y objetividad discursiva (Villar, 2015, p. 3). Los estudiantes deben ser capaces de argumentar de manera coherente, citar fuentes de manera adecuada y utilizar un vocabulario especializado propio de su disciplina.

Otro contexto importante es la investigación científica. En este ámbito, el español académico se utiliza para comunicar los resultados de investigaciones originales, así como para revisar y analizar el trabajo de otros investigadores. Los artículos científicos, las ponencias en congresos y las comunicaciones académicas exigen un alto grado de rigor metodológico y precisión terminológica (Cubo de Severino, 2007 citado en Villar,

2015). Los investigadores deben ser capaces de presentar sus hallazgos de manera clara y concisa, utilizando un lenguaje técnico y especializado.

El ámbito profesional también requiere el uso del español académico en ciertos contextos. En profesiones como la abogacía, la medicina, la ingeniería y la administración pública, se espera que los profesionales sean capaces de redactar informes, presentaciones y documentos legales utilizando un lenguaje formal y preciso. La comunicación efectiva en estos contextos es fundamental para el éxito profesional y la credibilidad del individuo.

Además de estos contextos institucionales, el español académico también se utiliza en contextos informales, como debates públicos, discusiones en línea y conversaciones entre expertos. En estos contextos, el registro formal puede ser menos estricto, pero aún así se espera que los participantes utilicen un lenguaje preciso y argumenten de manera coherente. La capacidad de comunicar ideas complejas de manera clara y persuasiva es valiosa en cualquier contexto, tanto formal como informal.

Los hablantes de español como lengua de herencia enfrentan desafíos particulares al interactuar con esta modalidad del español. Debido a su exposición limitada al español formal en el hogar y en la comunidad, estos hablantes pueden tener dificultades para dominar las convenciones del registro académico (Villar, 2015, p. 6). Sin embargo, la investigación que desarrolla Valdés (2001) demuestra que la instrucción formal puede ayudar a los hablantes de herencia a desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito en el ámbito académico.

Es importante tener en cuenta que el español académico no es un registro monolítico y estricto, sino que varía según la disciplina y el contexto específico. Por ejemplo, el lenguaje utilizado en un artículo de física será diferente del lenguaje utilizado en un ensayo de literatura. Además, las convenciones de este tipo de español pueden variar según el país o la región (Briz, 2010, p. 4). Es importante ser consciente de estas variaciones y adaptar el lenguaje al contexto específico.

El español académico y el registro formal se utilizan en una amplia variedad de contextos, cada uno con sus propias exigencias y convenciones. La capacidad de utilizar el español académico de manera correcta en un contexto específico es fundamental además de crucial para el éxito en la educación superior, la investigación científica, el ámbito profesional, y otros contextos. La instrucción formal puede ayudar a los hablantes de herencia de español y a otros estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito en el uso del español académico.

1.4.3 El español académico en hablantes de herencia

El español académico, en el contexto de los hablantes de herencia de español en Estados Unidos, se manifiesta de manera particular en las presentaciones académicas orales (PAO). Estas PAO son un género formativo esencial que contribuye al aprendizaje de las prácticas discursivas en el ámbito de la educación superior y a la adquisición de la competencia académica (Gómez García, 2020, p. 2). El estudio de Gómez García (2020, p. 1) analiza un corpus de PAO realizadas por estudiantes universitarios hablantes de herencia y estudiantes de español como lengua extranjera para determinar cómo se manifiesta la postura a través del metadiscurso.

El metadiscurso, como marco teórico, «revela que cualquier tipo de discurso va más allá de la mera transmisión de información; más bien, los textos son una manifestación de que sus autores son conscientes tanto de los lectores como de las consecuencias de su propio texto» (Hyland, 2005b citado en Gómez García, 2020, p. 3).

«En la construcción de un argumento convincente en el ámbito académico, el control del nivel de personalidad en el texto se convierte en central, el autor busca presentarse a sí mismo y su trabajo de forma creíble, y para ello apela a la solidaridad de los lectores, evalúa el contenido que comparte y reconoce puntos de vista alternativos.»

En el estudio de Gómez García (2020, p. 3), «la postura se entiende como una dimensión actitudinal e incluye características que se refieren a la manera en que el autor se presenta y transmite sus juicios, opiniones y compromisos» (Hyland, 2005b, p. 176). Según Hyland (2005b), «la postura comprende tres componentes principales: la evidencialidad, el afecto y la presencia.» De estos componentes, el estudio se centra en el afecto, puesto que alude a la expresión de la actitud. «El afecto se manifiesta a través de los marcadores de actitud, que son recursos que indican la actitud afectiva, más que epistémica, del autor hacia las propuestas, transmitiendo sorpresa, acuerdo, importancia, frustración, etc., más que compromiso» (Hyland, 2005a, p. 53).

El estudio de Gómez García (2020) revela que los hablantes de herencia hacen mayor uso de los marcadores de actitud en sus PAO que los estudiantes de ELE, y que los adjetivos evaluativos son la forma lingüística más empleada para codificar las muestras de actitud en ambos grupos. «Los marcadores de actitud son recursos que indican la actitud afectiva del autor hacia las propuestas, transmitiendo sorpresa, acuerdo, importancia, frustración, etc.» (Hyland, 2005a, p. 53 citado en Gómez García, 2020, p. 3).

Existen diferentes mecanismos para manifestar actitud en el discurso, pero se expresa más explícitamente mediante verbos de actitud (por ejemplo, acordar, preferir), adverbios oracionales (lamentablemente) y adjetivos (apropiado, lógico, notable) (Gómez García, 2020, p. 3). Cuando se emplean estos recursos, no solamente se expresa una postura, sino que se asume que el lector o la audiencia comparte estas actitudes, valores y reacciones. La presencia de estos elementos en una presentación oral refleja la actitud del expositor sobre el contenido que comparte.

Como señala Gómez García (2020, p. 4) se tienen en cuenta géneros académicos tanto orales, como escritos, recogidos en un corpus en el que se aprecia el papel desempeñado por los marcadores de actitud en cada uno de estos géneros académicos.

La investigación de Echevarría y Pascual y Cabo (2023) destaca la importancia de la instrucción en la lengua de herencia española para mejorar las habilidades de escritura académica de los estudiantes. Su estudio, que involucró a 48 participantes, reveló mejoras significativas en la complejidad estructural y las convenciones ortográficas después de un semestre de instrucción del español de herencia. Echevarría y Pascual y Cabo (2023, p. 1) señalan que una cuestión clave en el campo de la educación de la lengua de herencia es determinar qué prácticas de instrucción pueden ser las más beneficiosas para abordar eficazmente las necesidades lingüísticas y afectivas únicas de los hablantes de herencia.

La investigación también indica que la instrucción SHL puede contribuir al desarrollo de la competencia lingüística y la lectoescritura. Echevarría y Pascual y Cabo (2023) exploran cómo la instrucción en el español como lengua de herencia puede mejorar las habilidades de escritura académica de los estudiantes, incluidas las convenciones escritas del idioma, la densidad léxica y la complejidad estructural. Los resultados sugieren que la instrucción del español de herencia va más allá del fomento de la formación de la identidad y la sensibilidad intercultural, ya que también puede sentar las bases para mejorar los resultados lingüísticos y de alfabetización. Echevarría y Pascual y Cabo (2023, p. 2) encontraron mejoras moderadas a altas en la complejidad estructural general y en las convenciones ortográficas a nivel grupal.

Además, la investigación de Echevarría y Pascual y Cabo (2023, p. 3) aborda también la cuestión de cómo esta instrucción puede ayudar a los estudiantes a transitar de un estilo de escritura influenciado por la oralidad a uno más académico. Los autores señalan que los hablantes de herencia a menudo exhiben habilidades orales más fuertes que las habilidades de escritura, y que la oralidad parece ser una de las características definitorias de su producción escrita. Los rasgos de oralidad a menudo se interpretan

como ausencia de alfabetización. Con todo esto en mente, Echevarría y Pascual y Cabo (2023, p. 3) exploran si, después de un semestre de formación de español como lengua de herencia, las actuaciones generales de escritura de los estudiantes muestran signos de desarrollo alejándose de la oralidad y hacia lo que generalmente se conoce como lenguaje escrito académico.

La investigación de Contreras (2013) sobre la velocidad del habla como elemento diferenciador entre el registro formal e informal ofrece una perspectiva adicional para comprender el español académico en hablantes de herencia. Contreras (2013, p. 237) destaca que la formalidad o informalidad no es inherente a la oralidad o la escritura, sino que depende de la situación comunicativa. En su estudio, Contreras (2013, p. 238) explora cómo la velocidad del habla puede diferenciar entre la conversación (registro informal) y la clase (registro formal).

Contreras (2013, p. 242) concluye que el registro informal tiende a tener una mayor velocidad de habla que el registro formal. En su estudio de caso, la velocidad del habla en la conversación fue de 5,45 sílabas por segundo, mientras que en la clase fue de 4,33 sílabas por segundo. Esta diferencia podría estar relacionada con la cantidad de pausas presentes en cada modalidad discursiva.

Por otro lado, el trabajo de Binacchi (2018) sobre la variación léxica en la prensa hispana de los Estados Unidos proporciona un contexto sociolingüístico esencial para comprender el español académico en los hablantes de herencia. Binacchi (2018, p. 9) destaca que el español ha alcanzado una creciente visibilidad en los Estados Unidos, convirtiéndose en la segunda lengua más hablada y situando al país como el segundo con mayor número de hispanohablantes en el mundo, solo por detrás de México.

Binacchi (2018, p. 10) subraya que los hablantes de español en Estados Unidos se identifican con nombres como hispanos o latinos, denominaciones que a veces conllevan connotaciones racistas. El término "hispanounidenses", acuñado por Gerardo Piña-Rosales, director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), enfatiza la identidad híbrida de los hispanos en Estados Unidos, que viven entre dos culturas (la anglo y la hispana) y entre dos lenguas (el español como lengua de herencia y el inglés como lengua dominante).

Binacchi (2018, p. 11) también señala que, a pesar del crecimiento continuo de la población hispana, el futuro del español en el país está amenazado por la presión del inglés y por acciones políticas hostiles al bilingüismo. De hecho, la segunda y tercera

generación de migrantes de origen hispano a menudo pierden parte de su competencia en español (Otheguy, 2008 p. 223-224 citado en Binacchi, 2018, p. 11).

Al integrar las perspectivas de Gómez García (2020), Echevarría y Pascual y Cabo (2023), Contreras (2013) y Binacchi (2018), podemos obtener una imagen más completa del español académico en hablantes de herencia. Los hablantes de herencia pueden aprovechar su competencia oral para conectar con su audiencia a través de marcadores de actitud, pero también necesitan desarrollar habilidades de escritura académica y transitar de un estilo oral a uno más formal. La formación en español como lengua de herencia puede ser fundamental para este desarrollo, al igual que la conciencia de cómo la velocidad del habla y las pausas influyen en la percepción del registro formal e informal. Además, el contexto sociolingüístico en el que se desenvuelven este tipo de hablantes, caracterizado por la influencia del inglés y las actitudes hacia el bilingüismo, también juega un papel importante en su desarrollo del español académico.

En resumen, el español académico en hablantes de herencia se caracteriza por una combinación de rasgos orales y escritos, así como por la influencia del contexto y la situación comunicativa, incluyendo la variación léxica presente en la prensa hispanounidense. La instrucción formal, la conciencia lingüística y la valoración de la diversidad lingüística son elementos clave para apoyar el desarrollo del español académico en este grupo de hablantes. (*Véase más adelante* § 3.2.1 Características del español académico en hablantes de herencia).

1.5 *Spanglish: fenómeno lingüístico y cultural*

El spanglish o espanglish, una mezcla dinámica entre el español y el inglés, ha emergido como un fenómeno lingüístico y cultural que refleja la interacción entre dos lenguas y dos culturas. Este híbrido no solo es un producto del contacto lingüístico, sino también un símbolo de identidad para millones de personas que viven en contextos bilingües y biculturales. Según Stavans (2001, p. 45), «el spanglish no es simplemente una mezcla de palabras; es una forma de vida, una expresión cultural que encapsula las tensiones y las riquezas de vivir entre dos mundos». Este fenómeno se ha desarrollado principalmente en los Estados Unidos, donde la población hispana ha crecido exponencialmente en las últimas décadas, pero también se observa en otros contextos donde el español y el inglés coexisten.

Para entender el spanglish es esencial analizar sus raíces históricas. La interacción entre el español y el inglés en América del Norte comenzó mucho antes de que se acuñara

el término "spanglish". Betti (2009, p. 23) señala que «entre el siglo XVI y el siglo XIX algunos territorios de la Unión norteamericana pertenecieron a España, y los españoles fueron los primeros exploradores de lo que vino a ser el territorio estadounidense». Esta presencia temprana del español dejó una huella duradera en la toponimia, la cultura y las comunidades locales. Sin embargo, fue con la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo en 1848 cuando esta interacción se intensificó. México cedió vastos territorios a los Estados Unidos, lo que llevó a un contacto más cercano entre ambas lenguas y culturas. Según Stavans (2001, p. 67), «el Tratado de Guadalupe Hidalgo marcó el inicio de una nueva era para los hispanohablantes en los Estados Unidos», quienes se encontraron viviendo en un país donde el inglés era predominante, pero donde su lengua materna seguía siendo esencial para su identidad.

El spanglish no es simplemente una mezcla casual de palabras en español e inglés; es un sistema lingüístico complejo que incluye fenómenos como el cambio de códigos, los préstamos léxicos, los calcos semánticos y la creación de nuevas palabras. Moreno Fernández (2004, p. 4) define el spanglish como «una mezcla de lenguas bilingüe que abarca un amplio espectro de manifestaciones lingüísticas». Estas manifestaciones incluyen desde el uso del español con anglicismos hasta el uso del inglés con hispanismos. Por ejemplo, expresiones como "parquear" (del inglés "to park") o "hacer click" (del inglés "to click") son ejemplos comunes del spanglish. Además, este fenómeno no se limita al nivel léxico; también afecta la sintaxis, la morfología y la pragmática.

El spanglish ha evolucionado significativamente desde sus inicios. En sus primeras etapas, era principalmente utilizado por comunidades hispanas de clase baja en contextos informales. Sin embargo, Fernández-Ulloa (2004 p.34) observa que «el espanglish surgió en la calle y se introdujo en los programas de televisión y las campañas de publicidad hasta llegar a la situación actual, en que es usado, al menos en ocasiones, por hispanos de todas las capas sociales». Hoy en día, el spanglish se encuentra en todos los ámbitos: desde conversaciones cotidianas hasta medios masivos como películas, música y literatura. Este cambio refleja su creciente aceptación como una forma legítima de comunicación.

A pesar de su popularidad, el spanglish ha generado controversia entre lingüistas, educadores y miembros de las comunidades hispanas. Algunos lo consideran una amenaza para la pureza del español, mientras que otros lo ven como una expresión legítima de identidad bicultural. Según Torres (2007, en Betti p.103), los hablantes de spanglish son «borderígenas, atravesados, habitantes de Mexamérica», personas que

viven en la frontera entre dos culturas y han creado una forma única de comunicarse. Esta perspectiva destaca la importancia del spanglish como una herramienta para navegar entre dos mundos.

Las críticas al spanglish suelen centrarse en su impacto percibido sobre la lengua española. Algunos argumentan que promueve la degradación del español al introducir anglicismos innecesarios o alterar su estructura gramatical. Sin embargo, otros defienden que el spanglish no debe ser visto como una amenaza sino como una evolución natural del lenguaje en contextos bilingües. Stavans (2001, p.89) sostiene que «el spanglish no empobrece ni al español ni al inglés; más bien los enriquece al aportar nuevas formas de expresión». Este punto de vista subraya cómo las lenguas están constantemente cambiando y adaptándose a las necesidades de sus hablantes.

El impacto cultural del spanglish es tan significativo como su impacto lingüístico. Para muchos hispanos en los Estados Unidos, hablar spanglish es una forma de mantener su conexión con sus raíces mientras participan plenamente en la sociedad estadounidense. Es un símbolo de resistencia cultural frente a las presiones para asimilarse completamente al inglés. Además, el spanglish ha influido en diversas formas artísticas y culturales. Por ejemplo, autores como Junot Díaz han utilizado el spanglish en sus obras literarias para capturar la experiencia bicultural. Según Díaz (2012, p.102), «el uso del spanglish permite transmitir la autenticidad emocional y cultural que no puede ser capturada completamente ni por el español ni por el inglés».

La música también ha sido un vehículo importante para la difusión del spanglish. Artistas como Pitbull o Cardi B han incorporado elementos del spanglish en sus canciones para conectar con audiencias bilingües. Estas canciones reflejan cómo el spanglish no solo es un medio de comunicación sino también una forma de celebrar la identidad bicultural.

En el ámbito de la educación, el spanglish plantea desafíos, pero también oportunidades. Por un lado, algunos educadores lo ven como un obstáculo para aprender correctamente tanto el español como el inglés. Por otro lado, otros argumentan que reconocer y utilizar el spanglish puede ser una forma efectiva de conectar con estudiantes bilingües y ayudarlos a desarrollar habilidades lingüísticas completas en ambos idiomas. Según Zentella (1997, p. 78), «los niños bilingües que crecen hablando spanglish tienen una ventaja cognitiva al poder pensar y comunicarse en dos lenguas simultáneamente».

El futuro del spanglish parece prometedor pero incierto. A medida que la población hispana sigue creciendo en los Estados Unidos, es probable que este fenómeno

gane aún más relevancia tanto cultural como lingüísticamente. Sin embargo, también enfrentará desafíos relacionados con su aceptación oficial y su papel dentro del sistema educativo. Según Moreno Fernández (2004, p. 45), «el espanglish continuará evolucionando mientras existan comunidades bilingües; su desarrollo estará ligado a las dinámicas sociales y culturales».

El spanglish es mucho más que una mezcla lingüística; es un reflejo profundo de las experiencias biculturales y bilingües de millones de personas. Aunque ha generado debates sobre su impacto lingüístico y cultural, es innegable que ha enriquecido tanto al español como al inglés al aportar nuevas formas de expresión e identidad. Como señala Stavans (2001, p.112), «el spanglish no debe ser visto como una amenaza sino como una oportunidad para entender mejor cómo las lenguas interactúan y evolucionan». Este fenómeno seguirá siendo objeto de estudio e interés mientras continúe siendo parte integral de la vida cotidiana en contextos bilingües.

2. PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS HABLANTES DE HERENCIA

2.1. *Aspecto social de los hablantes de herencia*

Los hablantes de herencia representan un grupo lingüístico único que merece especial atención en el campo de la adquisición del lenguaje y la sociolingüística. Estos hablantes, que han crecido expuestos a una lengua minoritaria en el hogar mientras adquieren simultáneamente la lengua dominante de la sociedad, enfrentan desafíos y oportunidades particulares que los distinguen tanto de los hablantes nativos monolingües como de los aprendices de segunda lengua.

Un aspecto fundamental que considerar es el contexto de adquisición del idioma de herencia. A diferencia de los hablantes nativos monolingües, que adquieren su lengua materna en un entorno lingüísticamente homogéneo, los hablantes de herencia desarrollan sus habilidades lingüísticas en un ambiente bilingüe desde una edad temprana. Esta exposición dual tiene implicaciones significativas en su desarrollo lingüístico. Por un lado, les proporciona una base natural para el bilingüismo, permitiéndoles desarrollar competencias en dos sistemas lingüísticos simultáneamente. Por otro lado, la exposición limitada al idioma de herencia, que a menudo se restringe al ámbito familiar o comunitario, puede resultar en un desarrollo lingüístico incompleto o divergente en comparación con los hablantes monolingües (Montrul, 2008).

Esta situación de adquisición única da lugar a una característica distintiva de los hablantes de herencia: la variabilidad en la competencia lingüística. Como señala Valdés (2001), existe un continuo de habilidades entre los hablantes de herencia, que va desde aquellos con un dominio casi nativo hasta los que apenas poseen habilidades receptivas básicas. Esta heterogeneidad plantea desafíos significativos tanto para los educadores como para los investigadores, ya que dificulta la categorización y el diseño de intervenciones educativas estandarizadas.

La variabilidad en la competencia se ve influenciada por múltiples factores sociales. La cantidad y calidad de la exposición al idioma de herencia, las oportunidades de uso activo, y el acceso a la educación formal en dicha lengua juegan un papel crucial. Además, las actitudes lingüísticas tanto de la sociedad dominante como de la comunidad de herencia pueden tener un impacto significativo en la motivación del hablante para mantener y desarrollar sus habilidades lingüísticas.

Un aspecto social particularmente relevante es la presión que enfrentan los hablantes de herencia para asimilarse a la cultura dominante. Esta puede manifestarse de

diversas formas, desde sutiles mensajes sociales hasta políticas educativas explícitas que desalientan el uso de lenguas minoritarias. Como resultado, muchos hablantes de herencia experimentan un conflicto interno entre el deseo de mantener su identidad cultural y lingüística y la necesidad de integrarse plenamente en la sociedad mayoritaria.

Las actitudes lingüísticas juegan un papel crucial en este contexto. La valoración social del idioma de herencia puede variar significativamente dependiendo del contexto geográfico, histórico y político. Mientras que algunas lenguas de herencia gozan de prestigio y son vistas como un activo valioso (por ejemplo, el mandarín en muchas partes del mundo), otras pueden ser estigmatizadas y percibidas como un obstáculo para la integración social y el éxito académico. Estas actitudes no solo afectan la motivación individual para mantener el idioma, sino que también influyen en las políticas lingüísticas y educativas a nivel institucional.

Las conexiones familiares y comunitarias representan otro aspecto social fundamental para los hablantes de herencia. El idioma de herencia a menudo sirve como un vínculo crucial con la familia extendida, especialmente con las generaciones mayores que pueden tener un dominio limitado de la lengua dominante. La pérdida o el deterioro de las habilidades en el idioma de herencia puede, por lo tanto, tener consecuencias significativas en las relaciones familiares y en la transmisión intergeneracional de la cultura.

Además, el mantenimiento del idioma de herencia puede ser esencial para la participación plena en la comunidad étnica. Muchas comunidades de inmigrantes mantienen redes sociales, instituciones religiosas y eventos culturales donde el idioma de herencia juega un papel central. La capacidad de participar en estas actividades no solo proporciona un sentido de pertenencia, sino que también puede ofrecer oportunidades sociales y económicas dentro de la comunidad étnica.

En el ámbito educativo, los hablantes de herencia enfrentan desafíos particulares que requieren atención especializada. Sus perfiles lingüísticos únicos a menudo no se ajustan a las categorías tradicionales de "hablante nativo" o "aprendiz de segunda lengua", lo que puede resultar en una falta de apoyo adecuado en entornos educativos convencionales. Muchos sistemas educativos carecen de programas diseñados específicamente para atender las necesidades de los hablantes de herencia, lo que puede llevar a experiencias de frustración y desmotivación.

Por otro lado, cuando se implementan programas educativos apropiados, estos pueden tener un impacto significativo no solo en el desarrollo lingüístico de los hablantes

de herencia, sino también en su autoestima y sentido de identidad. Los programas de educación bilingüe y de mantenimiento del idioma de herencia, cuando están bien diseñados e implementados, pueden proporcionar un espacio valioso para que estos estudiantes desarrollen plenamente sus habilidades bilingües y biculturales.

Es importante reconocer que el perfil social de los hablantes de herencia no es estático, sino que evoluciona con el tiempo y a través de las generaciones. Las investigaciones han demostrado que el mantenimiento del idioma de herencia tiende a disminuir en las generaciones sucesivas de inmigrantes, a menos que se realicen esfuerzos conscientes para su preservación (Fishman, 1991). Este fenómeno plantea preguntas importantes sobre la sostenibilidad a largo plazo de las comunidades lingüísticas minoritarias y las implicaciones para la diversidad lingüística y cultural de las sociedades.

Los aspectos sociales de los hablantes de herencia son complejos y multifacéticos, abarcando desde las dinámicas familiares hasta las políticas lingüísticas nacionales. Comprender estas dimensiones sociales es crucial no solo para el desarrollo de intervenciones educativas efectivas, sino también para la formulación de políticas lingüísticas que valoren y apoyen la diversidad lingüística. El reconocimiento y la valoración de las experiencias únicas de los hablantes de herencia pueden contribuir significativamente a la creación de sociedades más inclusivas y lingüísticamente diversas.

2.2 Variedad de experiencias culturales y lingüísticas

La variedad de experiencias culturales y lingüísticas de los hablantes de herencia es un tema complejo y multifacético que merece un análisis detallado. Estos individuos, que crecen expuestos a una lengua minoritaria en el hogar mientras adquieren simultáneamente la lengua dominante de la sociedad, presentan perfiles lingüísticos y culturales únicos que los distinguen tanto de los hablantes nativos monolingües como de los aprendices de segunda lengua.

Una de las características más notables de los hablantes de herencia es la gran variabilidad en sus experiencias a la hora de tener en cuenta la adquisición lingüística. A diferencia de los aprendices tradicionales de segunda lengua, los hablantes de herencia adquieren el idioma de herencia en contextos naturales desde una edad temprana, generalmente en el ámbito familiar o comunitario. Sin embargo, la exposición a este idioma puede variar significativamente de un individuo a otro.

Montrul (2009) señala que «existe un continuo de habilidades entre los hablantes de herencia, que va desde aquellos con un dominio casi nativo hasta los que apenas poseen

habilidades receptivas básicas». Esta heterogeneidad se debe a diversos factores, como la cantidad y calidad de input recibido en el idioma de herencia, las oportunidades de uso activo del idioma, y el acceso a educación formal en dicha lengua.

Los hablantes de herencia se caracterizan por desarrollar identidades bilingües y biculturales, navegando constantemente entre dos mundos lingüísticos y culturales. Esta dualidad cultural puede manifestarse de diversas formas en su uso del lenguaje. Por ejemplo, Sánchez-Muñoz (2004) observa que los hablantes de herencia de español en Estados Unidos tienden a utilizar más construcciones progresivas en ciertos contextos, posiblemente debido a la influencia del inglés.

Este bilingüismo también se refleja en prácticas lingüísticas únicas como el cambio de código (*code-switching*), donde los hablantes alternan entre sus dos idiomas incluso dentro de una misma oración. Estas prácticas no solo demuestran la flexibilidad lingüística de los hablantes de herencia, sino que también pueden servir como marcadores de identidad cultural.

Otra característica importante de las experiencias lingüísticas de los hablantes de herencia es su exposición a variedades dialectales específicas del idioma, que pueden diferir significativamente del estándar académico. Cortés-Torres (2005) y Márquez Martínez (2009) han documentado diferencias dialectales en el uso del presente progresivo entre hablantes de herencia de español, especialmente en comunidades puertorriqueñas y otras comunidades hispanas en Estados Unidos.

Esta exposición a variedades no estándar puede tener implicaciones importantes tanto para la adquisición del lenguaje como para la identidad cultural. Por un lado, puede llevar a la preservación de formas lingüísticas que pueden ser consideradas no estándar o incluso arcaicas en el país de origen. Por otro lado, puede generar inseguridad lingüística cuando los hablantes de herencia se enfrentan a variedades más prestigiosas o académicas del idioma.

Muchos hablantes de herencia mantienen conexiones transnacionales con el país o región de origen de su familia, es decir, que no viven en el país de procedencia de sus familiares, lo que enriquece y diversifica sus experiencias culturales y lingüísticas. Estas conexiones pueden manifestarse a través de visitas regulares al país de origen, comunicación frecuente con familiares en el extranjero, o participación en comunidades locales.

Estas experiencias transnacionales no solo proporcionan oportunidades adicionales para el uso y desarrollo del idioma de herencia, sino que también contribuyen

a la formación de identidades culturales complejas y dinámicas. Los hablantes de herencia en muchas ocasiones desarrollan lo que se ha denominado una "tercera cultura", que incorpora elementos tanto de su cultura de herencia como de la cultura dominante en la que viven creando así la suya propia.

Las experiencias educativas de los hablantes de herencia pueden variar ampliamente, desde la ausencia total de educación formal en el idioma de herencia hasta la participación en programas de educación bilingüe. Esta variabilidad tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el idioma de herencia.

Cuza-Blanco (2010) señala que «las características únicas de los hablantes de herencia plantean desafíos específicos en contextos educativos, ya que sus perfiles lingüísticos no se ajustan fácilmente a las categorías tradicionales de 'hablante nativo' o 'aprendiz de segunda lengua'». Esto puede resultar en una falta de apoyo adecuado en entornos educativos convencionales, lo que a su vez puede afectar el desarrollo lingüístico y académico de estos estudiantes.

El contacto intenso y continuo con el idioma dominante de la sociedad tiene un impacto significativo en el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia. Este contacto puede resultar en transferencias lingüísticas, donde características del idioma dominante se incorporan al uso del idioma de herencia.

El acceso a comunidades hispanohablantes más amplias también juega un papel crucial en el fortalecimiento de la identidad cultural. La participación en espacios donde el español es utilizado activamente proporciona oportunidades para que los hablantes de herencia refuercen su conexión cultural a través de interacciones sociales significativas y exposición a diversas expresiones culturales.

A pesar de la conexión emocional con la cultura hispana, los hablantes de herencia enfrentan obstáculos significativos en la preservación de su identidad cultural. Uno de los más destacados es la estigmatización lingüística, fenómeno que Polinsky (2015) describe elocuentemente: «los hablantes de herencia a menudo son estigmatizados por la forma en que usan el idioma de herencia, viéndose como de alguna manera 'incompletos' por aquellos que hablan el idioma con fluidez».

También señala Polinsky (2015) que esta estigmatización crea un “doble estándar” particularmente perjudicial: mientras que el mínimo avance en los estudiantes de una segunda lengua «es celebrado por los maestros y por los interlocutores monolingües, los hablantes de herencia están sujetos a un conjunto diferente de criterios y frecuentemente son criticados por cualquier pequeño error». Esta disparidad en las expectativas puede

erosionar la confianza lingüística del hablante de herencia y, en consecuencia, debilitar su conexión con su cultura de origen.

La confianza en las propias habilidades lingüísticas está intrínsecamente vinculada a la identidad cultural. Polinsky (2015) observa que «la confianza de un hablante de herencia en sus propias habilidades en el idioma de herencia está determinada en gran medida por la capacidad de hablar y menos por las habilidades de comprensión». Esta dinámica puede generar un ciclo negativo donde las dificultades para expresarse fluidamente en español refuerzan la inseguridad lingüística y debilitan por ello la conexión cultural.

La educación formal en español representa una oportunidad fundamental para fortalecer la conexión de los hablantes de herencia con su cultura de origen. Boon y Polinsky (2015) señalan que la posesión de habilidades de lectura y escritura por parte de un hablante de herencia dependerá de la cantidad de instrucción formal que haya recibido en el idioma de herencia. Los programas educativos diseñados específicamente para hablantes de herencia pueden proporcionar no solo instrucción lingüística, sino también conocimientos sobre la historia, literatura y tradiciones culturales hispanas.

La creación de espacios comunitarios donde los hablantes de herencia puedan usar el español sin temor a ser juzgados también es esencial. Estos entornos seguros permiten la práctica del idioma y la participación en actividades culturales, fortaleciendo tanto las habilidades lingüísticas como la identidad cultural.

La identidad y conexión con la cultura de origen de los hablantes de herencia de español constituye un fenómeno complejo que trasciende el mero dominio lingüístico. A través de su relación con el español, estos individuos negocian constantemente su lugar entre dos mundos culturales, creando identidades únicas que reflejan tanto su herencia hispana como su inmersión en la cultura dominante.

Como sostienen Boon y Polinsky, la estabilidad de la confianza y la actitud positiva del hablante de herencia hacia el idioma es fundamental para mantener la competencia en el idioma de herencia, y por extensión, para mantener una conexión significativa con la cultura de origen. El reconocimiento y apoyo a los hablantes de herencia de español no solo beneficia a estos individuos en su búsqueda de identidad y pertenencia, sino que también enriquece a la sociedad en su conjunto al preservar la diversidad lingüística y cultural.

2.3 Componente social como vestigio casi perdido

La erosión del componente social en el español de herencia constituye uno de los fenómenos más críticos en la configuración lingüística de estos hablantes. Polinsky (2015) señala que la exposición al idioma se limita frecuentemente al ámbito familiar, donde «el habla doméstica no representa el habla de toda la población nativa, ni cubre todos los contextos posibles en los que se puede usar un idioma». Esta restricción contextual genera un español al que le faltan de los matices sociolingüísticos que caracterizan a las comunidades monolingües, reduciendo así el lenguaje a funciones comunicativas básicas y privándolo de su capacidad como instrumento de negociación social compleja.

El aislamiento comunitario emerge como factor determinante en esta pérdida. El estudio de Polinsky (2015) contrasta dos escenarios paradigmáticos: un niño expuesto al español mexicano en Los Ángeles, inmerso en una comunidad hispanohablante activa, frente a otro en Maine cuyo contacto se reduce al dialecto argentino de un progenitor. Mientras el primero mantiene cierta vitalidad social del idioma mediante interacciones extracurriculares y participación en eventos culturales, el segundo desarrolla un español "de vitrina", congelado en registros familiares y carente de adaptación a contextos formales o profesionales. Esta divergencia enseña cómo la desconexión de redes sociales hispanohablantes extiende el idioma a un estado de suspensión funcional, donde «las oportunidades para practicar habilidades lingüísticas se limitan drásticamente» (Polinsky, 2015).

La reducción dialectal agrava esta situación. Polinsky (2015) enfatiza que los hablantes de herencia suelen internalizar únicamente «la variedad regional específica escuchada durante la infancia», sin exposición a otros registros o normas estándar. Este monodialectalismo forzado genera un español socialmente inerte, incapaz de modularse según audiencias o situaciones. El estudio documenta casos donde hablantes utilizan fórmulas coloquiales en contextos en los que se demanda formalidad, revelando una brecha pragmática que los monolingües interpretan como incompetencia lingüística.

La estigmatización social actúa como mecanismo de retroalimentación negativa. Cuando los hablantes de herencia intentan emplear su español en ámbitos públicos, enfrentan «un doble estándar donde cualquier error menor es criticado, a diferencia de la tolerancia mostrada hacia aprendices de segunda lengua» (Polinsky, 2015). Esta dinámica disuade el uso social del idioma, confinándolo progresivamente al espacio doméstico. El

resultado es un círculo vicioso: la marginación lingüística reduce las oportunidades de práctica, lo que a su vez profundiza las limitaciones comunicativas.

Los efectos de esta erosión social se manifiestan en la competencia metalingüística. Investigaciones citadas por Polinsky (2015) demuestran que los hablantes de herencia muestran dificultades para comprender variaciones dialectales o adaptar su registro a diferentes interlocutores, siendo esta una habilidad crucial en interacciones sociales complejas. Esta carencia los sitúa en desventaja frente a hablantes nativos inmersos en comunidades lingüísticamente vibrantes, donde el dominio de registros múltiples funciona como capital social.

La desconexión generacional también agudiza el problema. Mientras los abuelos monolingües emplean un español rico en refranes, modismos y referencias culturales compartidas, los hablantes de herencia desarrollan ‘un repertorio lexical y fraseológico reducido, limitado a temas cotidianos’. Este empobrecimiento lingüístico dificulta la transmisión intergeneracional de narrativas culturales, desvinculando progresivamente a los hablantes de los significados sociales profundos arraigados en el idioma.

Sin embargo, es importante destacar, que la estabilidad de la confianza y la actitud positiva del hablante de herencia hacia el idioma es fundamental para mantener la competencia en el idioma de herencia; sin esta estabilidad, hay poca motivación para que el hablante mantenga el idioma, y sus habilidades pueden estancarse (Polinsky, 2015).

Pese a este panorama, Polinsky (2015) identifica esperanzas en intervenciones educativas focalizadas. Programas que incorporan «inmersión en contextos sociales simulados mediante *role-playing* de situaciones profesionales o comunitarias» muestran éxito parcial en reconstruir competencias sociolingüísticas. Sin embargo, advierte que, sin una exposición auténtica y sostenida a comunidades hispanohablantes diversificadas, estos esfuerzos paliativos solo reducen superficialmente la pérdida del componente social en el español de herencia.

3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL.

3.1 *Español como lengua de herencia en el contexto global de Estados Unidos*

El español como lengua de herencia en los Estados Unidos es un fenómeno lingüístico, cultural y educativo que refleja las complejas dinámicas de una población hispanohablante diversa, en constante crecimiento y con características únicas. Con cerca de 50 millones de personas que hablan español en el país, el español como lengua de herencia se posiciona como un componente esencial en el panorama sociolingüístico estadounidense, destacando tanto por su relevancia demográfica como por los retos y oportunidades que plantea en el ámbito educativo (Potowski y Lynch, 2014, p. 154).

Los hablantes de herencia son individuos que han sido expuestos al español en sus hogares o comunidades, pero cuya competencia lingüística varía ampliamente. Según Valdés (2000), se trata de personas que han adquirido cierta capacidad productiva o receptiva en español debido a su crianza en un entorno donde esta lengua es utilizada (Potowski y Lynch, 2014, p. 155). Esta definición "estrecha" excluye a aquellos que tienen vínculos culturales con la comunidad hispana, pero carecen de habilidades lingüísticas significativas. Por otro lado, una definición más amplia incluiría a estudiantes cuya competencia lingüística es tan limitada que se asemejan a aprendices de español como segunda lengua (Hornberger y Wang, 2008, p. 156). Este espectro bilingüe abarca desde hablantes con habilidades cercanas a la natividad hasta aquellos con competencias predominantemente receptivas.

La diversidad sociolingüística de los hablantes de herencia está profundamente influida por factores como la generación migratoria, el nivel educativo de los padres, el uso del español en casa y la exposición a contextos formales en esta lengua. Por ejemplo, mientras los inmigrantes de primera generación suelen tener un dominio más completo del español, los descendientes de segunda o tercera generación tienden a mostrar habilidades más restringidas, especialmente en registros formales y académicos (Potowski y Lynch, 2014, p. 157). Esta variabilidad se refleja en aulas donde coexisten estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística. En una clase típica de español como lengua de herencia pueden encontrarse perfiles tan diversos como un estudiante nacido en Estados Unidos con habilidades limitadas para escribir en español y otro que emigró siendo adolescente con alta competencia oral y escrita (Potowski y Lynch, 2014, p. 158).

Uno de los aspectos más destacados del español como lengua de herencia es la influencia del contexto social en la adquisición y uso del idioma. A diferencia de los estudiantes de L2, quienes generalmente comienzan su aprendizaje desde cero, los hablantes de herencia ya han adquirido ciertas destrezas en español antes de ingresar al aula. Sin embargo, estas destrezas suelen estar restringidas al ámbito oral y coloquial, lo que limita su capacidad para utilizar el idioma en contextos académicos o profesionales (Potowski y Lynch, 2014, p. 157). Según Montrul, Foote y Perpiñán (2008: en Potowski y Lynch, 2014, p. 158), factores afectivos como la motivación y la identidad lingüística juegan un papel crucial en el desarrollo del español como lengua de herencia más allá de la infancia.

La diglosia es otro concepto clave para entender las dinámicas del español como lengua de herencia. Este término describe la coexistencia de variedades lingüísticas con prestigio social diferenciado. En el caso del español en Estados Unidos, se asocia principalmente al ámbito familiar e informal, mientras que el inglés domina los espacios públicos y educativos. Valdés (1978: en Potowski y Lynch, 2014, p. 158) argumentaba que la enseñanza del español para hablantes de herencia debía enfocarse en desarrollar una competencia integral que incluyera registros formales y académicos. Sin embargo, este enfoque enfrenta desafíos debido a la falta de recursos educativos especializados y a la resistencia institucional para implementar programas adaptados a esta población.

En términos pedagógicos, se propone una instrucción diferenciada que tenga en cuenta las necesidades específicas de los hablantes de herencia. Esto incluye estrategias como la incorporación de contenidos culturalmente relevantes. Estas aproximaciones no solo ayudan a mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes sino también refuerzan su identidad cultural (Potowski y Lynch, 2014, p. 159). Además, se enfatiza la importancia de valorar las variedades dialectales presentes en las aulas de español de herencia para fomentar una actitud positiva hacia el bilingüismo.

A pesar del crecimiento demográfico de la población hispanohablante en Estados Unidos, con aumentos significativos entre los censos del 2000 y 2010, sigue existiendo una brecha entre esta realidad y la disponibilidad de programas educativos especializados. En 2008, solo el 8% de las escuelas preparatorias ofrecía cursos para hablantes de herencia (Rhodes y Pufahl, 2010: citado en Potowski y Lynch, 2014, p. 156). Aunque esta cifra ha aumentado al 40% en universidades según datos más recientes (Beaudrie, 2012: citado en Potowski y Lynch, 2014, p. 156), todavía queda mucho por hacer para atender adecuadamente a esta población.

La implementación efectiva de programas para hablantes de herencia requiere superar barreras estructurales e ideológicas. Por un lado, muchos administradores escolares consideran que estos estudiantes "ya saben español" y no necesitan instrucción adicional. Por otro lado, algunos padres prefieren que sus hijos estudien inglés debido a su percepción como lengua dominante y herramienta clave para el éxito profesional (Potowski y Lynch, 2014, p. 159). Estas actitudes reflejan una falta de reconocimiento del valor instrumental y simbólico del bilingüismo.

El español como lengua de herencia constituye un recurso invaluable tanto desde una perspectiva cultural como educativa. Los hablantes de herencia representan un puente entre dos mundos lingüísticos y culturales; sin embargo, su potencial solo puede desarrollarse plenamente mediante enfoques pedagógicos inclusivos que valoren su diversidad sociolingüística. El estudio del español de herencia no solo contribuye al mantenimiento del patrimonio cultural hispano sino también fortalece las competencias académicas necesarias para participar activamente en un mundo globalizado.

3.2 Desafíos en la enseñanza de español académico a los hablantes de herencia

El español académico, en el contexto de los hablantes de herencia, presenta características y desafíos específicos que merecen un análisis detallado.

3.2.1 Características del español académico en hablantes de herencia

Los hablantes de español como lengua de herencia se definen como aquellos individuos que han sido expuestos al español en el hogar durante la infancia, pero que han crecido en un entorno donde el inglés es la lengua dominante (Valdés, 2000:2 citado en Villar, 2015, p. 2). Esta situación particular genera un perfil lingüístico complejo y heterogéneo, donde coexisten diferentes niveles de competencia en español, así como diferentes actitudes y motivaciones hacia la lengua.

En general, los hablantes de herencia de español suelen tener un dominio oral relativamente fluido del español, especialmente en contextos informales y familiares. Sin embargo, su competencia en el registro formal y académico suele ser más limitada (Villar, 2015, p. 3). Esto se debe a que su exposición al español formal ha sido escasa, y a que su educación ha sido principalmente en inglés.

Algunas de las características más comunes del español académico en hablantes de español como lengua heredada son:

- **Léxico limitado:** Los hablantes de español como lengua heredada pueden tener dificultades para expresar ideas complejas o abstractas en español debido a la falta de vocabulario especializado (Villar, 2015, p. 4). Pueden recurrir a préstamos del inglés o a circunloquios para compensar esta falta de vocabulario.
- **Gramática simplificada:** Los hablantes de español de herencia pueden simplificar la gramática del español, utilizando estructuras más sencillas y menos variadas que los hablantes nativos (Villar, 2015, p. 5). Pueden tener dificultades con la concordancia, el uso de los tiempos verbales y la construcción de oraciones complejas.
- **Estilo informal:** Los hablantes de español por herencia pueden tener dificultades para adaptar su estilo de escritura al registro formal y académico. Pueden utilizar un tono demasiado coloquial o personal, y pueden tener dificultades para organizar sus ideas de manera lógica y coherente (Villar, 2015, p. 6).
- **Interferencia del inglés:** Los hablantes de español como lengua heredada pueden verse influidos por el inglés en su uso del español, tanto a nivel léxico como gramatical (Villar, 2015, p. 7). Pueden utilizar calcos del inglés, traducir expresiones idiomáticas literalmente o adoptar patrones sintácticos propios del inglés.

3.2.2 Factores que influyen en el desarrollo del español académico en hablantes de herencia.

El desarrollo del español académico en hablantes de herencia está influido por una serie de factores, tanto individuales como contextuales. Algunos de los más importantes son:

- **Nivel de educación:** El nivel de educación formal en español es un factor clave en el desarrollo del español académico. Los hablantes de herencia de español que han recibido una educación bilingüe o que han tomado cursos de español como lengua extranjera suelen tener un mayor dominio del registro formal (Villar, 2015, p. 8).
- **Exposición al español formal:** La exposición al español formal, ya sea a través de la lectura, la escritura o la interacción con hablantes nativos cultos, es fundamental para el desarrollo del español académico. Los hablantes de herencia de español que tienen oportunidades de utilizar el español en contextos formales suelen tener un mayor dominio del registro (Villar, 2015, p. 9).

- Actitudes y motivaciones: Las actitudes y motivaciones hacia el español también influyen en su desarrollo. Los hablantes de herencia de español que valoran su herencia lingüística y que están motivados para mejorar su dominio del español suelen tener un mayor éxito en el aprendizaje del registro formal (Villar, 2015, p. 10).
- Contexto social: El contexto social en el que vive el hablante de herencia de español también influye en su desarrollo lingüístico. Este tipo de hablantes que viven en comunidades donde el español es valorado y utilizado suelen tener más oportunidades de practicar y mejorar su dominio de la lengua.

3.2.3 Estrategias pedagógicas para apoyar el desarrollo del español académico en hablantes de herencia

El desarrollo del español académico en hablantes de herencia de español requiere un enfoque pedagógico específico que tenga en cuenta sus necesidades y características particulares. Algunas de las estrategias pedagógicas más efectivas son:

- Enfoque en la conciencia lingüística: Es importante ayudar a los hablantes de herencia de español a desarrollar una mayor conciencia de las diferencias entre el español informal y el español académico. Se pueden utilizar actividades de comparación y contraste para analizar las características de cada registro y para identificar los errores más comunes (Villar, 2015, p. 11).
- Énfasis en el vocabulario: Es fundamental ampliar el vocabulario de los hablantes de herencia de español, especialmente en áreas relacionadas con sus estudios académicos. Se pueden utilizar actividades de lectura, escritura y conversación para introducir y practicar nuevo vocabulario.
- Práctica de la gramática: Es importante revisar y practicar las reglas gramaticales del español, especialmente aquellas que suelen ser problemáticas para los hablantes de herencia de español. Se pueden utilizar ejercicios de gramática, actividades de corrección de errores y tareas de escritura para reforzar los conocimientos gramaticales.
- Desarrollo de habilidades de escritura: Es fundamental ayudar a los hablantes de herencia de español a desarrollar habilidades de escritura académica. Se pueden utilizar actividades de planificación, redacción, revisión y edición para mejorar la calidad y la claridad de sus textos.

- Fomento de la intertextualidad: Es importante enseñar a los hablantes de herencia de español a utilizar fuentes de manera efectiva y a citar correctamente las fuentes utilizadas. Se pueden utilizar actividades de análisis de textos académicos y de práctica de la citación para desarrollar estas habilidades.
- Valoración de la diversidad lingüística: Es fundamental crear un ambiente de aprendizaje donde se valore y se respete la diversidad lingüística de los hablantes de herencia de español. Se puede animar a los estudiantes a compartir sus experiencias y conocimientos lingüísticos, y se puede utilizar la diversidad lingüística como un recurso para el aprendizaje.

El español académico en hablantes de herencia presenta características y desafíos específicos que requieren un enfoque pedagógico adaptado a sus necesidades y características. Al tener en cuenta los factores que influyen en su desarrollo lingüístico y al utilizar estrategias pedagógicas efectivas, se puede ayudar a los hablantes de herencia de español a alcanzar su máximo potencial en el ámbito académico y profesional.

3.3 *Revisión de materiales didácticos existentes para hablantes de herencia*

A continuación, se presenta un análisis comparativo de cinco libros de texto ampliamente utilizados en la enseñanza del español para hablantes de herencia: *Palabra abierta* de Colombi, Pellettieri y Rodríguez, *¡Sí se puede!* de Carreira y Geoffrion-Vinci, *Nuevos Mundos* de Ana Roca, *La lengua que heredamos* de Sarah Marqués y *Conversaciones escritas* de Kim Potowski. El objetivo es ofrecer una visión general de las características, enfoques y fortalezas de cada manual, así como identificar sus limitaciones y áreas de mejora, con especial atención al desarrollo de la competencia escrita en los estudiantes de español como lengua de herencia.

3.3.1 *Palabra abierta* de Cecilia M. Colombi, Jill Pellettieri y María Isabel Rodríguez (2006, 2ª edición, Cengage Learning)

Es un manual de referencia en la enseñanza del español para hablantes de herencia, diseñado para estudiantes universitarios que han crecido usando el español en casa o en su comunidad, pero que buscan fortalecer sus habilidades académicas y formales en la lengua. El libro responde a la necesidad de ofrecer materiales específicos para este perfil de estudiantes, quienes suelen tener un dominio oral avanzado, pero requieren apoyo en la lectura y, sobre todo, en la escritura académica. La obra se organiza en siete capítulos

temáticos que tratan cuestiones centrales para la experiencia latina en los Estados Unidos, como la identidad, la inmigración, la familia, el bilingüismo, la educación, la diversidad cultural y la lengua como patrimonio. Cada capítulo parte de textos propios o adaptados de autores hispanos, lo que permite a los estudiantes conectar los contenidos con su realidad y reflexionar sobre su propia experiencia como miembros de comunidades bilingües y biculturales.

Lo que más se trabaja en *Palabra abierta* es el desarrollo de la competencia escrita en registros formales y académicos. El libro se centra en la producción de textos argumentativos, expositivos y de opinión, que son fundamentales para el éxito en contextos universitarios. Se promueve la reflexión sobre la lengua y la identidad, animando a los estudiantes a analizar las diferencias entre el español familiar y el estándar, y a tomar conciencia de las características propias de su variedad lingüística. La gramática se presenta siempre en contexto, asociada a los textos que se leen y producen, y se refuerza mediante ejercicios prácticos orientados a la corrección y el uso adecuado en la escritura. Además, el libro fomenta la ampliación del vocabulario académico y la precisión léxica, así como el desarrollo de estrategias de lectura crítica y análisis textual. El enfoque es funcional y comunicativo, priorizando la aplicación de los conocimientos gramaticales y léxicos a situaciones reales de comunicación escrita.

Los apartados de escritura son el eje central del manual y se desarrollan de manera progresiva y estructurada. Cada capítulo incluye modelos de textos que los estudiantes deben analizar para identificar sus características estructurales y lingüísticas, como la organización de ideas, el uso de conectores, la presentación de argumentos y la integración de citas o referencias. A partir de estos modelos, se proponen tareas de escritura guiada que acompañan al estudiante desde la planificación y la organización de ideas (por ejemplo, mediante esquemas, lluvias de ideas o mapas conceptuales), pasando por la redacción de borradores, hasta la revisión y corrección final. Se promueve la revisión entre pares y la autoevaluación, lo que permite a los estudiantes tomar conciencia de sus propios avances y dificultades, aunque también a aprender a dar y recibir retroalimentación constructiva. Los géneros trabajados incluyen ensayos argumentativos, textos expositivos, cartas formales, narraciones personales y análisis de lecturas, siempre con el objetivo de acercar a los estudiantes a las prácticas académicas del español escrito. Además, se anima a los estudiantes a conectar los temas tratados con sus propias

vivencias, lo que favorece la autoexpresión y la construcción de una voz propia en español.

Creando textos

A. Escritura personal
Reflexiona sobre los temas sociales mencionados en la lectura y escribe sobre tu entorno social. Piensa en los asuntos que pueden considerarse universales y cuáles son cuestiones particulares de los EE.UU. Analiza si tu perspectiva está condicionada por tu cultura y cómo otras culturas podrían entender un mismo suceso de forma distinta.

B. Escritura pública
Selecciona una de las siguientes opciones.

- La idea de superación es muy importante en la sociedad de los EE.UU. donde la innovación, el cambio y el mejoramiento se consideran elementos positivos. Selecciona el avance social más significativo del siglo XX. Explica en dos párrafos cómo afectó o afecta a la sociedad y por qué consideras que sea el más importante.

92 Capítulo 2 / Globalización: Entrando al nuevo milenio

- Con frecuencia se critica la decadencia moral de nuestra sociedad, indicando que tenemos las prioridades equivocadas y que hemos perdido los principios morales básicos. Selecciona los tres atributos que consideras de mayor importancia para mejorar la sociedad. En dos párrafos describe estos tres atributos y explica por qué son necesarios para mejorar nuestra sociedad y lo que ocurre cuando no los practicamos. Indica cómo podríamos promoverlos en la familia, escuelas y medios de comunicación.

- Piensa en algún problema social actual que consideres importante. Explica cuál es el problema que has seleccionado y por qué consideras que es un aspecto social que se debe solucionar. Describe las causas y consecuencias de dicho problema y sugiere soluciones posibles.
- Ahora repasa los párrafos que escribiste en esta sección.
 - En una hoja escribe cada oración del primer párrafo en renglones separados. ¿Es clara la conexión entre una oración y otra? ¿Estás proporcionando información nueva en cada oración? ¿Estás cambiando de tema sin proporcionar indicadores lingüísticos a los lectores?
 - ¿Hay repetición de ideas? ¿Puedes eliminar la repetición mediante el uso de cláusulas dependientes? Subraya las oraciones con información similar y piensa en diferentes opciones para enlazarlas mediante un pronombre relativo.
 - Vuelve a escribir los párrafos.
 - Cuando hayas terminado con el ejercicio, intercambia con un(a) compañero(a) y entre ambos verifiquen:
 - que la conexión entre las cláusulas sea clara
 - que no haya repetición innecesaria

Ilustración 1: Ejemplo de ejercicio de escritura en *Palabra abierta*.

Lo que menos se trabaja en *Palabra abierta* es la escritura creativa o literaria, ya que el foco está puesto en la adquisición de competencias académicas y en la corrección formal. Las actividades relacionadas con la escritura de cuentos, poesía, guiones o textos híbridos son escasas. Tampoco se exploran en profundidad los géneros digitales o multimodales, como blogs, foros, mensajes electrónicos o presentaciones multimedia, que forman parte de las prácticas comunicativas actuales de muchos jóvenes. La valoración explícita de las variedades dialectales y de las prácticas lingüísticas híbridas está presente en algunos apartados, pero suele subordinarse a la promoción del español estándar, lo que puede limitar la representación plena de la diversidad lingüística de los estudiantes.

Esto simplificado queda recogido en la siguiente tabla (*Véase tabla 1*).

Público objetivo y enfoque	Hablantes de herencia universitarios; énfasis en identidad, cultura y lengua en EE. UU.
Lo que más se trabaja	Competencia escrita académica, reflexión sobre lengua e identidad, textos argumentativos y expositivos, gramática en contexto.
Lo que menos se trabaja	Escritura creativa, géneros digitales/multimodales, valoración plena de variedades dialectales.
Lo que falta	Mayor integración de géneros digitales y creativos, recursos tecnológicos, reflexión crítica sobre ideologías lingüísticas.

Apartados de escritura	Proceso de escritura guiado: análisis de modelos, planificación, borradores, revisión entre pares. Foco en ensayos, textos expositivos y argumentativos. Promueve autoevaluación y conexión con experiencias personales.
------------------------	--

Tabla 1: Síntesis análisis Palabra abierta.

3.3.2 *¡Sí se puede! Un curso transicional para hispanohablantes* de María Carreira y Michelle Geoffrion-Vinci (2007, Cengage Learning)

Es un manual especialmente diseñado para estudiantes hispanohablantes de herencia que han crecido usando el español en contextos familiares o comunitarios, pero que no han recibido una instrucción formal y sistemática en la lengua. El libro se presenta como un curso transicional, es decir, como una herramienta para ayudar a estos estudiantes a pasar del uso coloquial y espontáneo del español al dominio de las formas académicas y normativas que se requieren en contextos educativos formales. El enfoque del libro es práctico y funcional, teniendo como objetivo el fortalecer las competencias lingüísticas básicas y dotar a los estudiantes de recursos para desenvolverse con éxito en cursos avanzados de español, tanto a nivel oral como escrito.

Lo que más se trabaja en *¡Sí se puede!* es la consolidación de la gramática y la ortografía, aspectos que son generalmente descuidados en la formación de los hablantes de herencia. El libro dedica muchos apartados a la corrección de errores comunes, como la acentuación, el uso de mayúsculas, la concordancia de género y número, la conjugación verbal y la diferencia entre palabras homófonas. Además, se destaca la ampliación del vocabulario y la precisión léxica, ayudando a los estudiantes a enriquecer su repertorio lingüístico más allá del registro familiar o regional. Las actividades están cuidadosamente secuenciadas para ir de lo simple a lo complejo, partiendo de ejercicios de reconocimiento y corrección hasta la producción autónoma de textos. También se fomenta la reflexión metalingüística, haciendo así que los estudiantes comparen el español que usan en casa con el español estándar y a identificar interferencias del inglés o de otras lenguas presentes en su entorno.

Capítulo 1	¡Viva la raza! Los mexicano-americanos en Estados Unidos	3
Identidades	Nuestros nombres y nuestras identidades culturales	4
Testimonios y trasfondos:	Sandra Cisneros	4
Lectura 1:	"Mi nombre" por Sandra Cisneros	6
Testimonios y trasfondos:	La presencia hispana en EE.UU.	8
Lectura 2:	¡Viva la raza!: Los mexicano-americanos en EE.UU.	9
Puentes	El lenguaje en uso	12
Registro		
	El español "académico" y el español informal: una cuestión de registros	12
	Reconociendo registros: presentaciones y saludos	13
Gramática		
	¿Quién inventó todos estos términos complicados?	15
Ortografía		
	Las mayúsculas y minúsculas y el uso de los signos de puntuación	18
Herencia	¡Viva México!	21
Testimonios y trasfondos:	A conocer México	21
Lectura 3:	México en breve	22
Testimonios y trasfondos:	Frida Kahlo (1907-1954)	24
Lectura 4:	Una artista singular	24
¡Si se puede!		26

Ilustración 2: tabla de contenidos que se tratan en el primer capítulo de *¡Si se puede!*

En cuanto a los apartados de escritura, el libro otorga una gran importancia al desarrollo de la expresión escrita, ya que es entendida como una habilidad fundamental para el éxito académico. Cada unidad incluye ejercicios de redacción que abordan desde la construcción de oraciones y párrafos hasta la elaboración de textos completos, como cartas, descripciones, narraciones personales y relatos breves. Las tareas de escritura suelen estar guiadas paso a paso: primero se proponen actividades de corrección y reescritura de textos con errores intencionales, luego ejercicios de redacción controlada (por ejemplo, completar frases o reorganizar párrafos) y finalmente actividades de escritura más libre, en las que el estudiante debe expresar ideas propias sobre temas familiares o culturales. El proceso de escritura ocupa un lugar importante, animando así a los estudiantes a planificar, redactar, revisar y corregir sus textos, aunque el foco principal está en la corrección formal y la adquisición de las normas ortográficas y gramaticales. Las instrucciones suelen ser claras y detalladas, y se incluyen ejemplos y modelos que sirven de referencia para la producción escrita.

Sin embargo, lo que menos se trabaja en el libro, es la exploración de géneros textuales contemporáneos o digitales, como correos electrónicos, blogs, mensajes de texto o presentaciones multimedia. El enfoque se mantiene en géneros tradicionales y en el registro formal, lo que puede dejar fuera prácticas comunicativas actuales y relevantes para los jóvenes.

En cuanto a lo que falta, se echa en falta una mayor valoración de las variedades dialectales y de las prácticas lingüísticas híbridas propias de los hablantes de herencia, así

como una reflexión más profunda sobre la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a los estudiantes. Finalmente, aunque el libro conecta los contenidos con la experiencia personal y cultural de los alumnos, podría potenciar aún más el análisis crítico de temas sociales y culturales a través de la escritura, promoviendo la argumentación, el debate y la toma de postura personal.

Esto simplificado queda recogido en la siguiente tabla (*Véase tabla 2*).

Público objetivo y enfoque	Hablantes de herencia con poca instrucción formal; curso transicional hacia el español académico.
Lo que más se trabaja	Gramática y ortografía normativa, corrección de errores frecuentes, ampliación de vocabulario, reflexión metalingüística.
Lo que menos se trabaja	Géneros textuales contemporáneos y digitales, escritura creativa, escritura colaborativa.
Lo que falta	Inclusión de géneros actuales, integración de tecnología, valoración de variedades dialectales y prácticas híbridas, mayor reflexión cultural.
Apartados se escritura	Enfoque progresivo: ejercicios controlados a tareas libres, énfasis en corrección formal, redacción de párrafos, cartas y narraciones. Proceso de revisión presente pero menos colaborativo.

Tabla 2: Síntesis análisis ¡Si se puede!

3.3.3 *Nuevos Mundos. Lectura, cultura y comunicación. Curso de español para bilingües* de Ana Roca (2012, 3ª edición, Wiley & Sons, Inc.)

Ana Roca presenta un manual dirigido principalmente a estudiantes bilingües de español, especialmente hablantes de herencia, aunque también útil para aulas mixtas. El propósito central es desarrollar habilidades comunicativas y de escritura en español integrando contenidos culturales, sociales y lingüísticos relevantes para jóvenes latinos en Estados Unidos. El libro aborda la lengua desde una perspectiva funcional y cultural, promoviendo el uso del español como herramienta para la expresión, la reflexión crítica y la construcción de identidad.

Está organizado en ocho capítulos que exploran aspectos culturales y sociales de los principales grupos latinos en EE. UU. y de España, así como temas transversales como derechos humanos, mujer y cultura, y el poder de las imágenes y la música. Cada capítulo

incluye secciones que fomentan la exploración, descripción, análisis, interpretación y debate en español, con un enfoque en la contextualización cultural y lingüística.

Entre los aspectos que más se trabajan destacan el desarrollo de la competencia comunicativa y escrita, la representación de la diversidad cultural, el trabajo con distintos géneros textuales como el expositivo, argumentativo y de opinión, y la presentación de la gramática en contexto con un enfoque funcional. Por el contrario, se profundiza menos en la gramática avanzada y en la valoración de las variedades dialectales, predominando una visión del español estándar.

En cuanto a lo que falta, el libro podría beneficiarse de un análisis más crítico de las ideologías lingüísticas relacionadas con la lengua, la raza y la identidad, así como de una mayor inclusión de géneros híbridos y fronterizos propios de la juventud latina en EE. UU., además de una integración más amplia de recursos tecnológicos y actividades multimedia.

En relación con los apartados de escritura, la obra otorga un papel central a la escritura como herramienta para el pensamiento crítico, la autoexpresión y la comunicación efectiva, concebida como un proceso creativo y reflexivo. Cada capítulo incluye secciones específicas para la producción escrita que ofrecen modelos de textos auténticos o adaptados, tareas de escritura guiada vinculadas a los temas culturales, y un enfoque por procesos para que los estudiantes aprendan planificar, redactar y revisar sus textos, conectando los contenidos con sus propias experiencias y opiniones.

PARA ESCRIBIR

Lea los siguientes temas. Luego escoja el que le interese más para escribir sobre el mismo. Comparta su trabajo con otro(a) compañero(a) e intercambien comentarios sobre lo que han escrito.

1. ¿Cree que el barbero se comportó como un cobarde y un traidor a la revolución, o que es una persona de alta moral y de altos principios humanos? ¿Debió haber matado el barbero al capitán Torres? Considere las posibles consecuencias que hubiera tenido el matar al capitán y las que va a tener el no haberlo matado. Defienda su opinión.

CAPÍTULO SEIS LOS DERECHOS HUMANOS 257

- 
2. ¿Es necesario aceptar la violencia como medio para ser un verdadero revolucionario? Explique su posición y defina lo que significa e implica ser un verdadero revolucionario.
 3. «Me habían dicho que usted me mataría. Vine para comprobarlo. Pero matar no es fácil. Yo sé por qué se lo digo». ¿Cómo entiende usted este sorprendente final?
 4. Dele otro final al cuento, o continúe la narración después de que el capitán sale de la barbería.

Ilustración 3: Ejemplo de ejercicio de escritura en Nuevos Mundos.

Se trabajan diversos géneros como ensayos argumentativos y expositivos, cartas formales e informales, reseñas, narraciones personales, opiniones y descripciones o análisis de imágenes y música. Entre las fortalezas de estos apartados destacan la contextualización temática que hace significativa la escritura para los estudiantes, el énfasis en el proceso de escritura y el uso de modelos y pautas que facilitan la estructuración de textos académicos. Por otro lado, este libro dedica menos espacio a géneros digitales o híbridos como blogs o textos multimodales, así como a prácticas colaborativas de revisión y a la escritura creativa, ya que se los hablantes de herencia suelen tener conocimiento de un español más coloquial y se intenta enseñar una escritura más académica y formal.

Esto simplificado queda recogido en la siguiente tabla (*Véase tabla 3*).

Público objetivo y enfoque	Hablantes de herencia y aulas mixtas; desarrollo comunicativo, cultural y escrito.
Lo que más se trabaja	Competencia comunicativa y escrita, diversidad cultural, géneros textuales variados, gramática contextualizada.
Lo que menos se trabaja	Profundización en gramática avanzada, valoración de variedades dialectales, géneros digitales.
Lo que falta	Análisis crítico de ideologías lingüísticas, integración de recursos digitales y géneros híbridos, reflexión metalingüística.
Apartados de escritura	Escritura central: modelos, tareas guiadas, enfoque por procesos (planificación, borrador, revisión), conexión personal y cultural. Foco en ensayos, cartas, reseñas y análisis.

Tabla 3: Síntesis análisis Nuevos mundos.

3.3.4 *La lengua que heredamos. Curso de español para bilingües* de Sarah Marqués (2012, 7ª edición, Wiley)

Es uno de los manuales más completos en el ámbito de la enseñanza del español para hablantes de herencia en los Estados Unidos. Su enfoque está dirigido a estudiantes universitarios que han aprendido español en contextos familiares o comunitarios, pero que no han tenido una instrucción formal y sistemática en la lengua. El libro se ha convertido en una referencia por su estructura clara y progresiva, así como por su atención

a las necesidades específicas de quienes, aunque poseen una competencia oral avanzada, requieren fortalecer su dominio de la lengua escrita, la gramática y el registro académico.

Lo que más se trabaja en *La lengua que heredamos* es la consolidación de la gramática normativa y la ortografía, aspectos que suelen representar un reto para los hablantes de herencia. El manual dedica extensos capítulos a la revisión y práctica de los principales puntos gramaticales del español, como la conjugación verbal en todos los tiempos y modos, la concordancia de género y número, el uso correcto de los pronombres, la acentuación y la puntuación, así como la distinción entre palabras homófonas y parónimas. Se presta especial atención a los errores frecuentes que surgen por la interferencia del inglés o por la transferencia de estructuras del español familiar al español estándar, algo que hasta el momento no habíamos encontrado. Además, el libro ofrece explicaciones claras y ejemplos accesibles, seguidos de ejercicios prácticos que van incrementando su dificultad, permitiendo así a los estudiantes afianzar los conocimientos y aplicarlos en situaciones comunicativas reales.

ORTOGRAFÍA

Usos de la h

En castellano la *h* es muda, es decir, no suena cuando se pronuncia la palabra, como sucede en inglés cuando pronunciamos la palabra *honor*.

hipo hábito hogar huracán

1. Se escriben con *h* las palabras que llevan diptongos cuya primera vocal es *i* o *u*.

hiena hielo hierba hierro hie huerto hueso hueco
hiato huérfano huevo huésped huella huidizo

Si el diptongo ocurre en medio de palabra también se escribe con *h*.

alدهuela cacahuete alcahueta ahuecar

2. Los derivados y compuestos de palabras que se escriban con *h*.

humareda de humo inhumano deshielo deshonra de honor
humorístico de humor

Se exceptúan de esta regla algunos derivados.

oval ovalado ovario ovíparo óvulo—derivados de **huevo**
oqueclad—de **huevo** óseo osario osamenta—de **hueso**
orfandad orfelinato orfanatorio—de **huérfano**

3. Se escriben con *h* las palabras que comienzan con los prefijos griegos y latinos *hipo-, hidro-, hiper-, hemi-, hecto-, homo-*.

hipódromo hipoteca Hipólito hidrógeno hidráulico
hipérbole hemisferio hectogramo hectárea homólogo
homogéneo

4. Los derivados de verbos.

hemos haya había habría hubiera—de **haber**
hacia hace hicimos—de **hacer** halló hallaba hallara
hallaría—de **hallar**

5. Se escriben con *h* muchas palabras derivadas del latín que originariamente se escribían con *f*.

hierro de fierro **hilo** de filu
hijo de filio **harina** de farina
hoja de folia **hacer** de facere

Ilustración 4: Ejemplo de teoría ortográfica en *La lengua que heredamos*.

En el ámbito léxico, el libro trabaja la ampliación y precisión del vocabulario, proponiendo actividades que invitan a los estudiantes a reflexionar sobre las diferencias

entre el español que emplean en casa y el que se utiliza en contextos académicos o profesionales. Se abordan temas culturales y sociales relevantes para los jóvenes latinos en los Estados Unidos, lo que facilita la identificación y el interés, y se incluyen lecturas adaptadas y textos auténticos que sirven de base para la comprensión lectora, el análisis y la discusión en clase. Estas lecturas suelen estar acompañadas de actividades de comprensión, vocabulario y reflexión crítica sobre la identidad, la herencia lingüística y la experiencia bilingüe.

En cuanto a los apartados de escritura, *La lengua que heredamos* sigue un enfoque tradicional y progresivo, guiando al estudiante desde la redacción de oraciones y párrafos hasta la elaboración de textos más complejos, como cartas formales e informales, narraciones personales, descripciones, resúmenes y ensayos cortos. Cada unidad incluye ejercicios de escritura que están cuidadosamente secuenciados: se comienza con actividades controladas, como completar frases o corregir errores, y se avanza hacia tareas más abiertas que requieren la organización de ideas, la argumentación y la expresión personal. El proceso de escritura se aborda de manera explícita, animando a los estudiantes a planificar, redactar, revisar y corregir sus textos. Se incluyen modelos y ejemplos que sirven de referencia, así como instrucciones claras para la autoevaluación y la revisión entre pares, aunque el énfasis principal está en la corrección formal y en la adquisición de las normas ortográficas y gramaticales. El libro proporciona estrategias para evitar los errores más comunes y para mejorar la cohesión y coherencia de los textos, lo que resulta especialmente útil para quienes no han tenido una formación previa en escritura académica en español.

Temas para redactar y conversar

- A.** Algunas personas consideran que la manera de vestir refleja la personalidad y la posición social de un individuo. ¿Está usted de acuerdo con esta afirmación? Defienda su opinión.
- B.** En las diferentes culturas que existen en el mundo hay ritos, símbolos y creencias que las distinguen. Por ejemplo, en la cultura hispánica en general vestirse de negro como símbolo de luto y de blanco la mujer el día de la boda. ¿Qué otros simbolismos puede usted nombrar y que opinión tiene sobre ellos?
- C.** El uso del sombrero en los Estados Unidos. Una observación personal.

Ilustración 5: Ejemplo de ejercicio de escritura en La lengua que heredamos.

Sin embargo, lo que menos se trabaja en el manual es la escritura creativa y la producción de géneros digitales o multimodales. El enfoque está claramente orientado hacia los géneros tradicionales y académicos, como el ensayo, la carta o la narración personal, dejando en un segundo plano prácticas comunicativas actuales y relevantes para los jóvenes, como la escritura de blogs, correos electrónicos, mensajes de texto o presentaciones multimedia. Asimismo, la valoración de las variedades dialectales y de las prácticas lingüísticas híbridas está presente solo de manera tangencial, ya que el objetivo principal es acercar a los estudiantes al dominio del español estándar y a la corrección de lo que se consideran interferencias o "errores" derivados del contacto con el inglés o de las variedades regionales.

Esto simplificado queda recogido en la siguiente tabla (*Véase tabla 4*).

Público objetivo y enfoque	Hablantes de herencia universitarios; enfoque tradicional y normativo.
Lo que más se trabaja	Escritura argumentativa y expositiva, reflexión crítica, integración de gramática en contexto, análisis de temas actuales.
Lo que menos se trabaja	Escritura creativa, géneros digitales/multimodales, exploración de variedades dialectales.
Lo que falta	Integración de géneros y recursos actuales, fomento de creatividad, mayor reflexión sobre diversidad lingüística y cultural.
Apartados se escritura	Progresivo y tradicional: de oraciones a textos extensos, énfasis en corrección formal, modelos y ejercicios guiados, revisión y autoevaluación. Foco en textos normativos y académicos.

Tabla 4: Síntesis análisis La lengua que heredamos.

3.3.5 *Conversaciones escritas* de Kim Potowski (2017, 2ª edición, Wiley)

Es un manual avanzado dirigido tanto a estudiantes de español como lengua extranjera como a hablantes de herencia con un alto dominio oral que necesitan fortalecer sus destrezas escritas y académicas. El libro se estructura en ocho capítulos, cada uno dedicado a un tema actual y relevante para los jóvenes, como la inmigración en Estados Unidos, la identidad y la lengua, el mundo laboral, la tecnología, el bienestar y la salud, las cuestiones de género y la literatura hispana en Estados Unidos. Cada capítulo incluye al menos dos lecturas auténticas o adaptadas, actividades previas y posteriores a la lectura,

así como puntos gramaticales presentados en el contexto de los temas tratados. El enfoque pedagógico se inspira en propuestas recientes de la enseñanza de artes del lenguaje y en la pedagogía para estudiantes de español como lengua de herencia, promoviendo el desarrollo de la competencia académica sin dejar de valorar las habilidades comunicativas que los estudiantes ya poseen.

Capítulo	Temas	Enfoques de redacción	Gramática y uso
Capítulo 1: La Inmigración	La Inmigración en Estados Unidos y Argentina.	Las buenas tesis: Cómo son y dónde van en el ensayo Maneras de citar correctamente en un ensayo argumentativo	El uso del corrector de ortografía. Acentuación de homónimos y de verbos 3ª persona pretérito.
Capítulo 2: ¿Qué importa el nombre?	Los términos "latino," "hispano", etc. Las etnicidades mixtas.	Incluir un "se dice" Cómo generar buenos resúmenes	Acentuación: más homónimos. "ha" vs. "a"
Capítulo 3: Cuestiones de lengua	La educación bilingüe El "Spanglish"	Cómo evaluar fuentes electrónicas Buenos títulos e Introducciones	Acentuación: más homónimos y verbos 1ª persona pretérito. La identificación de fenómenos de lenguas en contacto.
Capítulo 4: El mundo laboral	El salario mínimo Los derechos de los trabajadores	Palabras de transición Conclusiones	Artículos definidos El gerundio vs. el infinitivo
Capítulo 5: La tecnología	Los derechos del autor y la propiedad intelectual La brecha digital	Imágenes Oraciones complejas, parte I	Haber "sino" vs. "pero"
Capítulo 6: Lo biológico y lo social del género	La construcción de género. Lo que la sociedad dominante espera de hombres y mujeres	Palabras precisas Oraciones complejas, parte II	El futuro simple Acentuación: futuro simple vs. pasado subjuntivo
Capítulo 7: El bienestar y la salud	Los retos para mantener una vida saludable Problemas de salud que plagan muchas comunidades latinas	Ajustar un texto para diferentes públicos Desarrollar un propósito convincente	El futuro y el condicional de probabilidad El uso de diccionarios para buscar expresiones
Capítulo 8: La literatura hispana en EE.UU.	Obras cortas de Tomás Rivera, Erlinda González-Berry, Mario-Bencastro e Iván Acosta	Cómo presentar y defender una tesis sobre una obra literaria	La voz pasiva con ser vs. con se Pronombres relativos: cuyo/a/os/as, etc.

Ilustración 6: tabla de contenidos generales que se tratan en Conversaciones escritas.

Lo que más se trabaja en *Conversaciones escritas* es la escritura argumentativa y expositiva, con un énfasis claro en la producción de textos académicos y formales. El libro guía a los estudiantes a través del proceso de escritura, desde la planificación y la organización de ideas hasta la redacción y la revisión de textos. Se utilizan modelos concretos de diferentes géneros, especialmente el ensayo argumentativo, y se proponen tareas que requieren la toma de postura, la elaboración de argumentos y el uso de fuentes para fundamentar opiniones. Además, se fomenta la reflexión crítica sobre temas sociales y culturales, invitando a los estudiantes a debatir y analizar cuestiones de actualidad que les afectan directamente. La gramática se integra de manera contextualizada, abordando

los puntos que suelen ser problemáticos tanto para estudiantes de español como lengua extranjera como para hablantes de herencia, y se refuerza a través de ejercicios prácticos y aplicados a la producción escrita.

En los apartados de escritura, el libro destaca por su enfoque sistemático y progresivo. Cada capítulo incluye actividades de escritura que siguen un proceso claro: primero, se analizan textos modelo para identificar sus características y estructura; después, se proponen ejercicios de planificación y organización de ideas, seguidos de la redacción de borradores y la revisión colaborativa o individual. Se anima a los estudiantes a reflexionar sobre el propósito, el público y el registro de sus textos, y se les proporciona retroalimentación orientada a la mejora continua. Además, se promueve la autoevaluación y la revisión entre pares, lo que contribuye al desarrollo de la autonomía y la conciencia metalingüística. El libro también incluye materiales de apoyo como un cuaderno de trabajo, videos en español y recursos complementarios que enriquecen la experiencia de aprendizaje.

Entrando a la conversación

Carta a la Secretaría de Trabajo

Escríbele una carta de una página (a espacio sencillo) a la Secretaría de Trabajo de Estados Unidos, Hilda Solís, en la que argumentas algo relacionado con el salario mínimo, y/o con las brechas salariales de género o de estado parental. Unos ejemplos de tests serían estos:

- Se debe mantener el salario mínimo federal actual de \$7.25 la hora.
- Se debe aumentar el salario mínimo federal a \$_____
- Se debe bajar el salario mínimo federal a \$_____
- Se debe eliminar completamente el salario mínimo federal.
- Se debe/no se debe aprobar la Ley de Igualdad Salarial (*Paycheck Fairness Act*).

Tu carta debe incluir lo siguiente:

Párrafo 1: "Se dice" y tu tests

Párrafo 2: Punto de apoyo 1

Párrafo 3: Punto de apoyo 2

Párrafo 4: Si tus puntos 1 y 2 no refutaron (*refute, challenge*) el "se dice", hazlo aquí.

Párrafo 5: Conclusión

En algún momento, debes incluir por lo menos una "pregunta y respuesta", como en la lectura 4.

Ilustración 7: Ejemplo de ejercicio de escritura en Conversaciones escritas.

Lo que menos se trabaja en *Conversaciones escritas* es la escritura creativa o literaria, al igual que en los dos libros ya presentados anteriormente, ya que el foco está puesto en los géneros académicos y argumentativos. Aunque se abordan temas literarios y se incluyen lecturas de autores hispanos en Estados Unidos, las tareas de escritura creativa, como cuentos, poesía o guiones, tienen una presencia limitada. Asimismo, la

exploración de géneros digitales y multimodales, como blogs, foros o presentaciones multimedia, no es central en la propuesta, aunque algunos temas pueden invitar a la adaptación de las tareas a estos formatos.

En cuanto a lo que falta, el libro podría beneficiarse de una mayor integración de prácticas comunicativas actuales y digitales, así como de la inclusión de géneros híbridos y colaborativos que reflejen las realidades comunicativas de los estudiantes fuera del aula. También podría profundizar en la valoración de las variedades dialectales y las prácticas lingüísticas híbridas propias de los hablantes de herencia, así como en el análisis crítico de las ideologías lingüísticas y culturales que atraviesan los temas tratados. Si bien se promueve el debate y la reflexión, el enfoque sigue siendo principalmente académico y formal, dejando así fuera otras formas de expresión y participación relevantes para los jóvenes, pero menos necesarias para este perfil que tienen unas carencias en la escritura formal.

Esto simplificado queda recogido en la siguiente tabla (*Véase tabla 5*).

Público objetivo y enfoque	Hablantes de herencia y estudiantes avanzados; énfasis en escritura académica y argumentativa.
Lo que más se trabaja	Escritura argumentativa y expositiva, reflexión crítica, integración de gramática en contexto, análisis de temas actuales.
Lo que menos se trabaja	Escritura creativa, géneros digitales/multimodales, exploración de variedades dialectales.
Lo que falta	Mayor integración de prácticas digitales, géneros híbridos, valoración de diversidad lingüística, creatividad y colaboración.
Apartados de escritura	Enfoque sistemático y progresivo: análisis de modelos, planificación, redacción, revisión entre pares. Foco en ensayos argumentativos, reflexión crítica, autoevaluación y recursos de apoyo.

Tabla 5: Síntesis análisis Conversaciones escritas.

En conclusión, la comparativa de estos cinco manuales revela que todos comparten el objetivo de fortalecer el registro formal y el español académico entre los hablantes de herencia en los Estados Unidos, aunque difieren en su enfoque y profundidad. Mientras algunos, como *Palabra abierta* y *Conversaciones escritas*, priorizan la escritura académica y argumentativa mediante procesos guiados y reflexión

crítica, otros como *¡Sí se puede!* y *La lengua que heredamos* se centran más en la corrección gramatical y ortográfica, partiendo de las necesidades básicas de los estudiantes. *Nuevos Mundos* destaca por su integración de contenidos culturales y su enfoque comunicativo. Sin embargo, en general, todos los libros muestran áreas de mejora en la incorporación de géneros digitales y prácticas colaborativas, aunque no sea el ámbito que trabaja en este trabajo; pero también se podría mejorar con una mayor valoración de la diversidad lingüística.

3.4 *Programas académicos de español como lengua de herencia en Estados Unidos*

El español, como lengua de herencia en Estados Unidos, ha experimentado un crecimiento sin precedentes en la educación superior. Este fenómeno responde no solo al aumento demográfico de la población hispana, que supera los 63 millones según el último censo (U.S. Census Bureau, 2023), sino también a la necesidad de preservar y fortalecer un idioma que, para muchos, representa un vínculo esencial con sus raíces familiares y culturales. Los hablantes de herencia, definidos como aquellos que crecieron en hogares donde se habla español pero que recibieron educación formal principalmente en inglés (Valdés, 2000), enfrentan desafíos únicos. A diferencia de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), estos individuos suelen dominar el idioma en contextos informales, pero carecen de habilidades académicas, como la redacción de ensayos estructurados, el análisis crítico de textos o el uso de registros formales. Esta brecha ha llevado a universidades y otro tipo de instituciones a diseñar programas especializados que no solo enseñan el idioma, sino que también reconstruyen identidades culturales fragmentadas por la asimilación lingüística.

Uno de los programas más emblemáticos es el ofrecido por el Instituto Cervantes, con sedes en ciudades como Nueva York, Los Ángeles y Chicago (Instituto Cervantes New York, 2024). Este instituto, reconocido globalmente por su labor en la difusión del español, ha adaptado sus cursos para hablantes de herencia mediante un enfoque dual: lingüístico y cultural. Tienen, además muchos programas enfocados a docentes para que sepan enfocar la enseñanza del español a este grupo de estudiantes. Las clases presenciales y en línea integran talleres de escritura creativa, ciclos de cine en español y análisis de textos literarios. Los materiales didácticos, por ejemplo, no se limitan a ejercicios gramaticales, sino que incluyen discusiones sobre variedades dialectales, desde el español mexicano hasta el caribeño, y su valor social. Un estudiante en Chicago podría

analizar cómo el uso del "voseo" en Argentina difiere del "tuteo" en México, reflexionando sobre la diversidad lingüística como parte de su propia identidad. El objetivo final es claro: convertir el español heredado en una herramienta profesional y académica, sin perder de vista su dimensión afectiva.

“Didáctica del ELH para niños: el desafío de integrar lengua, cultura y herramientas ante la rebelión lingüística”

La enseñanza del español como lengua de herencia para niños experimenta directamente el desafío de integrar políticas educativas bilingües, el bagaje cultural de cada familia y las tradiciones del país de origen por parte de los docentes, quienes en muchos casos trabajan con niveles y edades heterogéneas.

En esta ponencia partiremos de una breve presentación teórica de las diferencias entre L1, LH y LE, expondremos las características y necesidades de los niños como hablantes de una lengua minoritaria y ofreceremos ejemplos concretos de materiales creados para este público infantil en diferentes contextos educativos.

Ilustración 8: Ponencia a profesores de español como lengua extranjera con enfoque hacia hablantes de herencia por parte del Instituto Cervantes.

En el ámbito universitario, la Universidad de Colorado Denver destaca por su enfoque innovador (Harvard Cervantes Observatorio, 2024). Aquí, los cursos para hablantes de herencia no se limitan a las aulas tradicionales. Un proyecto reciente involucró a estudiantes en la creación de podcasts temáticos, donde exploraban temas como la migración, el bilingüismo y la presión por asimilarse al inglés. Estos podcasts, grabados en español, se compartieron en plataformas digitales, permitiendo a los estudiantes conectar con audiencias globales. Además, la universidad utiliza textos multimodales, como pueden ser los memes en español o fragmentos de telenovelas, para analizar cómo el lenguaje refleja identidades híbridas. Este enfoque no solo mejora la competencia lingüística, sino que, también valida las experiencias personales de los estudiantes, muchos de los cuales han enfrentado burlas o discriminación por su acento o vocabulario limitado.

Por su parte, The City College of New York (CUNY) ha adoptado una perspectiva histórica y comunitaria (CUNY, 2024). En lugar de limitarse a manuales de gramática, los cursos aquí se basan en archivos históricos de la migración latina en Nueva York. Los estudiantes examinan cartas escritas por puertorriqueños en los años 50, entrevistan a abuelos sobre su experiencia como inmigrantes o analizan discursos políticos en español de líderes como César Chávez. Este método, conocido como *pedagogía crítica*, busca empoderar a los estudiantes al mostrarles que su idioma es parte de una narrativa histórica

más amplia. Un ejercicio común es la creación de "mapas lingüísticos", donde los alumnos documentan cómo el español se mezcla con el inglés en sus barrios, reflejando fenómenos como el *Spanglish* (previamente explicado) no como un error, sino como una manifestación legítima de identidad.

En contraste, UNAM Chicago, una extensión de la Universidad Nacional Autónoma de México, se enfoca en niveles iniciales e intermedios (UNAM Chicago, 2024; UNAM Chicago, 2025). Sus cursos están diseñados para adultos jóvenes que, aunque entienden el español familiar, no pueden redactar un correo electrónico formal o seguir una conferencia académica. Las clases presenciales priorizan la corrección de errores comunes, como el uso incorrecto de subjuntivo o la confusión entre "haber" y "tener". Un ejercicio típico podría ser comparar un mensaje de texto informal ("¿Qué onda? Nos vemos luego") con una solicitud de trabajo formal ("Le escribo para manifestar mi interés en la vacante"). Este enfoque práctico y estructurado atiende a una necesidad urgente: muchos estudiantes de UNAM Chicago son hijos de inmigrantes que nunca tuvieron acceso a educación en español y ahora buscan mejorar sus oportunidades laborales o conectar con familiares en sus países de origen.

Aunque estos programas comparten objetivos comunes, como desarrollar competencias académicas y reforzar la identidad cultural, sus metodologías varían significativamente. El Instituto Cervantes, por ejemplo, prioriza la inmersión cultural a través de actividades extracurriculares, mientras que CUNY integra proyectos comunitarios con un fuerte componente histórico. La Universidad de Colorado Denver, sin embargo, apuesta por la tecnología y la creatividad, y UNAM Chicago se centra en fundamentos lingüísticos. Estas diferencias reflejan la diversidad de necesidades entre los hablantes de herencia: algunos requieren corrección gramatical básica, mientras que otros buscan dominar el español académico para carreras en derecho, medicina o educación bilingüe.

Sin embargo, los desafíos persisten. Uno de los mayores obstáculos es la falta de docentes capacitados específicamente en la enseñanza del español como lengua de herencia. Muchos profesores provienen de programas de ELE y, aunque dominan la pedagogía del idioma, no están preparados para abordar temas como el trauma lingüístico que puede acarrear sentimientos de vergüenza o inferioridad asociados al español o las complejidades del bilingüismo. Además, los recursos didácticos suelen ser escasos o desactualizados. Aunque existen libros de texto como los tratados en el apartado anterior,

muchos programas dependen de materiales creados internamente, lo que puede llevar a inconsistencias en la calidad.

Otro desafío es la percepción social del español. A pesar de su relevancia global y que Estados Unidos no tiene una lengua oficial, en ciertos contextos estadounidenses se le sigue viendo como un idioma inferior al inglés. Esto se refleja en políticas educativas que priorizan la inmersión en inglés o en actitudes que estigmatizan a los hablantes de herencia por su acento o vocabulario limitado. Programas como los de CUNY o Colorado Denver buscan contrarrestar estos prejuicios mediante la revalorización cultural, pero el cambio es lento y requiere apoyo institucional continuo.

La colaboración entre universidades y organizaciones comunitarias (el Instituto Cervantes y grupos de defensa de los derechos latinos) ha permitido ampliar el acceso a recursos. La tecnología también juega un papel crucial: plataformas como Zoom o Flipgrid facilitan clases híbridas, mientras que aplicaciones móviles ofrecen ejercicios personalizados para practicar gramática o vocabulario académico. Además, la investigación en lingüística aplicada está generando metodologías innovadoras, como el *translanguaging* (el uso estratégico de ambos idiomas para reforzar el aprendizaje) o la literacidad crítica, que enseña a los estudiantes a analizar textos desde perspectivas sociales y políticas.

Los programas académicos de español para hablantes de herencia en Estados Unidos representan un esfuerzo multifacético por preservar un idioma y una identidad en un contexto culturalmente diverso y a menudo hostil. Desde el Instituto Cervantes hasta UNAM Chicago, cada iniciativa refleja un entendimiento profundo de que el español no es solo un conjunto de reglas gramaticales, sino un puente entre generaciones, un acto de resistencia cultural y una herramienta para el éxito profesional. Su impacto va más allá de las aulas: al validar el español como un recurso valioso, estos programas contribuyen a una sociedad más inclusiva, donde el bilingüismo no es una desventaja, sino una fortaleza. El camino no está exento de obstáculos, pero la creciente demanda y la innovación pedagógica sugieren un futuro prometedor para la enseñanza del español como lengua de herencia en Estados Unidos.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

El desarrollo de la escritura formal y académica en estudiantes hispanohablantes de herencia en Estados Unidos exige una aproximación equilibrada entre la corrección normativa, la reflexión crítica, la valoración de la identidad lingüística y la integración de herramientas y géneros digitales. Los cinco manuales analizados en el apartado anterior (*Palabra abierta, ¡Sí se puede!, Nuevos Mundos, La lengua que heredamos y Conversaciones escritas*) ofrecen valiosos recursos, pero también presentan limitaciones: tienden a centrarse en géneros tradicionales, relegan la creatividad y la colaboración, y apenas exploran la publicación digital o la escritura multimodal. Por esto, esta propuesta incorpora mejoras que buscan subsanar esas carencias y responder a las necesidades reales de los hablantes de herencia más actuales.

Esta secuencia didáctica que se presenta está pensada para hacerlo en un contexto de un taller de escritura académica para hablantes de herencia, bien podría ser parte de un curso de español que el profesor se dé cuenta de las necesidades del estudiantado, si es que la mayoría de ellos tienen este perfil, o bien desarrollarse como un taller independiente donde el propio alumno se matricula para explorar sus capacidades de escritura en español y mejorarlas.

Hay que tener en cuenta la heterogeneidad del grupo, partiendo de la premisa de que los hablantes de herencia suelen tener una competencia oral avanzada, pero necesitan fortalecer la expresión escrita y el registro formal, por lo que no habrá niveles iniciales.

Los objetivos generales serían:

- Desarrollar la capacidad de producir textos escritos formales y académicos en español.
- Fomentar la reflexión sobre la lengua, la identidad y la variación lingüística.
- Integrar la corrección gramatical y ortográfica en la producción de textos reales.
- Promover la revisión, la autoevaluación y la colaboración entre pares.
- Incorporar prácticas y géneros actuales, incluyendo recursos digitales.

Los materiales que serán necesarios para llevar a cabo este taller serán:

- Textos modelo y ejemplos de géneros académicos como son los ensayos, artículos, reseñas, informes, entre otros. Estos textos deberán ser adaptados al nivel y contexto de los estudiantes para su análisis y práctica.

- Guías y manuales de gramática, ortografía y estilo, que sean específicos para hablantes de herencia, para que de esta manera aborden aspectos normativos frecuentes y errores comunes. De esta manera, podrán integrar explicaciones claras y ejercicios contextualizados.
- Cuaderno de trabajo o fichas didácticas para la utilización en las prácticas de habilidad de escritura, que además incluya actividades de planificación, redacción, revisión y corrección.
- Rúbricas claras y detalladas para la evaluación formativa de textos escritos. Las rúbricas deberán considerar aspectos formales (gramática, ortografía y cohesión) y discursivos (argumentación y adecuación al registro).
- Recursos digitales y plataformas colaborativas para la publicación y revisión de textos, como blogs del aula, foros, revistas del centro o aplicaciones como Moodle, permitiendo así la interacción retroalimentación y la difusión real de los textos.
- Herramientas tecnológicas de apoyo a la escritura, algunas pueden ser organizadores gráficos como Mindomo o Mindmeister, o gestores bibliográficos como Mendeley y Zotero.
- Material audiovisual y tutoriales que expliquen el proceso de escritura académica, el uso de conectores, la estructuración de textos y la integración de citas y referencias, complementando así el trabajo del docente e incitando a aprender de manera autodidacta.
- Espacios para trabajo colaborativo y tutorías personalizadas, que permitan la revisión entre pares y el acompañamiento docente individualizado, facilitando la mejora y la reflexión.

Algunos de estos recursos pueden ser prescindibles, pero en conjunto, permiten abordar de manera integral el desarrollo de la escritura formal y académica, combinando así la enseñanza normativa con prácticas reales y actuales, favoreciendo al mismo tiempo la motivación y la autonomía de los estudiantes que cumplen con el perfil de ser hablantes de herencia.

La metodología combinará enfoques prescriptivos y descriptivos, además de una perspectiva social y significativa del aprendizaje. De esta manera, los estudiantes están más conectados con las experiencias, emociones e identidades propias, fomentando así la reflexión sobre la relación entre lengua e identidad. De esta manera, se promueve la

aceptación de la variedad lingüística propia como legítima, al mismo tiempo, se adquieren los registros formales necesarios para el ámbito académico.

La metodología también incorporará un enfoque sistémico-funcional, centrado en el desarrollo de la alfabetización avanzada y el trabajo con diversos géneros y registros lingüísticos, además de la integración de nuevas literacidades y recursos tecnológicos, De esta manera, se promueve la multimodalidad y la publicación digital.

El proceso de escritura se abordará de manera integral y por etapas, es decir, primero se iniciará con la exploración de modelos y la identificación de las características del registro académico, luego será la planificación y la organización de las ideas, la redacción de borradores y la edición final, siguiendo así también un enfoque por tareas y proyectos. Este proceso de escritura se emplea tanto en composiciones personales como discusiones como en publicaciones en entornos digitales, como pueden ser blogs, foros o revistas escolares, de esta manera se permite trabajar la escritura en contextos reales y actuales.

La metodología será activa, reflexiva, diferenciada y orientada tanto al desarrollo de la corrección formal como a la construcción de una voz propia en el español académico.

Los ejercicios que se propondrán serán 7, y la planificación del taller sería si fuese durante de 7 sesiones distintas y que cada ejercicio se tratase en una sesión diferente. Los ejercicios serían:

1. Escribe un texto breve (1-2 párrafos) sobre “¿Qué significa para ti ser bilingüe?” sin preocuparte por la corrección.
2. Lee un ensayo breve sobre la importancia del bilingüismo en la universidad. Subraya las frases que presentan argumentos, citas o datos, y señala los conectores que estructuran el texto (ej.: en primer lugar, por otro lado, en conclusión...). Discute en grupo qué hace que el texto suene formal o académico.
3. Redacta un párrafo en el que tomes postura sobre el siguiente tema: “¿Debería ser obligatorio el español en las escuelas de Estados Unidos donde hay mayoría hispana?”. Usa al menos dos conectores formales y justifica tu opinión con un ejemplo personal o un dato leído previamente.
4. Corrige un texto breve en el que se han introducido errores frecuentes de hablantes de herencia (por ejemplo, falta de tildes, uso incorrecto de tiempos

verbales, interferencias del inglés). Explica por qué cada corrección es necesaria.

5. Elabora un ensayo de 300-400 palabras sobre “La influencia de la cultura familiar en mi educación”. Sigue estos pasos:
 - Haz una lluvia de ideas y organiza tus argumentos en un esquema.
 - Escribe un borrador, usando conectores y un registro formal.
 - Intercambia tu borrador con un compañero y realiza una revisión entre pares utilizando una rúbrica que valore la claridad, la cohesión, la gramática y la ortografía.
 - Reescribe tu texto incorporando las sugerencias recibidas.
6. Publica una versión resumida de tu ensayo en un blog de clase o foro digital, respondiendo a los comentarios de tus compañeros con argumentos formales y respetuosos. Reflexiona sobre las diferencias entre escribir para un profesor y para una audiencia más amplia.
7. Escribe un párrafo final sobre lo que aprendiste durante el proceso de escritura, qué dificultades encontraste y cómo piensas mejorar tu español académico en el futuro.

La evaluación del taller será continua y sin calificación numérica, se utilizarían rúbricas que estén claras tanto para las revisiones entre pares como para la autoevaluación. El docente valorará el proceso completo (planificación, redacción, revisión, edición) y el producto final, atendiendo tanto a la corrección formal como a la argumentación, la cohesión y la adecuación al registro académico.

4.1 Justificación de los ejercicios propuestos

Las actividades para la enseñanza del español académico que se harán serán siguiendo distintos puntos.

Por un lado, el docente deberá saber el nivel de cada alumno en el caso de que este taller lo haga un profesor que no corresponda al curso general, o en el caso de que se imparta de manera independiente.

Un primer ejercicio para este punto podría ser:

- Escribe un texto breve (1-2 párrafos) sobre “¿Qué significa para ti ser bilingüe?” sin preocuparte por la corrección.

Este ejercicio, en un primer momento invita a los estudiantes a conectar con su propia experiencia personal como hablantes de herencia y personas bilingües. Se activa el conocimiento previo, al pedirle que escriban sobre qué significa para ellos ser bilingüe. De esta manera reflexionan también sobre su identidad lingüística y cultural. Este tipo de escritura autobiográfica es muy valiosa para este tipo de perfiles ya que les permite reconocer y valorar su competencia lingüística y cultural, un aspecto que en muchas ocasiones no se explora lo suficiente en contextos académicos. Hay que tener en cuenta, que, al tratarse de un tema cercano y significativo, los estudiantes se sienten más motivados a expresarse, lo que facilita el inicio del proceso de escritura.

Uno de los principales obstáculos para los estudiantes, especialmente para quienes están aprendiendo a escribir en un registro académico es el miedo equivocarse. Al dejar claro en el enunciado que no deben preocuparse por la corrección, el ejercicio crea un ambiente de confianza y seguridad en el cual los estudiantes pueden expresarse sin la presión de cometer errores gramaticales o de ortografía. De esta manera, se fomenta la fluidez en la escritura, ya que se prioriza la generación de ideas y la comunicación efectiva por encima de la perfección formal. Así, los estudiantes pueden enfocarse en organizar los pensamientos y en desarrollar un discurso coherente, lo que es un primer paso importante en el aprendizaje sobre escritura académica.

Al ser un texto breve y espontáneo, al docente le funciona como una herramienta diagnóstica debido a que, al analizar los textos que producen los estudiantes, el profesor puede obtener información importante sobre el nivel de competencia lingüística de cada uno, incluyendo aspectos como el manejo del vocabulario, la estructura sintáctica, la cohesión textual y la capacidad para expresar ideas complejas. El diagnóstico inicial es fundamental para diseñar actividades que se harán a continuación que respondan a las necesidades específicas del grupo y, sobre todo, de cada estudiante, permitiendo así un enfoque más personalizado y efectivo en este tipo de enseñanza.

Escribir sobre la propia experiencia de ser bilingüe no solo implica contar una historia personal, sino también reflexionar sobre el significado y sus implicaciones. Por ello, este ejercicio ayuda a los estudiantes a desarrollar una conciencia metalingüística, es decir, a pensar sobre su propio uso del lenguaje, sus habilidades más desarrolladas y las que más les cuesta como hablantes de herencia. La reflexión que se plantea es algo importante para que los estudiantes reconozcan la importancia de su bilingüismo como un recurso valioso y para que puedan comprender las diferencias entre el lenguaje

cotidiano y el académico, por lo que de esta manera la transición hacia la escritura formal será más fácil.

Para concluir con los beneficios de este ejercicio, añado, que este ejercicio puede servir como punto de inicio para actividades colaborativas, como la lectura y discusión de los textos, bien en parejas o bien en pequeños grupos. Los estudiantes al compartir sus experiencias y perspectivas sobre el bilingüismo fortalecen el sentido de pertenencia y les ayuda a sentirse parte de una comunidad con intereses y vivencias comunes. El intercambio cultural y lingüístico en el aula enriquece el aprendizaje y promueve el respeto y la valoración de la diversidad lingüística, algo que son aspectos fundamentales en contextos educativos multiculturales.

El segundo ejercicio propuesto sería:

- Lee un ensayo breve sobre la importancia del bilingüismo en la universidad. Subraya las frases que presentan argumentos, citas o datos, y señala los conectores que estructuran el texto (ej.: en primer lugar, por otro lado, en conclusión...). Discute en grupo qué hace que el texto suene formal o académico.

Este ejercicio lleva a los estudiantes al ámbito de la escritura personal y espontánea al análisis de un texto académico real. Leer un ensayo breve sobre un tema relevante para ellos como puede ser la importancia del bilingüismo en la universidad, les puede permitir observar cómo se construyen los textos académicos y qué recursos utiliza el autor para persuadir y argumentar. Cuando subrayan las frases que incluyen argumentos, citas o datos, los estudiantes hacen una lectura crítica, y aprenden así a distinguir entre opiniones y hechos, algo que es esencial para la comprensión y producción de textos académicos.

Al identificar y señalar los conectores, los estudiantes se dan cuenta cómo se organizan las ideas en un texto formal. Generalmente, los conectores son elementos fundamentales que aportan coherencia y cohesión ya que guían al lector a través de los diferentes argumentos y las distintas secciones del ensayo. Cuando los estudiantes reconocen estos elementos asimilan la estructura de la escritura académica y eso les facilita posteriormente la aplicación en sus futuros textos.

Cuando se acabe este proceso, se dará pie a la discusión colectiva sobre qué hace que el texto suene formal o académico, y esto es importante para que los estudiantes

desarrollen una conciencia metalingüística sobre el registro y el estilo. Al analizar aspectos como el uso del vocabulario técnico, la presencia de citas, el tono objetivo y la organización clara de ideas entre otros aspectos, los estudiantes pueden identificar las diferencias entre el lenguaje cotidiano y el académico. La reflexión grupal aclara las características del discurso académico y también hace que los estudiantes puedan utilizar las propias características a su propia escritura.

Al trabajar en grupos, los estudiantes tendrán la oportunidad de compartir observaciones, dudas y también las estrategias de análisis que consideren oportunas. El intercambio de opiniones enriquece el aprendizaje porque cada estudiante puede aportar una perspectiva diferente y aprender de sus compañeros. Aunque los ejercicios se presenten en un taller de escritura, la discusión grupal fomenta las habilidades de comunicación oral, argumentación y respeto por ideas ajenas, competencias que son fundamentales en el entorno académico.

Este tipo de ejercicio es importante ya que establece un puente entre la observación de modelos y la producción propia. Al analizar un texto académico sobre un tema cercano y que comprenden, los estudiantes aprenden de manera práctica cómo e aplican los recursos discursivos y estructurales que luego tendrán que emplear en sus propios ensayos, artículos, etc. De esta manera, se prepara el terreno para que, en ejercicios posteriores, puedan escribir algunos textos utilizando argumentos, citas, datos y conectores de una manera efectiva y adecuada.

El tema que se propone para el análisis del texto (la importancia del bilingüismo en la universidad) hace que el contenido sea relevante e interesante para los estudiantes, ya que se pueden ver reflejados en la temática y comprender la utilidad de desarrollar estas habilidades en su propio contexto académico y por ende tener una motivación.

El tercer ejercicio:

- Redacta un párrafo en el que tomes postura sobre el siguiente tema: “¿Debería ser obligatorio el español en las escuelas de Estados Unidos donde hay mayoría hispana?”. Usa al menos dos conectores formales y justifica tu opinión con un ejemplo personal o un dato leído previamente.

Este ejercicio es el que marca el avance significativo en la secuencia didáctica, ya que incita a los estudiantes a pasar de la observación y el análisis a la producción propia, aunque sea, de un texto académico breve. En este punto, los estudiantes deberán aplicar

de manera activa los recursos discursivos y estructurales que, en ejercicios anteriores, han identificado y discutido. De esta manera consolidarán el aprendizaje.

Redactar un párrafo en el que se toma partido sobre un tema relevante y cercano fomenta la capacidad de argumentar, siendo esta una competencia central en la escritura académica. Los estudiantes tendrán que expresar su opinión de manera clara, además de justificarla y sostenerla con ejemplos y datos, esto implica organizar sus ideas de manera lógica. Este tipo de ejercicio ayudará a los estudiantes a comprender la importancia de fundamentar sus opiniones, evitando de esta manera afirmaciones vagas o infundadas.

El ejercicio requiere el uso de al menos dos conectores formales, de esta manera, se obliga a los estudiantes a poner en práctica lo que han aprendido sobre cohesión textual y organización del discurso. Los conectores, del tipo que sean, son esenciales para que el texto fluya y las ideas se relacionen de manera clara y estructurada, características que son propias del registro académico. Al tener la práctica guiada, los estudiantes interiorizan el uso de estos recursos.

La justificación de la postura con ejemplos personales o datos leídos previamente tiene algunos beneficios. Por un lado, permite a los estudiantes conectar la escritura académica con su experiencia personal, aumentando así la motivación y la autenticidad del texto. Por otro lado, fomenta el uso de evidencia para respaldar algunos argumentos, una habilidad fundamental en la escritura académica. Se promueve así también la transferencia de información de textos leídos en su propio discurso y de esta manera se fortalece la comprensión lectora y la capacidad de síntesis.

El tema propuesto (la obligatoriedad del español en escuelas de mayoría hispana en Estados Unidos) es muy interesante para los hablantes de herencia, ya que es un llamamiento a su identidad, a su contexto social y a sus experiencias personales o familiares. Esto, además de motivar la participación también, empodera a los estudiantes al darles la oportunidad de expresar su voz y sus opiniones sobre un asunto que les atañe directamente.

Cuando se enfrentan al reto de escribir un párrafo argumentativo con requisitos formales concretos, los estudiantes desarrollan autonomía y habilidades de autoevaluación. En este párrafo deberán revisar si han incluido los conectores necesarios, si su postura está clara y bien justificada, además si el ejemplo o dato que hayan decidido incluir realmente apoya su argumento, así, se preparan para tareas más complejas y son críticos con su propio trabajo.

Aunque el ejercicio se limita a un solo párrafo, constituye una base sólida para cuando los estudiantes se enfrenten a la redacción de textos más largos, como ensayos completos. Los estudiantes practican en un formato pequeño la estructura argumentativa, el uso de los conectores y la integración de evidencias, siendo todo esto habilidades que luego ampliarán y profundizarán.

El cuarto ejercicio:

- Corrige un texto breve en el que se han introducido errores frecuentes de hablantes de herencia (por ejemplo, falta de tildes, uso incorrecto de tiempos verbales, interferencias del inglés). Explica por qué cada corrección es necesaria.

Este ejercicio, a diferencia de los anteriores, invita a analizar de manera activa el lenguaje, identificando así errores específicos que suelen cometer algunas personas de su mismo perfil, hablantes de herencia. Algunos de estos errores pueden ser la omisión de tildes, el uso incorrecto de tiempos verbales (normalmente del pasado) o las interferencias con el inglés. Al buscar y corregir los errores, los estudiantes desarrollan una conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de pensar sobre el propio uso del idioma y reconocer las reglas gramaticales y ortográficas. Este tipo de reflexión es un fundamental si se quiere avanzar hacia una escritura más precisa.

Si un estudiante corrige un texto ajeno, al ser en un contexto menos personal, puede desarrollar estrategias de autoedición sin la presión emocional que, en algunas ocasiones, implica corregir los propios errores. Corregir un texto ajeno es, a su vez, un paso intermedio que prepara a los estudiantes para posteriormente revisar y editar sus propios escritos. Por otro lado, explicar por qué cada corrección es necesaria fortalece distintas capacidades como pueden ser las de justificar y argumentar las decisiones lingüísticas propias, una habilidad que se puede transferir en la revisión tanto de textos propios como ajenos.

Que el ejercicio se centre en errores característicos de hablantes de herencia es lo que hace que sea especialmente relevante y útil, ya que errores ortográficos (de tildes la mayoría), la confusión de tiempos verbales y las interferencias tanto léxicas como sintácticas del inglés suelen ser repetidas y constantes entonces requieren una atención explícita. Al trabajar con ejemplos reales y contextualizados, los estudiantes pueden reconocer patrones en sus propios errores y encontrar algunas estrategias adecuadas y efectivas para evitarlos en la medida de lo posible.

Por otro lado, añadir que la corrección de errores fomenta la revisión de reglas gramaticales y ortográficas, consolidando de esta manera el conocimiento de aspectos formales del español que habitualmente se descuidan tanto en la comunicación oral como en la informal. Este enfoque tan explícito ayuda a los estudiantes a internalizar normas que son importantes y esenciales en la escritura académica: la acentuación pertinente, la concordancia verbal y nominal, la selección adecuada de tiempos y modos verbales...

Una manera de ampliar este ejercicio es si, posteriormente, se realizase en parejas o pequeños grupos, fomentando el aprendizaje colaborativo y la discusión sobre las razones que hay detrás de cada corrección. De esta manera, los estudiantes pueden comparar sus observaciones, debatir sobre ciertas reglas y llegar a consensos, enriqueciendo así la comprensión y permitiendo que el aprendizaje sea más significativo y duradero.

Un punto muy importante que se trabaja en este ejercicio es el de las interferencias con el inglés. Al identificar y corregir las interferencias con el inglés, el ejercicio ayuda a los estudiantes a distinguir las estructuras en ambos idiomas y evitar de esa manera las transferencias negativas. La conciencia contrastiva es fundamental para los hablantes de herencia porque a menudo navegan entre ambos sistemas lingüísticos.

Este ejercicio, además, prepara a los estudiantes para tareas complejas como la revisión de ensayos o la participación en procesos de edición y retroalimentación en contextos universitarios. La capacidad de identificar y corregir errores es esencial para la producción de textos académicos de calidad.

El quinto ejercicio:

- Elabora un ensayo de 300-400 palabras sobre “La influencia de la cultura familiar en mi educación”. Sigue estos pasos:
 - Haz una lluvia de ideas y organiza tus argumentos en un esquema.
 - Escribe un borrador, usando conectores y un registro formal.
 - Intercambia tu borrador con un compañero y realiza una revisión entre pares utilizando una rúbrica que valore la claridad, la cohesión, la gramática y la ortografía.
 - Reescribe tu texto incorporando las sugerencias recibidas.

Este ejercicio representa lo que se espera de este taller, la culminación de la secuencia didáctica al haber guiado a los estudiantes por las etapas del proceso de escritura académica: planificación, redacción, revisión y reescritura. Al dividir el trabajo en pasos concretos (lluvia de ideas, esquema, borrador, revisión entre pares y reescritura), se promoverá una aproximación estructurada y reflexiva a la escritura, alejándose de la visión que se tiene de la redacción como un acto único y espontáneo.

Los estudiantes son capaces de organizar sus argumentos, ejemplos y datos, gracias a la lluvia de ideas y la elaboración de un esquema previo. Por lo tanto, esta etapa es fundamental para garantizar la coherencia y cohesión del ensayo; de esta forma se clarifica la estructura y el flujo de las ideas siguiendo un orden. Además, se fomenta la reflexión sobre el contenido más relevante y la mejor manera de presentarlo.

A la hora de redactar un borrador, los estudiantes tienen que aplicar de manera consciente los conectores formales, como se ha hecho en ejercicios previos y mantener el registro académico adecuado. Todo eso, refuerza lo aprendido en otros ejercicios sobre la cohesión textual, claridad y precisión entre otros aspectos, y consolida la habilidad de adaptar el lenguaje a contextos formales, siendo esta la meta que se busca.

El punto del intercambio de borradores y la revisión entre pares, será guiada por una rúbrica clara, promoviendo el aprendizaje colaborativo y la capacidad de dar y recibir retroalimentación constructiva. Este proceso ayuda a los estudiantes a identificar fortalezas y áreas de mejora en los textos tanto propios como ajenos, ayudando a desarrollar una actitud crítica y reflexiva hacia la escritura. Además la rúbrica deberá proporcionar criterios objetivos para evaluar la claridad, cohesión, gramática y ortografía, facilitando una revisión sistemática y formativa.

La reescritura del borrador incorporando las sugerencias recibidas por parte del compañero que seguirá la rúbrica refuerza la idea de que la escritura es un proceso de mejora continua, dando así lugar al texto final. Los estudiantes experimentarán en primera persona cómo la revisión y la retroalimentación pueden enriquecer y perfeccionar un texto, fomentando la perseverancia y la disposición a revisar y editar las producciones futuras.

Este tema, la influencia de la cultura familiar en la educación, es, como todos los propuestos a lo largo del taller, altamente significativo para alumnos que cumplen con el perfil de hablantes de herencia porque, como se ha matizado anteriormente, les permite explorar y valorar su identidad cultural y su experiencia personal. Escribir sobre este tema

en un formato académico les da la oportunidad de conectar su historia con el discurso formal, dándoles una voz y prestándoles la confianza que probablemente necesiten como escritores de español.

Este ejercicio simula prácticas habituales en la universidad, como lo son la elaboración de ensayos, el trabajo de etapas, la revisión por pares y el uso de rúbricas de evaluación. Siguiendo estos pasos, los estudiantes adquirirán herramientas y estrategias que serán transferibles a otros cursos y disciplinas que serán requisitos académicos en la educación superior posterior,

El sexto ejercicio:

- Publica una versión resumida de tu ensayo en un blog de clase o foro digital, respondiendo a los comentarios de tus compañeros con argumentos formales y respetuosos. Reflexiona sobre las diferencias entre escribir para un profesor y para una audiencia más amplia.

Con este ejercicio, al pedir a los estudiantes que publiquen una versión resumida de su ensayo en un blog de clase o foro digital, el ejercicio los introduce en prácticas de comunicación propias de la actualidad, que puede ser el punto que faltaba en los materiales analizados en el apartado anterior de este trabajo. Escribir para plataformas digitales requiere adaptar el mensaje, el tono y la extensión del texto, además de familiarizarse con herramientas tecnológicas y normas de interacción *online* que es muy beneficiosa porque actualmente la comunicación digital es fundamental.

La tarea de resumir un ensayo puede parecer muy simple en un primer momento, pero obliga a los estudiantes a seleccionar las ideas más relevantes y a expresarlas de manera clara y concisa. Hay que tener en cuenta que publicar para una audiencia más amplia implica tener que ajustar el registro y el estilo, buscando el equilibrio entre la formalidad académica y la accesibilidad. La parte de la reflexión sobre la audiencia es clave para desarrollar la versatilidad comunicativa y la conciencia de los contextos en los que se escribe.

El apartado que incluye responder a los comentarios de los compañeros con argumentos formales y respetuosos proporciona habilidades digitales importantes como pueden ser el debate, la argumentación y la cortesía. Los estudiantes, de esta manera, practican cómo defender sus ideas, responder preguntas y críticas y participar en discusiones constructivas, que utiliza un lenguaje adecuado y manteniendo el respeto por

otras opiniones, contribuyendo de esta manera a la formación de una comunidad colaborativa, inclusiva y crítica.

Volviendo a tratar el tema de la reflexión final sobre las diferencias entre escribir para un profesor y para una audiencia más amplia invita a los estudiantes a analizar sus propias estrategias de comunicación. La capacidad de transferir habilidades de escritura a diferentes contextos académicos y profesionales se fomenta con distintas aptitudes como son el reconocer cómo cambia el tono, la estructura o la selección de argumentos según el público que se tiene como destinatario.

Resumir un ensayo extenso en una versión breve exige distintas habilidades como son la síntesis, la edición y la capacidad para identificar la esencia del mensaje. Esto crea y fortalece la competencia para comunicar ideas complejas de manera clara, eficiente y concisa, una habilidad que es muy valorada tanto para el mundo académico como para el mundo laboral.

Por otro lado, también podemos motivar al alumno a través de la publicación. La posibilidad de publicar el propio trabajo (aunque sea foros o blogs) y recibir una retroalimentación auténtica por parte de los compañeros puede ser motivadora porque vean que sus textos tienen un impacto real en la comunidad de clase, reforzando el sentido de pertenencia y la confianza en sus habilidades.

También se puede pensar que la experiencia de escribir, publicar y debatir en espacios digitales simula prácticas habituales en la universidad y en muchos ámbitos profesionales (académicos) donde la participación en foros, blogs, redes académicas o plataformas colaborativas es cada vez más común. Así, los estudiantes adquirirán competencias relevantes para su futuro.

El séptimo ejercicio:

- Escribe un párrafo final sobre lo que aprendiste durante el proceso de escritura, qué dificultades encontraste y cómo piensas mejorar tu español académico en el futuro.

Este ejercicio final invita a los estudiantes a mirar todo y a reflexionar sobre todo el proceso recorrido durante el taller. Escribir sobre lo aprendido ayuda a consolidar el conocimiento, obligando a los estudiantes a identificar y a verbalizar las estrategias, habilidades y conceptos que han adquirido; de esta manera el estudiante puede convertir el aprendizaje implícito en explícito y duradero.

Al analizar las dificultades encontradas y proponer formas de mejorar en el futuro, los estudiantes practican la autoevaluación honesta, fomentando así la autonomía. La autonomía se fomenta ya que los estudiantes asumen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, reconocen sus retos y establecen sus propias metas personales para seguir avanzando en esta área en concreto.

Reflexionar sobre los obstáculos y cómo superarlos ayuda a los estudiantes a normalizar las dificultades como parte del aprendizaje, promoviendo así el pensamiento positivo ya que no se enfocan únicamente en lo difícil sino también en las estrategias que pueden emplear para mejorar. Así, se refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso continuo.

Este ejercicio es de carácter personal, pero se realiza en un registro formal permitiendo así a los estudiantes practicar tanto la reflexión individual como las estructuras y vocabularios característicos de la escritura académica. Esto es muy valioso porque, principalmente, en contextos universitarios se espera que los estudiantes sean capaces de expresar opiniones y autocríticas de manera clara, organizada y profesional.

La escritura de este párrafo final ofrece un cierre emocional al taller, permitiendo a los estudiantes reconocer los logros y ser conscientes del progreso que han hecho. La valoración positiva puede aumentar la motivación para seguir perfeccionando el español académica fuera del taller, estableciendo una actitud de aprendizaje permanente.

Las reflexiones de los estudiantes proporcionan una información importante al docente sobre los aspectos más efectivos del taller y las áreas que requieren un ajuste o un refuerzo en el caso de que dicho taller se repita. De esta manera, el ejercicio no solo beneficia a los estudiantes sino también contribuye al docente y a la mejora continua de la propuesta didáctica.

Para finalizar, es necesario añadir que, al pensar en cómo mejorar el español académico en el futuro de los propios alumnos, los estudiantes comenzarán a planificar acciones concretas y a transmitir lo aprendido a próximos y nuevos contextos; siendo esto un paso clave para que el aprendizaje no quede limitado al taller, sino que se proyecte en otras situaciones académicas y profesionales.

5. CONCLUSIONES

Tras finalizar este trabajo, considero que la enseñanza del español académico a hablantes de herencia en Estados Unidos constituye un reto complejo que requiere enfoques pedagógicos innovadores, materiales adaptados y una comprensión exhaustiva de las realidades sociolingüísticas de los estudiantes. La revisión de la evolución histórica de la enseñanza del español, el análisis de los perfiles sociolingüísticos de los hablantes de herencia, así como la evaluación de materiales y programas actuales, permite identificar tanto los avances logrados como las carencias persistentes en este campo.

Uno de los principales hallazgos es que los hablantes de herencia, lejos de formar un grupo homogéneo, presentan una gran diversidad en cuanto a competencias lingüísticas, experiencias migratorias, identidades culturales y niveles de exposición al español. Esta heterogeneidad exige que la enseñanza del español académico no solo se centre en la transmisión de contenidos lingüísticos, sino que también atienda a aspectos afectivos, identitarios y culturales. El desarrollo del registro formal y académico en estos estudiantes es fundamental para su éxito académico y profesional, pero también para fortalecer su sentido de pertenencia y autoestima lingüística.

El análisis de los materiales didácticos y programas existentes revela avances significativos en la adaptación de contenidos y metodologías, aunque persisten desafíos importantes. Muchos de los manuales analizados han comenzado a incorporar temas relevantes para los hablantes de herencia y a reconocer su bagaje lingüístico y cultural como un recurso, y no como una carencia. Sin embargo, todavía se observa una tendencia a emplear materiales originalmente diseñados para estudiantes de español como lengua extranjera sin hacer diferencia con un grupo de hablante de herencia, lo que puede limitar la efectividad de la enseñanza y la motivación del alumnado.

Los materiales didácticos propuestos presentados en este trabajo buscan responder a estas necesidades, apostando por actividades contextualizadas, el desarrollo de la conciencia metalingüística y la integración de la realidad sociocultural de los estudiantes. Considero que, solo a través de una enseñanza personalizada, inclusiva y crítica se puede promover el pleno desarrollo del español académico en los hablantes de herencia.

5.1 Reflexiones sobre la enseñanza del español académico a hablantes de herencia

Después de reflexionar sobre el proceso de investigación y análisis, he llegado a la conclusión de que la enseñanza del español académico a hablantes de herencia debe ir más allá de la mera corrección lingüística o la adquisición de normas gramaticales. Es imprescindible reconocer el valor del español familiar y comunitario que traen consigo estos estudiantes, así como sus experiencias de bilingüismo (y el nivel) y biculturalismo. El aula debe convertirse en un espacio donde los estudiantes puedan explorar y fortalecer su identidad lingüística paralelamente a la adquisición de las herramientas necesarias para desenvolverse en contextos académicos y profesionales.

Asimismo, la formación del profesorado es un aspecto clave. Los docentes necesitan una preparación específica que les permita comprender las particularidades de los hablantes de herencia, adaptar sus estrategias y materiales, y fomentar un ambiente de respeto y reconocimiento de la diversidad lingüística. La colaboración entre profesores, familias y comunidades resulta esencial para crear puentes entre el español del hogar y el español académico, evitando actitudes deficitarias y promoviendo una visión positiva del bilingüismo.

Por último, es fundamental que las instituciones educativas reconozcan y apoyen la importancia del español académico para los hablantes de herencia, facilitando recursos, formación y espacios de diálogo que permitan avanzar hacia una enseñanza más equitativa y eficaz.

5.2 Futuras líneas de investigación

Las limitaciones ya comentadas en el punto anterior de este trabajo y la revisión realizada abren numerosas posibilidades para futuras investigaciones. En primer lugar, considero necesario realizar estudios empíricos que recojan las voces y experiencias de los propios estudiantes y docentes, a través de entrevistas, cuestionarios o estudios de caso. Estos datos permitirían comprender mejor las necesidades reales, los obstáculos percibidos y las estrategias efectivas en la enseñanza del español académico.

Otra línea de investigación relevante sería el análisis longitudinal del desarrollo del español académico en hablantes de herencia, para identificar los factores que favorecen o dificultan su progreso a lo largo del tiempo. Sería especialmente útil explorar

el impacto de variables como el contexto familiar, el acceso a recursos educativos, la motivación y la identidad lingüística.

También resulta interesante y fundamental investigar y diseñar materiales didácticos específicamente pensados para hablantes de herencia, que integren contenidos académicos, culturales y afectivos, y que puedan ser evaluados en contextos reales de aula. La incorporación de tecnologías digitales y enfoques innovadores, como el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación, también merece una atención especial.

Finalmente, sería interesante ampliar el análisis a otros contextos geográficos y comunidades de hablantes de herencia, para comparar realidades, compartir buenas prácticas y construir redes de colaboración internacional.

En definitiva, confío en que este trabajo contribuya a visibilizar la importancia de una enseñanza del español académico adaptada a los hablantes de herencia y sirva como punto de partida para nuevas investigaciones y propuestas que sigan enriqueciendo este campo de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINCIBURU, María Cecilia, Kris BUYSE (2023). «Los hablantes de herencia del español o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”». En *IV Encuentro Migraciones e Internacionalización del Español*. Madrid: Universidad Nebrija. Págs. 6-32 [Consulta: 17 febrero 2025].
- BEAUDRIE, Sara, Cynthia DUCAR (2005). «Beginning Level Unieristy Heritage Programs: Creating a Space for All Heritage Language Learners». En *Heritage Language Journal*, vol. 3, nº 1. Los Ángeles: Brill. https://brill.com/view/journals/hlj/3/1/article-p1_1.xml [Consulta: 17 febrero marzo 2025].
- BETTI, Silvia (2009). «Spanglish en los Estados Unidos: apuntes sobre lengua, cultura e identidad». En *Confluenze*, vol. 1, no. 2. Bolonia: Università di Bologna. Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne. Págs. 101-121. En: <https://confluenze.unibo.it/article/download/1653/1026/3184> [Consulta: 31 marzo 2025].
- BINACCHI, Benedetta (2019). «El español, lengua viva en la prensa de los Estados Unidos: una muestra de su variación léxica». En: Rosana HERNÁNDEZ y Francisco MORENO-FERNÁNDEZ: *Estudios del Observatorio* nº51 vol.2. Cambridge: Observatorio del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard, 2018. Págs 9-64. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9705326> [Consulta: 30 marzo 2025].
- BOON, Erin, Maria POLINSKY (2015). «Del silencio a la palabra: el empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI». En *Estudios del Observatorio* nº7. Cambridge: Instituto Cervantes de la Universidad de Harvard. Págs. 1-32. En: https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/007_informes_m_p_del-silencio_0.pdf [Consulta: 31 marzo 2025].
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (2010). «El eje de la variedad lingüística» En: Rosa María CASTAÑER MARTÍN y Vicente LAGÜENS GRACIA: *De moneda nunca usada*. Zaragoza, Instituto Fernando El Católico. Págs. 125-133. En

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3923618> [Consulta: 31 marzo 2025].

BRINTON, Donna M., Olga KAGAN ET AL (2008). *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. Nueva York: Routledge.

CARREIRA, María (2004). «Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner” ». En *Heritage Language Journal*, vol. 2, nº 1. Los Ángeles: Brill. Págs. 1-25. <https://doi.org/10.46538/hlj.2.1.1> [Consulta: 30 marzo 2025].

CARREIRA, María, Michelle GEOFFRION-VINCI (2007). *¡Sí se puede! Un curso transicional para hispanohablantes*. Boston: Cengage Learning.

CHEVALIER, John. F. (2004). «Heritage language literacy: Theory and practice». En *Heritage Language Journal*, vol. 2, nº 1. Los Ángeles: Brill. Págs. 26-44. <https://doi.org/10.46538/hlj.2.1.2> [Consulta: 20 marzo 2025].

COLOMBI, María Cecilia, Jill PELLETTIERI ET AL. (2006). *Palabra abierta*. 2ª ed. Boton: Cengage Learning.

CONTRERAS, Sandra (2013). «La velocidad de habla como elemento diferenciador entre el registro formal e informal del habla». En: *Lengua y Habla*, nº 17. Mérida: Universidad de Los Andes. Págs. 237-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4848397> [Consulta: 10 marzo 2025].

CORTÉS-TORRES, Mayra (2005). «¿Qué estás haciendo?: La variación de la perífrasis estar + -ndo en el español puertorriqueño». En: David EDDINGTON: *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project. Págs. 42-55 https://www.academia.edu/113595258/Qu%C3%A9_est%C3%A1s_haciendo_La_variaci%C3%B3n_de_la_per%C3%ADfrasis_estar_ndo_en_el_espa%C3%B1ol_puertorrique%C3%B1o [Consulta: 10 marzo 2025].

CUMMINS, Jim (2005). «A Proposal For Action: Strategies For Recognizing Heritage Language Competence As A Learning Resource Within The Mainstream Classroom». En: *The Modern Language Journal*, vol. 89, nº 4. Toronto: JSTOR. Págs. 585-592. <https://www.jstor.org/stable/3588628> [Consulta: 31 marzo 2025].

- CUZA, Alejandro (2010). «The L2 acquisition of aspectual properties in Spanish». En *The Canadian Journal of Linguistics*. Vol.55 n° 2. Toronto: University of Toronto Press. Págs. 181-208.
https://www.academia.edu/1933960/The_L2_acquisition_of_aspectual_properties_in_Spanish_The_Canadian_Journal_of_Linguistics [Consulta: 24 marzo 2025].
- ECHEVERRÍA, Leira, Diego PASCUAL Y CABO (2023). «Examining the Effects of Spanish Heritage Language Instruction in Students' Writing Performance Over the Course of a Semester. Hispanic Studies Review». En *Hispanic Studies Review* vol. 7, n° 2. Charleston: Estudios Hispanos del College of Charleston
<https://hispanicstudiesreview.cofc.edu/article/77825-examining-the-effects-of-spanish-heritage-language-instruction-in-students-writing-performance-over-the-course-of-a-semester> [Consulta: 20 marzo 2025].
- FERNÁNDEZ-ULLOA, Teresa (2004). «Espanglish y cambio de código en el Valle de San Joaquín, California». Symposium Proceedings. Long Beach: California State University. https://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanglish.pdf [Consulta: 31 marzo 2025].
- GARCÍA-GODOY, María Teresa (2017). «El español como lengua de herencia». En *Hispania* vol. 100 n° 5. Chesterton: American Association of Teacher of Spanish and Portuguese (AATSP). Págs. 125-126.
https://www.academia.edu/39799449/El_espa%C3%B1ol_como_lengua_de_herencia_Rejoinder [Consulta: 16 febrero 2025].
- GÓMEZ GARCÍA, Eva (2020). «La expresión de la actitud en un corpus oral de presentaciones académicas de estudiantes ELE y hablantes de herencia de español en contexto Universitario en Estados Unidos». En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 14, n° 29. Madrid: Universidad Nebrija. Págs. 1-19. <https://doi.org/10.26378/rnlael1429420> [Consulta: 16 febrero 2025].
- GUBITOSI, Patricia (2012). «El desafío de enseñar lengua a los “hablantes de herencia” ». En *V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica*. La Plata: Bibhuma.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3783/ev.3783.pdf
 [Consulta: 15 diciembre 2024].

- HARVARD CERVANTES OBSERVATORIO (2024). *El español como lengua de herencia en los EE.UU.*
 cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/70_sp_heritage_spanish_in_the_us.pdf [Consulta: 15 abril 2025].
- INSTITUTO CERVANTES NEW YORK (2024). *Jornada sobre la enseñanza de español para hablantes de herencia: Identidad en lengua de herencia.*
https://nyork.cervantes.es/imagenes/File/formacion_profesores/identidad_de_lengua_de_herencia_programa_web.pdf [Consulta: 15 abril 2025].
- KELLOGG, Ronald T. (2008). «Training writing skills: a cognitive developmental perspective». En *Journal of Writing Research*, vol. 1, nº. 1. St Louis: Earli. Págs. 1-26. <https://www.jowr.org/index.php/jowr/article/view/759> [Consulta: 31 marzo 2025].
- KUPISCH, Tanja, Jason ROTHMAN, (2018). «Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage». En *International Journal of Bilingualism*, vol. 22 nº5. Londres: SAGE Publications. Págs. 564-582. https://centaur.reading.ac.uk/61777/1/KUP_ROT_finalMarch2016.pdf
- MARQUÉS, Sarah (2011). *La lengua que heredamos: Curso de español para bilingües*. 7ª ed. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- MÁRQUEZ MARTÍNEZ, Miguel Ángel (2009). «La perífrasis estar + ndo en puertorriqueños bilingües con residencia en Estados Unidos». En *Boletín de filología: (Universidad de Chile)* vol. 44, nº 2. Santiago de Chile: Departameteo de Lingüística, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Págs. 119-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3345333> [Consulta: 24 marzo 2025].
- MIR, Montserrat (2012). «Habla de herencia en los Estados Unidos: quiénes son, qué quieren, qué reciben». En Beatriz BLECUA, Sara BORRELL, Berta CROUS y Fermín SIERRA: *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional*. Girona: ASELE., Págs. 596-604. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0060.pdf [Consulta: 31 marzo 2025].

- MONTRUL, Silvina (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2004). «El futuro de la lengua española en EEUU» En *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, n° 69. Madrid: ARI https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/el_futuro_eeuu_a_ri-69-2004-e.pdf [Consulta: 31 marzo 2025].
- PADILLA, Constanza (2012). «Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales». En *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 5, n° 10. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán UNT. Págs. 31-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4430002> [Consulta: 31 marzo 2025].
- PIACENTE, Telma (2007). «Los textos de la ciencia: Principales clases del discurso académico-científico». En Liliana CUBO DE SEVERINO: *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 2a ed. Córdoba: Comunicarte. Págs 115- 118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959115> [Consulta: 31 marzo 2025].
- POLINSKY, María (2015). «Heritage languages and their speakers: State of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies». En *Zeitschrift für Fremdsprachwissenschaft*, vol. 26. Bremen: ZFF Ausgaben. Págs. 7-27. <https://dash.harvard.edu/server/api/core/bitstreams/7312037d-e57a-6bd4-e053-0100007fd3b/content> [Consulta: 16 febrero 2025].
- POTOWSKI, Kim (2005). *Aproximaciones pedagógicas. Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Madrid: Arco/Libros.
- POTOWSKI, Kim, Andrew LYNCH (2014). «Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos». En *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 1, n° 2. Págs. 154-170. <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2014.970360> [Consulta: 15 abril 2025].
- POTOWSKI, Kim (2015). *Conversaciones escritas: Lectura y redacción en contexto*. 2ª ed. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

- REZNICEK-PARRADO, Lina María (2013). *Pedagogía de Hablantes de Herencia: implicaciones para el entrenamiento de instructores al nivel universitario* (MA thesis, University of Nebraska-Lincoln) Universidad de Nebraska. <http://digitalcommons.unl.edu/modlangdiss/15/> [Consulta: 17 enero 2025].
- ROCA, Ana (2012). *Nuevos mundos: Lectura, cultura y comunicación. Curso de español para bilingües*. 3ª ed. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, David (2022). «Diseño de una prueba de clasificación de español no estandarizada». En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº34. Nueva York: CUNY. Págs. 215-238. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722243> [Consulta: 15 abril 2025].
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992). *Historia de la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL - Sociedad General Española de Librería.
- STAVANS, Ilan (2004). *Spanglish: The Making of a New American Language*. Nueva York: HarperCollins Publishers.
- TALLEI, Jorgelina, José David ROSALES ALFÉREZ ET AL. (2023). «Español como lengua de herencia en la frontera trinacional: una revisión desde la perspectiva de estudiantes de la UNILA». En *Temas & Matizes*, vol. 17, nº 30. Cascavel: Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino –NUFOPE. Págs. 188-206. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/31970/22859> [Consulta: 17 enero 2025].
- TUGUES RODRÍGUEZ, Cristian (2019). «Los recursos lingüísticos del Spanglish en los Estados Unidos de América: un análisis de la colección poética de Tato Laviera». En *Colección Estudios*. Valencia: Edelex Editorial Colección Estudios (EECE). <https://www.academia.edu/38233812> [Consulta: 17 enero 2025].
- UNAM Chicago (2024). *Lengua de Herencia*. UNAM Chicago <https://chicago.unam.mx/lengua-de-herencia/> [Consulta: 15 abril 2025].
- VALDÉS, Guadalupe (2000). «The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals». En: Olga KAGAN, Benjamin RIFKIN ET AL.: *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Bloomington: Slavica Publishers. Págs. 375-403.

- VALDÉS, Guadalupe (2001). «Heritage Language Students: Profiles and Possibilities». En Joy Kreeft PEYTON, Donald A. RANARD ET AL.: *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*. McHenry: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems. Págs. 47-87. [ED458809-libre.pdf](#) [Consulta: 30 diciembre 2024].
- VALDÉS, Guadalupe, Joshua A. FISHMAN ET AL. (2008). «Maintaining Spanish in the United States. Steps toward the effective practice of heritage language reacquisition/development». En *Hispania*, vol. 91, nº 1. Toronto: JSTOR Págs. 4-24.
https://www.researchgate.net/publication/268286048_Maintaining_Spanish_in_the_United_States_Steps_toward_the_Effective_Practice_of_Heritage_Language_Re-AcquisitionDevelopment_Authors_Guadalupe_Valdes#fullTextFileContent [Consulta: 30 diciembre 2024].
- VILLA MARTÍNEZ DE LA TORRE, Claudia M. (2015). «Consideraciones sobre el español como lengua heredada y la escritura académica». En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 19. Madrid: Universidad de Nebrija. Págs. 1-12.
<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/284/249> [Consulta: 17 enero 2025].
- ZENTELLA, Ana Celia (1997). «Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York». En *Language in Society*, vol.28 nº1. Cambridge: Cambridge University Press. Págs. 152-155. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/ana-celia-zentella-growing-up-bilingual-puerto-rican-children-in-new-york-oxford-uk-cambridge-ma-blackwell-1997-pp-ix-323-pb-2495/0334E2BE683DFF5B4C1367093019A642> [Consulta: 31 marzo 2025].

