

Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.

Kim Potowski



CUADERNOS DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL/LE


ARCO/LIBROS, S.L.

Kim Potowski

Fundamentos de la enseñanza
del español a hispanohablantes
en los EE.UU.

Cuadernos de DIDÁCTICA del español/LE
Dirección: FRANCISCO MORENO

Para Sonia Sanghrajka.
Muchas gracias a Silvia Sobral y a Jorge Berné Espinosa
por sus valiosas contribuciones a las preguntas y reflexiones.
También les agradezco a Andrew Lynch y a Daniel Villa
por sus aportaciones, así como a Janine Matts
por la ayuda con la compilación de las referencias.
Por último, un montón de gracias a
Cliff, Gayle y Tom Meece por su apoyo.

© by Arco Libros, S.L., 2005
Juan Bautista de Toledo, 28. 28002 Madrid
ISBN: 84-7635-619-6
Depósito legal: M. 30.147-2005
Printed in Spain – Impreso por LAVEL, S. A. (Madrid)

ÍNDICE

| | <i>Pág.</i> |
|--|-------------|
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| 1. EL ESPAÑOL Y EL "HABLANTE DE HERENCIA" EN LOS EE.UU..... | 11 |
| 1.1. El Suroeste..... | 12 |
| 1.2. El Noreste..... | 12 |
| 1.3. Florida..... | 14 |
| 1.4. El Medio-Oeste y el Sur..... | 14 |
| 1.5. El "hablante de herencia"..... | 17 |
| 2. EL ESPAÑOL DEL HABLANTE DE HERENCIA..... | 21 |
| 2.1. ¿Cómo es el español de los "hablantes de herencia"?..... | 21 |
| 2.2. ¿Cuáles deben ser los objetivos de cursos de español para hablantes nativos?..... | 29 |
| 2.3. ¿Qué español debemos enseñarles a los hablantes de herencia?..... | 36 |
| 2.4. ¿Qué conocimientos deben poseer los maestros de EHN?..... | 42 |
| 2.5. Recursos para la preparación de maestros..... | 44 |
| 3. APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS..... | 45 |
| 3.1. El desarrollo de la escritura..... | 46 |
| 3.2. El desarrollo de la lectura..... | 49 |
| 3.3. El desarrollo de las destrezas orales y auditivas..... | 51 |
| 3.4. El desarrollo de la gramática..... | 52 |
| 3.5. Un enfoque global hacia la corrección..... | 55 |
| 3.6. Los estándares nacionales estadounidenses para la enseñanza del español..... | 56 |
| 3.7. Las comunidades latinas como objeto de estudio..... | 57 |
| 3.8. Hacia una profesionalización del alumno bilingüe..... | 59 |
| 3.9. El uso de la tecnología..... | 60 |
| 3.9.1. REACH..... | 61 |
| 3.9.2. Webquests..... | 61 |
| 3.9.3. La creación de documentos con hipervínculos..... | 64 |
| 3.10. Los exámenes de nivel..... | 65 |
| 3.11. Clases mixtas..... | 66 |
| 3.12. Clases de EHN en el extranjero..... | 69 |
| 3.13. Conclusiones..... | 70 |

| | |
|--|----|
| ALGUNAS IDEAS PARA NUEVOS MAESTROS DE ESPAÑOL PARA HABLANTES NATIVOS | 71 |
| PARA LOS PADRES DE FAMILIA | 72 |
| PARA LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS | 73 |
| PARA LOS PROFESORES | 74 |
| PREGUNTAS Y REFLEXIONES..... | 75 |
| SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS | 81 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 87 |

INTRODUCCIÓN

Esta monografía se propone resumir los puntos más importantes del campo de la enseñanza del español a grupos de descendencia hispana que, en mayor o menor grado, adquirieron conocimientos del español en casa. El 13% de la población estadounidense es hispana¹, lo que la convierte en el grupo minoritario más numeroso del país. En su mayoría se trata de hijos de inmigrantes latinoamericanos, y por lo general son bilingües en español y en inglés. Otros llegaron a los Estados Unidos ya de niños o jóvenes. Sin embargo, los que son nietos o incluso bisnietos de los inmigrantes suelen retener poca competencia en español. Otros hispanos no han sido inmigrantes, sino que vivían en territorios anexionados por los Estados Unidos. Nos referiremos indistintamente a todos estos grupos hispanos que hablan o entienden algo de español como "hablantes de herencia," "bilingües" e "hispanohablantes," conforme con el uso común dentro del campo de la lingüística aplicada. El capítulo 1 ofrece mayor detalle sobre la presencia hispana en los Estados Unidos.

La enseñanza del español a estos grupos se conoce como Español para Hablantes Nativos (EHN; en inglés es *Spanish for Native Speakers* o SNS). Como es de suponer, enseñar el español a grupos que no saben nada del idioma es muy distinto a la labor de enseñarlo a los hablantes de herencia. Hasta puede parecer ilógica la proposición: si los alumnos ya son hispanohablantes, ¿qué es lo que queda por enseñarles? El capítulo 2 ofrece mayores detalles acerca de los conocimientos y las necesidades de estos alumnos, y el capítulo 3 describe algunas aproximaciones pedagógicas concretas.

Desde los años 70 se ha luchado por crear cursos separados para los hablantes de herencia. Ahora que existen tales programas en muchas instituciones de enseñanza, seguimos buscando teoría

¹ En este trabajo, utilizaremos los términos "hispano" y "latino" intercambiabilmente. Véase Oboler (1995) sobre los debates acerca del uso de estos términos.

y nuevas oportunidades para la formación profesional de maestros. Este trabajo se propone resumir lo que sabemos sobre el sistema lingüístico de estos alumnos y lo que una buena pedagogía EHN debe implicar. El último capítulo explora algunos principios pedagógicos para la enseñanza del español como idioma de herencia. De todo ello, pueden sacarse conclusiones para trabajar con otros grupos lingüísticos minoritarios, tales como los alumnos que hablan el chino, el polaco o el haitiano en EE.UU. o los de habla árabe en las escuelas de España.

1

EL ESPAÑOL Y EL "HABLANTE DE HERENCIA" EN LOS ESTADOS UNIDOS

Según demuestran los datos del Censo del año 2000, el 13% de la población estadounidense es de ascendencia hispana, formando el grupo minoritario más grande del país. Se estima que el 40% de esta población son inmigrantes que han llegado al país desde Latinoamérica, de niños, jóvenes o adultos. En muchos casos esto implica que han tenido algo de escolarización en español en su país de origen. El otro 60%, o sea la mayoría, nacieron en los Estados Unidos pero son descendientes de inmigrantes latinoamericanos. Muchos de ellos han aprendido el español en casa (sobre todo si sus padres al inmigrar eran monolingües en español) y el inglés en la escuela. De hecho, dado el predominio del inglés en la sociedad estadounidense, la mayoría de los hispanos nacidos en EE.UU. son bilingües con el inglés como lengua dominante, aunque algunos mantienen altos niveles de competencia en español. Los que son nietos o bisnietos de inmigrantes, o sea, hablantes de tercera o cuarta generación, generalmente no adquieren mucha competencia productiva en español, aunque hay excepciones.

Los tres grupos más numerosos de hispanos en los Estados Unidos son los mexicanos (59%), los puertorriqueños (10%) y los cubanos (4%) (Censo 2000). Una manera de aproximarse al mosaico hispano en los EE.UU. es por región geográfica, empezando con las comunidades más numerosas. Esta aproximación también nos permite considerar la situación sociolingüística de cada área, que varía según un conjunto de características como la época de inmigración, la densidad de hispanos y cercanía con el país de origen, que trazaremos a continuación.

1.1. EL SUROESTE

En la región suroeste del país, que abarca Nuevo México, Arizona, Texas, California y partes de Colorado, viven un 60% de todos los hispanos del país. De hecho, la mitad de todos los hispanos de Estados Unidos residen en California y Texas (Censo 2000). Muchos de ellos son descendientes de familias mexicanas que vivían en territorio mexicano cuando éste fue anexionado por los Estados Unidos tras la Guerra México-Americana de 1846. Estas personas hoy pertenecen a la cuarta, quinta o sexta generación en los Estados Unidos. También cuenta esta región con un alto índice de inmigración nueva, sobre todo de México, pero también desde Centroamérica. A pesar de la alta concentración de hispanos, particularmente en los estados de Nuevo México (donde forman el 38% de la población), Texas (el 26%) y California (25%), el español en esta región es una lengua históricamente subordinada en el plano socioeconómico (Sánchez, 1983). Se han documentado casos de fuerte represión lingüística, por ejemplo en las escuelas públicas, donde muchos niños fueron castigados corporalmente por hablar el español (véase MacGregor-Mendoza, 2000 para detalles sobre estos casos).

Abundan los estudios sobre el uso del español en el suroeste. Floyd (1985), revisando ocho encuestas llevadas a cabo en la región entre 1970 y 1984, encontró fuerte evidencia de un proceso de desplazamiento del español hacia el inglés, sobre todo entre los hablantes más jóvenes. Investigaciones más recientes, como las de Rivera-Mills (2001), Bills, Hudson y Hernández-Chávez (2000), Bernal Enríquez (2000) y Bills, Hernández-Chávez y Hudson (1995), han encontrado el mismo fenómeno. Además, los datos lingüísticos de Silva-Corvalán (1996) indican que los hablantes del español de la tercera generación en Los Ángeles poseen sistemas verbales considerablemente reducidos, lo cual sin duda repercute en la transmisión del idioma. A pesar de que los hispanos del suroeste pueden aprovecharse de la relativamente corta distancia a México para conectar con la familia, la cultura y la lengua, vemos que la fuerte presencia del idioma español en la región se debe más a la inmigración reciente que a la transmisión intergeneracional.

1.2. EL NORESTE

La comunidad hispana más numerosa del país después de la mexicana es la puertorriqueña, grupo que se empezó a concen-

trar en la ciudad de Nueva York en los años 40 debido primordialmente a los problemas económicos que sufría la isla tras haber sido anexionada por EE.UU. en el año 1898. Una importante característica que distingue a los inmigrantes puertorriqueños de los demás inmigrantes hispanos es que gozan de ciudadanía estadounidense desde 1917, lo cual facilita cuestiones laborales y de vivienda. Sin embargo, aun así, los puertorriqueños han sufrido bastante discriminación laboral, convirtiéndose en uno de los grupos más pobres del país. En los años 80 empezaron a venir a la zona del noreste numerosos inmigrantes desde la República Dominicana. Hoy en día, el 27% de la población de la ciudad de Nueva York es hispana, compuesta a su vez por un 50% de puertorriqueños y un 19% de dominicanos. Nueva York también cuenta con una comunidad colombiana importante. Otras ciudades en el noroeste del país con poblaciones numerosas de latinos son Hartford, Connecticut (cuya población es un 40% hispana), Washington, D.C. (9%), Philadelphia, Pennsylvania (9%) y Boston, Massachusetts (6%).

En la comunidad puertorriqueña de Nueva York, Zentella (1997) y Pedraza (1985) encontraron un claro desplazamiento del español hacia el inglés, pero éste venía acompañado por algunas señales de mantenimiento del español, sobre todo dentro de ciertos dominios como la crianza de niños, así como un alto índice de lealtad hacia el español, aunque paradójicamente no fuera respaldada por el uso del mismo. También en Nueva York, García *et al.* (1988) encontraron que en dos comunidades de inmigrantes de la República Dominicana, los hablantes encuestados hacían amplio uso del español (entre un 84 y un 98%) con padres y hermanos, y un poco menos (entre 66 y 72%) con hijos y amigos. El grupo que pertenecía a la clase media manifestó un mayor uso del inglés que el grupo de la clase trabajadora, fenómeno que los autores atribuyeron a la necesidad de los miembros de minorías lingüísticas de responder al ambiente lingüístico en el que se encuentran, incluyendo el hecho de que los hablantes de variedades estigmatizadas del español muchas veces prefieren abandonar el español por el inglés. Sin embargo, también hubo señales del desplazamiento lingüístico en el estudio de García *et al.*: los grupos de puertorriqueños y cubanos usaron bastante menos español con sus hijos y amigos que con sus padres. No obstante, el español en Nueva York parece ser más estable que en el suroeste del país, probablemente debido en parte al hecho de que la inmigración hispana a la costa noreste es bastante más reciente.

1.3. FLORIDA

En el estado de Florida los hispanos forman un 12% de la población, aunque en la ciudad de Miami la cifra es de un elevadísimo 66%. Los cubanos, en su mayoría de la clase adinerada, empezaron a inmigrar a principios de los años 60 con la dictadura de Fidel Castro. Otra ola de inmigración importante, los llamados Marielitos, llegó en los años 80. Un obstáculo lingüístico que experimentan los cubanos es que difícilmente pueden volver a su país de origen y tener contacto con la lengua y la cultura en su variedad original. No obstante, a diferencia de otros lugares en los Estados Unidos, Lynch (2000) ha señalado que en Miami los jóvenes cubanos de la tercera generación suelen poseer bastante capacidad comunicativa en español debido al alto nivel de prestigio social y poder económico de que goza esta lengua en dicha ciudad. Además de los cubanos, han empezado a llegar numerosos inmigrantes centroamericanos al sur de la Florida.

Sin embargo, otros estudios en Miami han mostrado que el inglés está reemplazando el español de manera significativa. García y Otheguy (1988) dijeron que solo el crecimiento demográfico de la comunidad hispana parece favorecer el mantenimiento del español en Miami, mientras que los factores socioculturales, económicos, ideológicos y políticos llevan hacia un desplazamiento al inglés. Zurer Pearson y McGee (1993), estudiando un grupo de jóvenes adolescentes, encontraron que el inglés está desplazando al español de manera considerable. Otros investigadores (García y Díaz, 1992; Portes y Schaufli, 1996) también señalan que el español de Florida no se está manteniendo intergeneracionalmente.

1.4. EL MEDIO-OESTE Y EL SUR

En la zona del Medio-Oeste vive tan solo un 9% de los latinos del país, pero el crecimiento de esta población entre 1900 y 2000 fue de un 81%, la tasa más alta de todas las zonas geográficas del país (*Center for Family and Demographic Research* 2002). En el estado de Illinois, compuesto por tan solo un 8% de latinos, es donde radica la tercera ciudad más poblada de hispanos en el país: un 26% de los residentes de Chicago, o sea algo más de

medio millón de habitantes, son de origen hispano. A diferencia de otras ciudades, como Nueva York y Los Ángeles, Chicago cuenta con una mezcla de mexicanos (70%) y puertorriqueños (15%) y, según G. Pérez (2001), es la única ciudad donde los mexicanos y los puertorriqueños viven juntos, trabajan juntos y se casan unos con otros. Chicago empezó a ver fuertes olas de inmigración mexicana a principios del siglo XX y luego otra vez durante la Primera Guerra Mundial, bajo el programa *bracero* (Año Nuevo Kerr, 1976). La inmigración puertorriqueña a Chicago, igual que a otras muchas partes del país, empezó en la década de 1940. En 1990, un 52% de la población mexicana de Chicago y un 43% de la puertorriqueña había nacido en sus países de origen² (Censo 1990).

A pesar de su importancia demográfica, ha habido relativamente pocos estudios sobre el uso del español en el Medio-Oeste. En las ciudades Minneapolis-St. Paul, en el estado de Minnesota, los hablantes mexicano-americanos de la segunda generación mostraron menos uso del español que los de la primera generación, aunque la llegada de inmigrantes recientes servía para revitalizar la lengua y la cultura (Cisneros y Leone, 1983). González y Wherit (1990) examinaron el uso del español en un pueblo del estado de Iowa y encontraron un 90% de uso del español en los padres, un poco menos del 80% en los hermanos y un 60% en los hijos. Attinasi (1985) comparó a individuos del noroeste del estado de Indiana (que se encuentra a las afueras de la zona metropolitana de Chicago) con otros individuos de Nueva York. En los dos lugares encontró evidencia de "una etapa de bilingüismo con mayor fluidez en inglés" junto con actitudes muy positivas hacia la educación bilingüe y el idioma español, aunque el desplazamiento hacia el inglés se encontraba más avanzado en el noroeste de Indiana que en Nueva York. Esto, junto a la relativamente baja capacidad y uso del español en Indiana, llevó al autor a concluir que era improbable que el español se transmitiera a futuras generaciones.

Finalmente, en la ciudad de Chicago, Potowski (2004) también encontró desplazamiento del español al inglés entre jóvenes de 16-30 años de edad. Cuanto más tiempo habían vivido en Estados

² Si bien es cierto que Puerto Rico pertenece políticamente a los Estados Unidos, en este contexto se le puede considerar como otro país en cuestiones de cultura y lengua.

Unidos los 800 participantes del estudio, menos español usaban con sus hermanos, con sus amigos y en general. A pesar de que insistían que iban a enseñarles el español a sus futuros hijos, los 35 participantes que ya tenían hijos solo les hablaban en español un promedio de 47% del tiempo, lo cual pronostica una falta de transmisión intergeneracional del idioma. Los únicos factores que parecían retardar el desplazamiento al inglés entre estos jóvenes eran el alto uso del español con los padres y la preferencia por grupos de música que cantaban en español casi igual que por los que cantaban en inglés. Queda por estudiarse el grado de interacción entre los estudiantes nacidos en Estados Unidos con los muchísimos inmigrantes adolescentes de Latinoamérica que llegan a Chicago y el posible impacto sobre el español de aquellos. También en la ciudad de Chicago, encontró Moreno Fernández (2005) que un grupo de jóvenes adolescentes bilingües tenían bastante léxico disponible en español, aunque utilizaban un alto índice de anglicismos en los campos semánticos de los juegos y distracciones, y de la ropa.

La zona sureña del país ha visto un incremento impresionante en la comunidad hispana. Entre 1990 y 2000, por ejemplo, el estado de Carolina del Norte conoció un crecimiento del 449%, Arkansas del 337% y Georgia de un 324%. Esta inmigración es bastante nueva, por lo cual todavía no se han publicado estudios acerca del uso y el mantenimiento del español en estas zonas, pero ha habido numerosos informes sobre los retos encontrados en las escuelas públicas para ayudarles a los niños hispanohablantes en proceso de adquirir el inglés. Por ejemplo, en varios distritos escolares rurales en la zona este del estado de Carolina del Norte, se ha visto que hasta un 60% de los niños de primer año son inmigrantes hispanohablantes que no saben nada del inglés (Anderson, 2003), lo cual supone unos problemas serios para los maestros y los padres.

Por lo general, parece ser que la llegada de los nuevos inmigrantes, y no la transmisión intergeneracional del idioma, es lo que garantiza que el español se seguirá hablando en los Estados Unidos. Sin embargo, es más la transmisión intergeneracional lo que predice el futuro de un idioma que el número de hablantes que tiene en un momento dado. Aunque no se les puede considerar un grupo homogéneo, dadas las enormes diferencias en el lugar de procedencia, las condiciones sociales y las comunidades a las que inmigran, el poder económico de los hispanos en el

país los convierte en el mercado hispanohablante más grande del mundo, de lo cual han tomado buena nota los profesionales de estudios de mercado. En el año 2002, había 664 emisoras de radio en español en el país, y el noticiero nocturno de la cadena Univisión era el más visto en siete mercados importantes, entre ellos Nueva York, Los Ángeles y Miami. Además, el 31% de los latinos en Estados Unidos consume noticias solamente en inglés, pero otro 24% las consume solamente en español y un 44% en los dos idiomas (Fagan, 2004).

1.5. EL "HABLANTE DE HERENCIA"

En el contexto educativo nacional, se suele aludir a los hispanos que hablan o entienden algo de español como "hablantes de herencia," "bilingües" e "hispanohablantes." La enseñanza del español a los hablantes de herencia se conoce como *heritage language teaching* y también como *español para hablantes nativos* (EHN; en inglés se denomina *Spanish for Native Speakers* o SNS). El término "hablante de herencia" (*heritage speaker* en inglés) ha sido debatido en varias publicaciones entre los educadores de un sinnúmero de idiomas minoritarios del país, como el español, el chino, el vietnamita y los idiomas de tribus indígenas. Algunos autores proponen una definición centrada en temas de identidad cultural, alegando que cualquier individuo con una conexión genealógica con un grupo, por muy lejana que sea, es un hablante de herencia del idioma de ese grupo aunque no lo hable ni lo comprenda. También se ha dicho que lo que estos individuos poseen es una "motivación de herencia" (Van Deusen Scholl, 2003) para reconectarse con sus raíces. Otros autores emplean un criterio más pragmático (por lo menos es más pragmático desde la perspectiva de la enseñanza de idiomas): el hablante de herencia es un individuo que ha sido expuesto al idioma, normalmente en casa únicamente, y tiene alguna capacidad receptiva y posiblemente productiva en el mismo. Sin embargo, las capacidades lingüísticas pueden variar muchísimo entre unos individuos y otros, tema que retomaremos en los capítulos 2 y 3.

Carreira (2004) argumenta que la aplicación del término "hablante de herencia" depende mucho del contexto local. Por ejemplo, en la ciudad de Chicago, encontró la autora que los

maestros solo admitían a chicos con niveles bastante altos de español en sus cursos de EHN. Podría ser parecido el caso en Miami, donde hay una alta densidad de latinos dominantes en español (el 80% de ellos nacieron fuera de Estados Unidos, o sea, en países hispanohablantes) y donde se usa el español en muchos contextos sociales y profesionales. Sin embargo, en el Suroeste del país, donde la mayoría de los hablantes de herencia son de la tercera generación o más allá, los cursos EHN están poblados de alumnos con capacidades comunicativas en español relativamente mucho más bajas, los cuales en Chicago o en Miami no podrían tener éxito al lado de alumnos con más competencia en el idioma. Carreira (2004) subraya que son varios los factores que llevan a la aplicación del término "hablante de herencia" dentro de cada comunidad, entre ellos el número de individuos que hablan el idioma minoritario, la presencia de metas de revitalización lingüística y los recursos disponibles para la enseñanza del idioma. Por ejemplo, entre muchas tribus indígenas de los Estados Unidos, la definición del hablante de herencia es muy inclusiva, para poder abarcar al mayor número de individuos posible.

Dado que la población estudiantil latina llega a un 90% en algunas áreas del país, un maestro de español tiene bastante probabilidad de contar con alumnos bilingües en sus aulas. Cabe reiterar que entre 1990 y 2000, la población hispana estadounidense creció un 40%, mientras que el resto de la población creció tan solo un 10%. Este cambio ha impactado profundamente el sistema educativo del país en todos los niveles. Los hispanos componen un 32% de la población en los 100 distritos escolares más grandes del país, y en las zonas urbanas la cifra es aun más alta: hay 6.942 escuelas públicas en las que entre un 50% y un 100% de los alumnos son latinos. Entre ellas se incluyen el 71% de las escuelas públicas de Los Ángeles, el 46% de las del área de Miami, el 34% de las de Nueva York y el 33% de las de Chicago (Stearns y Watanabe, 2002).

Algunos de estos alumnos son recién inmigrados y, por lo tanto, casi monolingües en español. Otros son bilingües en el español y el inglés, mientras que otros apenas poseen capacidades productivas en español. También el nivel de conocimiento cultural puede diferir mucho. Algunos alumnos desgraciadamente no gozan de mucho contacto con sus padres, por el horario de trabajo que estos llevan, y por lo tanto los hijos desconocen su cultura

latina. Es por lo tanto imprescindible que un maestro conozca las características de sus alumnos para poder llevar a cabo una instrucción EHN eficaz. En el segundo capítulo exploraremos algunas de estas características y cómo pueden y deben influir en la instrucción.

EL ESPAÑOL DEL HABLANTE DE HERENCIA

En este capítulo, nos proponemos describir algunos rasgos generales del español de los hablantes de herencia –quienes, repetimos, distan mucho de formar un grupo homogéneo– junto a otras consideraciones académicas y afectivas, que influyen de manera importante en el uso y el desarrollo del idioma. También describiremos los objetivos de un programa EHN y los conocimientos que consideramos que deben poseer los maestros para poderlo llevar a cabo con éxito.

2.1. ¿CÓMO ES EL ESPAÑOL DE LOS “HABLANTES DE HERENCIA”?

En esta sección describiremos algunos rasgos principales del español estadounidense y a la vez subrayaremos la creatividad lingüística de lo que algunos llaman el “Spanglish” (Stavans, 2003). Presentar un perfil lingüístico de los hablantes bilingües no es tarea fácil, ya que depende de una variedad de factores, tales como la variedad del español hablado en la comunidad, el nivel de escolarización recibido en español y en inglés, el grado de contacto entre los dos idiomas y la necesidad de utilizar los dos idiomas en la vida cotidiana.

Tomemos como ejemplo el siguiente caso. Un alumno que inmigra de adolescente, después de haber estudiado el español formalmente en su país de origen, probablemente conocerá una variedad formal del español, tanto oral como escrito. Por otro lado, el alumno que no haya asistido regularmente a la escuela, y/o cuyos padres pertenezcan a una comunidad cuya variedad de español está desprestigiada, puede presentar problemas a la hora de leer y escribir en español, sobre todo si su forma de hablar no cumple con las expectativas de los maestros. Es muy común entre los alumnos de este último grupo, por ejemplo los procedentes de

ranchos rurales de México, utilizar expresiones como “yo truje” en vez de “yo traje,” “asina” por “así,” “naiden” por “nadie,” “vide” por “vi” y “haiga” por “haya” (véase Sánchez, 1983 para más ejemplos). Cabe notar que algunas de estas formas no son otra cosa que arcaísmos conservados en el español hablado por los colonos españoles del siglo XVI. No obstante, el uso de tales formas, igual que otras que no constituyen arcaísmos, merecen el respeto de los maestros, dado que en el campo de la lingüística todas las variedades de un idioma se consideran igualmente valiosas (si bien pueden ser más o menos apropiadas en determinados contextos).

Los alumnos hispanos criados en los Estados Unidos presentan otra serie de rasgos lingüísticos. Algunos poseen destrezas académicas en los dos idiomas, pero la mayoría leen y escriben en inglés, pero no en español. Esto se debe a que recibieron toda su instrucción formal casi exclusivamente en inglés. A pesar de que los niños en EE.UU. que no dominan bien el inglés tienen derecho a programas de “educación bilingüe,” la verdadera meta de éstos es la adquisición del inglés y no el mantenimiento de la lengua nativa. Según Crawford (2002), son pocos los programas bilingües que ofrecen instrucción en el idioma nativo, prefiriendo sumergir a los niños en el inglés tan rápidamente, que pocos alcanzarán el mismo nivel lingüístico y académico que sus compañeros; cada año, entonces, la distancia entre los dos grupos de alumnos crece y los niños de grupos minoritarios quedan cada vez más atrasados. En el año 2002, el presidente Bush adoptó el acta *No Child Left Behind* (*Ningún niño se queda atrás*), que anuló la *Bilingual Education Act* y eliminó toda referencia al bilingüismo como meta pedagógica en el país.

A pesar de que hay organizaciones como la *Alliance for the Advancement of Heritage Languages* (*Alianza para el Progreso de los Idiomas de Herencia*) que reconocen el valor nacional de tener una ciudadanía multilingüe para temas de diplomacia internacional, negocios y relaciones públicas internacionales, seguridad nacional y el desarrollo comunitario, la política lingüística de los Estados Unidos se caracteriza por una asimilación completa a la cultura dominante y al inglés. En vez de reconocer que los idiomas son un recurso, se los considera barreras que hay que superar. Sin embargo, la adquisición del inglés no tiene que ir de la mano de la pérdida del idioma étnico. Muchos han sido los estudios (Hakuta, 1987 es posiblemente el más citado) que demues-

tran que el bilingüismo conlleva ventajas cognitivas, por no mencionar las sociales y laborales. Además, nos parece una política completamente ilógica el “eliminar” el español (en nuestro caso) de los niños latinos durante sus años de escolarización, para después exigirles que lo estudien como idioma extranjero cuando lleguen a la escuela secundaria. Tendría mucho más sentido permitirles que lo sigan desarrollando durante los años tempranos. Algunos distritos escolares, como los del estado de Nueva Jersey y también las Escuelas Públicas de Chicago, tienen la suerte de contar con un programa de *Foreign Languages in the Elementary Schools* (Idiomas Extranjeros en las Escuelas Primarias, o FLES por sus siglas en inglés) que, cuando de impartir clases de español a chicos latinos se trata, se convierten en cursos EHN *de facto*. Un programa de FLES con un buen enfoque en EHN para los chicos latinos podría contribuir enormemente al mantenimiento del idioma en el país.

En todo caso, el fuerte contacto entre el español y el inglés en las escuelas y en la vida cotidiana ha dado lugar a diversos fenómenos sociolingüísticos. Silva-Corvalán (1996) y otros han notado que las propiedades gramaticales y léxicas del español varían según la generación en Estados Unidos. Incluso el español de la primera generación suele reflejar la influencia de palabras y expresiones del inglés. El de la segunda y tercera generación demuestra más influencia a través del fenómeno llamado el *cambio de códigos*, es decir, una mezcla de español e inglés que ocurre entre dos oraciones o dentro de una sola oración.

Lejos de ser caótico o al azar, el cambio de códigos, por lo general, sigue patrones empíricamente comprobados por investigadores como Myers Scotton (1993), Poplack (1980) y otros. A pesar de que se han encontrado excepciones a todas las restricciones lingüísticas sobre el cambio de códigos que se han propuesto (Thomason, 2001), suele ser el caso que los cambios ocurren en puntos donde no hay una relación estrecha entre los elementos (por ejemplo, una relación de gobierno) y donde las estructuras de los dos idiomas son equivalentes. También se ha comprobado que los patrones del cambio de códigos varían entre comunidades e incluso entre individuos de una misma comunidad, debido en parte a su competencia lingüística.

Dejando de lado la estructura de los cambios de código, ¿cuáles son los motivos por hacerlo? A veces un hablante cambia de un

idioma al otro porque desconoce cierta palabra en aquel, pero estos casos son minoría. De hecho, Zentella (1997) encontró que, en todos los casos en que un grupo de cinco niñas bilingües cambiaron de códigos, sabían perfectamente decir en español lo que habían producido en inglés en un 75% de los casos. Esto se sabe porque dentro del corpus, en otras ocasiones, las niñas habían producido estas palabras en español. Entonces, en la mayoría de los casos, los cambios de código se hacen para cumplir funciones discursivas y pragmáticas, entre ellas respetar el idioma dominante del interlocutor, dar énfasis, crear solidaridad entre miembros de un grupo étnico, citar exactamente lo que dijo una persona, cambiar de tema o hacer comentarios parentéticos. Milroy y Wei (1995) encontraron que, dentro una comunidad china en Londres, la densidad étnica de la red social de un individuo (en este caso, el número de contactos frecuentes con gente china) determinaba la frecuencia del cambio de códigos. Según Myers-Scotton (1995) y basado en extensivos estudios en África, los individuos cambian de códigos para marcar una identidad dual; dado que el uso de un idioma marca ciertos derechos y obligaciones, estos individuos no se conformaban con las identidades marcadas por el uso de un solo idioma. Sean las que sean las motivaciones del cambio de códigos, Silva-Corvalán (1996) subraya que el cambiar de códigos sin violar las reglas sintácticas de ninguno de los dos (o más) idiomas requiere un nivel bastante alto de habilidad en estos idiomas.

Además de cambiar de códigos, los hablantes bilingües suelen hacer mucho uso de préstamos léxicos, extensiones semánticas y calcos del inglés. El Cuadro 1 da ejemplos de estos fenómenos.

CUADRO 1. *Cambios de código, préstamos léxicos, extensiones semánticas y calcos.*

| |
|--|
| <p>Cambio de código Cambio de un idioma a otro. Intraoracional: (a) "Me dijo que llegaría a las cinco <i>but he's not here yet.</i>" Interoracional: (b) "¿Nunca has comido en ese restaurante? <i>The food is delicious.</i>"</p> <p>Préstamo léxico Importación de un elemento léxico del inglés al español. (c) "guachar" (mirar, del inglés <i>To watch</i>) (d) "Busboi" (chico que limpia mesas en un restaurante, del inglés <i>busboy</i>)</p> <p>Extensión semántica Adquisición de un nuevo significado de una palabra española (e) "Aplicar para un trabajo" ('solicitar', del inglés <i>To apply</i>) (f) "La carpeta" ('alfombra', del inglés <i>Carpet</i>)</p> <p>Calco Importación de una frase del inglés al español. (g) "Correr para presidente" ('postularse para presidente', del inglés <i>To run for</i>) (h) "Llamar para atrás" ('devolver la llamada', del inglés <i>To call back</i>)</p> |
|--|

Sin embargo, las categorías del cuadro 1 realmente no permiten una división tan fácil. Se ha propuesto que un préstamo se incorpora morfológica y fonológicamente al idioma matriz, mientras que un cambio de código preserva la estructura y el sonido de su propio idioma. Por ejemplo, si en la oración "Voy a leer un *magazine*" se emplea una pronunciación inglesa de *magazine*, se trataría de un cambio de códigos intraoracional. Pero si se emplea una pronunciación española ([magasín]), entonces se consideraría un préstamo. Sin embargo, no siempre se puede determinar si ha tenido lugar una importación completa al español, junto con una adaptación morfológica y fonológica de la palabra o frase. Muchas veces se tiene que estudiar la frecuencia y la difusión de cierto uso para determinar si es un préstamo (alta frecuencia y difusión) o un cambio de códigos (frecuencia y difusión más bajas). Además, lo que es un préstamo en una comunidad puede ser un cambio de códigos en otra.

Muchas veces un préstamo léxico, una extensión semántica o un calco se difunde en el habla de una comunidad bilingüe aunque ya exista una manera de decir el concepto en español. Esto se puede deber a varios motivos. Por ejemplo, en España lo que es "la tarta" se llama "el bizcocho" en Puerto Rico y "el pastel" en México. Si en los Estados Unidos llegan a convivir miembros de estas tres comunidades lingüísticas, ¿cómo se va a hacer referencia al objeto en cuestión? En muchos casos, simplemente se importa al español la palabra del inglés, entendida por todos: "el queic" (del inglés *cake*). En otros casos, Otheguy (1993) ha argumentado que los préstamos se suelen emplear para nombrar conceptos culturales, que son de alguna manera nuevos para el hablante inmigrante y que las palabras españolas no captarían adecuadamente del todo. Por ejemplo, los informantes de Otheguy usaron la palabra *edificio* cuando hablaban sobre Latinoamérica para referirse a una estructura de dos o tres plantas donde vivían dos o tres familias, o a una estructura pequeña pero importante en un pueblo o una ciudad. Mientras tanto, para referirse a las enormes, sucias y arruinadas viviendas de gente de bajos ingresos (entre ellos muchos inmigrantes) en Nueva York, utilizaron su nombre en inglés importado al español: *el bildín* (del inglés *building*). Dada la variedad de los lugares de procedencia de los hispanohablantes estadounidenses, incluso puede pasar que un préstamo común en una comunidad no se use para nada en otra. Lo que es importantísimo señalar es que los resultados del contacto entre los dos idiomas pertenecen estructuralmente a la lengua española (Otheguy, 1993; Silva Corvalán, 1996, entre otros).

Además de estos patrones, Silva-Corvalán (1996) señala que en el español de los Estados Unidos encontramos varios fenómenos morfosintácticos que parecen ser resultado de un uso mucho más restringido de la lengua, entre ellos: (a) la simplificación del sistema verbal, particularmente de modo, aspecto y los tiempos perfectivos compuestos; (b) la ampliación del uso de "estar" a expensas de "ser"; (c) el empleo de estructuras perifrásticas ("voy a comer") en vez de sintéticas ("comeré"); (d) la omisión de pronombres clíticos; (e) un posicionamiento preverbal del sujeto de la oración más frecuente.

Otros usos comunes del español entre los hablantes de herencia se encuentran en el cuadro 2.

CUADRO 2. *Otros usos comunes del español en los Estados Unidos.*

- | |
|--|
| <p>(a) Gerundio en vez del infinitivo: <i>"Fumando es malo para la salud."</i></p> <p>(b) Confusión del pretérito y el imperfecto (ejemplos de Montrul, 2002): <i>"Le puso las galletas en una mesa mientras el lobo <u>estuvo</u> debajo de las cobijas." <i>"Ella estaba arreglando todos los flores que ella <u>recogía</u> durante su camino."</i></i></p> <p>(c) Uso de "ha" por "he": <i>"Yo no <u>ha</u> visto esa película."</i></p> <p>(d) Falta de "a" personal: <i>"Ella solo le gustaba trabajar en el jardín."</i></p> |
|--|

Cabe notar que fenómenos como estos se manifiestan no sólo en el caso del español en los Estados Unidos, sino también en situaciones de contacto lingüístico por todo el mundo. Es igualmente importante advertir que las modificaciones en la lengua española en territorio estadounidense son, en su mayor parte, producto de la variabilidad interna del propio sistema lingüístico español y no de la transferencia directa del inglés. Es decir, en la mayoría de los casos, el contacto con el inglés sirve para acelerar tendencias morfosintácticas ya existentes en el español; no es directamente responsable de ellas. Además, varios investigadores, como Silva-Corvalán (1996) y Zentella (1997), han señalado el papel de la adquisición incompleta del español durante la niñez. Según lo explica Silva-Corvalán (2003:21):

Los niños adquieren en el hogar las formas que se usan con mayor frecuencia. Si el proceso de adquisición del español se interrumpe entre los 5 y los 6 años, al iniciarse la escolarización en inglés, los niños no tendrán la oportunidad de adquirir, entre otros, los tiempos verbales del modo subjuntivo, poco frecuentes en los temas de conversación dirigidos a ellos, ni una gama más completa de semi-auxiliares, ni los usos más abstractos (menos "concretizantes") de la cópula "ser". Así pues, el resultado sería el sistema más reducido que caracteriza a los adultos bilingües de los grupos 2 y 3 [segunda y tercera generación].

Es importante notar que el número de latinos que pertenecen a las segundas y terceras generaciones va en aumento, según demuestra el Cuadro 3. Esto implica que los cursos de EHN estarán cada vez más poblados de chicos en los que predomina el inglés.

CUADRO 3. Número de individuos según generación y uso del español.

| | G1 | G2 | G3 |
|------------------------------|------------|------------|------------|
| 2000 | 14.000.000 | 10.000.000 | 31.000.000 |
| 2010 (proyección) | 18.000.000 | 15.000.000 | 14.000.000 |
| 2020 (proyección) | 21.000.000 | 36.000.000 | 18.000.000 |
| Predominio de español (2002) | 72% | 7% | 0% |
| Bilingües (2002) | 24% | 47% | 22% |
| Predominio de inglés (2002) | 4% | 46% | 78% |

Fuente: 2000, *Censo de EEUU*. Proyecciones: *Centro Hispano Pew e Instituto Urbano*.

Otro concepto útil para describir la competencia lingüística de estos individuos es el continuo bilingüe (Silva-Corvalán, 1996) o el "espectro bilingüe" (Valdés, 1997). Se define como el continuo de habilidades lingüísticas y estrategias comunicativas que un individuo posee en cada idioma y que suelen variar según factores como el interlocutor, el tema y el ambiente. Por ejemplo, una joven que habla sobre sus estudios con una compañera de la universidad puede hacerlo mejor en inglés, mientras que cuando va a la iglesia con su madre se expresa mejor en español. El concepto del espectro bilingüe abarca las competencias gramaticales, textuales y pragmáticas. Sin embargo, Valdés enfatiza que hasta hoy no existen teorías sobre cómo desarrollar las varias destrezas del espectro bilingüe de un individuo.

Un punto importante para los profesores de español es que, según lo demuestran las categorías de Valdés, muchos hispanohablantes estadounidenses, tanto los que inmigran de adolescentes como los nacidos en este país, poseen conocimientos receptivos más desarrollados que los productivos. Es decir, pueden entender mucho más de lo que pueden hablar, pueden tener dificultades a la hora de deletrear palabras que usan fácilmente en la conversa-

ción casual (el Cuadro 4 provee algunos ejemplos de la escritura de unos alumnos bilingües) y pueden conjugar correctamente el imperfecto de subjuntivo al hablar, sin saber que así se llama y sin poder identificarlo como tal.

CUADRO 4. Ejemplos de escritura de alumnos bilingües.

5º año, escuela primaria

Durante mi vacacion patine con amigos en escuelas. Tambien compre unos regalos para personas. Compre una nueva patineta porque el dia anteayer se me quevrou.

Nivel universitario

Si vas aser abogado, necesitas estudiar mucho. No importa a que escuela fuistes, tus notas tienen que ser buenas y tienes que pasar el *bar exam*.

Un tema que se discute en los trabajos lingüísticos sobre las comunidades bilingües es si un uso lingüístico determinado es resultado de una adquisición incompleta, o si se trata de una forma que se había adquirido completamente pero posteriormente se perdió. Una tercera opción sería la adquisición completa, pero de una variedad de contacto. Sean cuales fueren las causas, el español bilingüe difiere del de los hablantes monolingües. Por otro lado, los alumnos bilingües suelen encontrar irrelevantes los cursos de español como lengua extranjera, los cuales intentan desarrollar un sistema gramatical simple y habilidades comunicativas básicas, de la misma manera que un hablante nativo de inglés encontraría inútil un curso de inglés como segunda lengua. Es decir, en muchos casos, el hablante bilingüe entra al programa de estudio con un nivel comunicativo ya superior al nivel que alcanzan los alumnos que estudian español como segunda lengua al cabo de varios años. En el capítulo 3, hablaremos de los alumnos que tienen muy bajos niveles de español, pero que se sienten fuertemente conectados con su cultura latina.

2.2. ¿CUÁLES DEBEN SER LOS OBJETIVOS DE CURSOS DE ESPAÑOL PARA HABLANTES NATIVOS?

Desde los años setenta, se han desarrollado cursos especiales de EHN con enfoques y libros de texto diferentes de los tradicio-

nales para el español como segunda lengua. Valdés (1997) propone cuatro objetivos para los cursos de EHN:

- 1) El mantenimiento del español, ya que con cada generación en el país se habla menos. Aunque no hay todavía pruebas de ello, tiene sentido la hipótesis de que estudiar un idioma formalmente podría contribuir a su mantenimiento.
- 2) La adquisición de un español estándar, aunque resulta imposible identificar una sola variedad de prestigio en el país, debido a los múltiples países de origen de los principales grupos inmigrantes y a un sinnúmero de factores sociales, políticos, económicos y culturales que afectan a estos grupos (cf. Villa 1996, Moreno Fernández, 2000). Sin embargo, como señalamos arriba, la meta no debe ser eliminar la variedad coloquial que hablan los alumnos, sino mostrarles que, en determinados contextos, se habla y se escribe de forma diferente.
- 3) La expansión del espectro bilingüe, de modo que el alumno pueda realizar un mayor número de actividades comunicativas en español.
- 4) La transferencia de las destrezas de lectura y escritura aprendidas en inglés al aprendizaje formal del español.

Hay otras metas importantes para que un curso de EHN abarque todas las necesidades de los alumnos. Quizás la más importante entre ellas son las necesidades afectivas. Muchos de los alumnos bilingües muestran inseguridad sobre su español y miedo ante la idea de estudiarlo formalmente. Esto se debe a varios factores. Muchos han sufrido críticas de hispanohablantes monolingües por el español que hablan, sobre todo por las influencias del inglés anteriormente mencionadas. Como resultado, muchos alumnos bilingües sufren profundas inseguridades lingüísticas, que pueden impedir su deseo de seguirlo usando (Carreira, 2000; Rodríguez Pino, 1997). Ha notado Zentella (1994) que muchos latinos, al ser criticados por el español que hablan, rápidamente lo abandonan por el inglés. De hecho, los inmigrantes latinos están abandonando el idioma original en dos generaciones, lo cual es un patrón más rápido que el seguido por los inmigrantes europeos a principios del siglo xx.

Otros rechazan el idioma porque han interiorizado mensajes de su posición de inferioridad con respecto al inglés. Como se ha

mencionado anteriormente, existe en el país la idea de que los idiomas que no sean el inglés son una barrera que hay que superar. Lippi Green (1997) y otros han notado que el "estadounidense anglosajón medio" considera el uso del español en este país como una falta de habilidad en inglés y de motivación de aprenderlo, así como un rechazo a la asimilación a la cultura anglo de la clase media. Tristemente, a veces son los estudiantes latinos de la segunda o tercera generación quienes se burlan de sus compañeros recién inmigrados, negándose a hablar en español con ellos. La intolerancia y represión lingüística se ve claramente en los anuncios de grupos como *U.S. English* (véase <www.us-english.org>) e *English Only* (<www.us-english.org/inc>) y en las actividades de los políticos y otras organizaciones, que intentan convertir el inglés en el único idioma oficial y así eliminar los servicios gubernamentales en español y en otros idiomas. Un total de 23 estados, de los 50 estados en el país, han aprobado o están considerando aprobar leyes que prohíben las traducciones legales, electorales, médicas y educativas a otros idiomas que no sean el inglés. Sin embargo, en tres estados del país se encuentran pequeñas victorias para el multilingüismo. El español goza de estatus co-oficial con el inglés en el estado de Nuevo México, el hawaiano es co-oficial con el inglés en Hawaii y los residentes del estado de Oregon lo han denominado oficialmente *English Plus (Inglés más)*, aludiendo a una postura en que el inglés es el idioma primordial, pero en la que los demás idiomas se respetan y se cultivan.

También ha habido algunos casos judiciales asombrosos. Por ejemplo, en 1995, un juez en el estado de Texas declaró que una madre que le hablaba en español a su hija cometía una especie de abuso infantil y amenazó con quitarle la custodia (Larrañaga, 1998). En Arizona, una maestra salió en las noticias por pegar a los alumnos que hablaban español, al igual que se hacía en esa zona en el siglo xix (Ryman y Madrid, 2004). En Nueva York, tres jóvenes fueron despedidas de su trabajo en una cadena internacional de maquillaje por hablar en español durante los descansos (Valenti, 2003). Desde luego es una triste ironía que el español sea el idioma extranjero más estudiado en el país (Potowski y Lynch, 2004), mientras que sus hablantes nativos sufren estas injusticias. Realmente la lucha por criar a los hijos de modo bilingüe es un acto político de resistencia a la hegemonía estadounidense (Zentella et. al., 1998).

Dado que las actitudes afectan al aprendizaje de un idioma (Gardner, 1982), los programas de EHN deben tratar de aumentar la autoestima lingüística de los alumnos. Esto se puede lograr de varias maneras. Una es el estudio formal de las propiedades del español en los EE.UU., para que los alumnos comprendan que todas las lenguas cambian y que dentro de una situación de contacto de lenguas, estos cambios se aceleran. Por ejemplo, se les puede enseñar a los alumnos a identificar los cambios de código, los préstamos, las extensiones y los calcos, así como las motivaciones que hay detrás de su uso. En nuestra experiencia, estos temas les encantan y les reduce un poco la inseguridad, al saber que los lingüistas tienen respeto y hasta nombres formales para describir su forma de hablar. También se les puede proporcionar un examen crítico de la política lingüística del país, lo cual explica hasta cierto grado por qué estos alumnos tienen sistemas del español reducidos. Por ejemplo, pueden escribir lo que Aparicio (1997) ha llamado una "autobiografía lingüística," en la que examinan cómo llegaron a ser bilingües. Estos ensayos suelen resultar altamente personales, a veces tristes, y muy reveladores sobre los orígenes de las actitudes de los alumnos hacia sus dos idiomas. Webb y Miller (2000) exponen con poderoso detalle lo importante que es que el maestro de EHN trate el lado afectivo del alumno y proponen una serie de preguntas (algunas de las cuales aparecen en el cuadro 4) que pueden guiar al maestro al principio y a lo largo del curso.

CUADRO 4. *Algunas preguntas afectivas (Webb y Miller, 2000).*

1. ¿Qué grado de éxito sienten los estudiantes cuando emplean los diferentes modos comunicativos (interpersonal, interpretativo y expositivo)?
2. ¿Qué grado de consciencia muestran los estudiantes sobre su relación con el contexto donde tiene lugar el aprendizaje?
3. ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos y maestros nativos hacia los estudiantes de lenguas de herencia y sus culturas? ¿Cómo se manifiestan estas actitudes en el ámbito de la escuela?

La Asociación Americana de Profesores de Español y de Portugués (AATSP, por sus siglas en inglés) también ha propuesto unos objetivos para los cursos de EHN, señalando que deben proporcionar a los alumnos un conocimiento de los diferentes niveles

de formalidad en la lengua y de la diversidad lingüística social y regional. Siguiendo este tema, varios investigadores (Valdés, 1981; Webb y Miller, 2000; Potowski y Carreira, 2004) insisten en que los cursos EHN deben parecerse más a los cursos de *language arts* (las clases de inglés que todo estudiante norteamericano recibe durante sus cuatro años de *high school*, similares a los cursos de lengua española de la enseñanza secundaria en un país hispanohablante), que a los cursos de español como lengua extranjera. Los cursos de *language arts* se centran en el desarrollo de la escritura, la lectura, la expresión y los conocimientos gramaticales de alumnos que ya hablan el idioma. Por las razones expuestas anteriormente, muchos bilingües latinos estadounidenses no dominarán una variedad de prestigio del español como si fueran monolingües, pero es más razonable partir de una perspectiva de hablante nativo que de una que busca el desarrollo de destrezas comunicativas muy básicas. Se les debe dar a estos hablantes la oportunidad de interactuar con textos e interlocutores variados y para diversos fines comunicativos.

Otra meta para los cursos EHN tiene que ver con los retos académicos de muchos jóvenes latinos. El potencial académico de este grupo a veces se ve mermado a causa de varios factores económicos, sociales y culturales (Potowski y Carreira, 2004). El 31% de los latinos en el país vive en estado de pobreza, según la definición oficial federal, que toma en cuenta los ingresos familiares. La tasa de deserción escolar de los latinos es de un 28%, cuatro veces mayor que la de la población blanca y dos veces la de la población afroamericana. Solo a un 39% de los alumnos universitarios latinos les leían diariamente en sus casas durante la infancia, comparado con el 64% de los niños blancos y el 44% de los niños afroamericanos (Llagas, 2003: 25), y se ha demostrado que los niños cuyos padres les leían durante la infancia se convierten en mejores lectores y sacan notas más altas en la escuela (Snow, Burns, y Griffin, 1998). De hecho, en 1999, los resultados de los latinos en exámenes estandarizados de lectura fueron un promedio de un 10% más bajos que los de la población blanca (Llagas, 2003: 48). Muchas veces los jóvenes latinos son los primeros de su familia en llegar a la universidad y por lo tanto carecen de sistemas de apoyo en casa. En el 2000, el 57% de los alumnos universitarios latinos tenían padres con un nivel escolar formal secundario solamente; tan solo un 30% de los padres de los estudiantes universitarios blancos y de ascendencia asiática tenían ese nivel relativamente bajo de estudios (Horn, Peter y Rooney, 2002). Por último, la

población latina universitaria se caracteriza por otros factores que conducen a la deserción, tales como la mayor media de edad de los alumnos, el hecho de que muchas veces asistan a la universidad de tiempo parcial mientras trabajan, y la elección de ciclos formativos de grado superior (en Estados Unidos *two-year colleges*) en vez de universidades propiamente dichas (Fry, 2002: 3).

Estos factores repercuten en la instrucción de EHN de tres maneras significativas:

- 1) Los materiales deben ajustarse no solamente al nivel lingüístico de los alumnos, sino también a sus habilidades académicas. Por ejemplo, algunas obras literarias pueden ser demasiado difíciles para un alumno latino, no por su uso del español, sino por su complejidad organizativa. Las mismas obras a lo mejor no presentan dificultades para los alumnos de español como segundo idioma, que tienen unas buenas bases de lectura. Lejos de proponer que el currículo para los latinos en cursos de EHN sea más fácil o aguado, lo que hay que hacer es ayudarles a desarrollar estrategias para trabajar de forma efectiva y positiva con el material.
- 2) De la misma manera, la instrucción EHN puede completar la formación de los alumnos latinos, sobre todo en sus habilidades de redactar y exponer.
- 3) El aula EHN debe proporcionar a los alumnos las oportunidades y las herramientas para explorar las nociones culturales que a lo mejor impiden su progreso académico, como son la tendencia de posponer los estudios universitarios o la presión familiar y social de casarse temprano.

Otro excelente punto de partida para determinar cuáles deben ser las metas de los cursos EHN son los motivos de los mismos alumnos. ¿Por qué se inscriben en estos cursos? Algunos buscan únicamente completar un programa de estudio que exige cursos de idiomas. Otros, probablemente la mayoría, sienten una o más de las siguientes motivaciones (Carreira, 2004): conectarse con sus familias; participar más ampliamente en la comunidad y contribuir a la preservación de las creencias y prácticas de la misma; superar la sensación de ser un extranjero dentro de su propio grupo étnico; o poder utilizar el español en contextos profesionales, sea dentro de su comunidad o en niveles nacionales o internacionales. Un estudio sobre un grupo de estudiantes coreano-americanos que estudiaban la lengua

coreana (Lee, 2002) dejó claro que los alumnos pedían materiales que reflejaran sus identidades bilingües y biculturales, o sea, que incorporaran aspectos de la vida estadounidense con los de la coreana. Carreira (2004: 19) lo resume muy bien de la manera siguiente: hay que ajustar el curso al alumno y no el alumno al curso.

A pesar de la gran cantidad de publicaciones académicas que destacan las necesidades y los objetivos de EHN, muchos hablantes bilingües no reciben ningún tipo de instrucción especializada. Una encuesta elaborada por el Centro Nacional de Lenguas Extranjeras (NFLC, por sus siglas en inglés) y la Asociación Americana de Profesores de Español y de Portugués (AATSP) reveló que sólo el 18% de las universidades del país ofrecía cursos de español para hispanohablantes (Ingold, Rivers, Tesser y Ashby, 2002). En el nivel secundario, la falta de cursos de EHN es aún más grave: apenas el 9% de las escuelas ofrecía cursos de español para hispanohablantes en 1997 (Rhodes y Branaman, 1999). Esto quiere decir que la gran mayoría de los estudiantes hispanohablantes del país reciben instrucción en su lengua nativa como si se tratara de una lengua extranjera.

A veces la falta de instrucción especializada para los hablantes bilingües se debe a los pocos recursos de los que dispone una escuela. Pero en otras ocasiones, se debe a una resistencia por parte de los administradores, quienes piensan que los alumnos "ya saben español" y por lo tanto deben estudiar francés u otro idioma³. A veces los mismos padres resisten a que sus hijos estudien español, insistiendo en que el inglés es más importante. Sobre todo si ellos mismos han sufrido los efectos negativos de no manejar bien el inglés, ponen más énfasis en que sus hijos lo aprendan lo más rápido posible. A veces esta actitud lleva incluso a que los padres traten de hablarles a sus hijos con el poco inglés que tengan, dejando que el español sea reemplazado en la casa por el inglés. Sin embargo, se ha comprobado que los latinos bilingües ganan más dinero que los latinos monolingües en inglés (Fradd y Boswell, 1999). Un folleto bilingüe que publicó Zentella et. al. (1998) trata de persuadir a los padres de que sigan utilizando el español con sus hijos.

³ El Centro de Lingüística Aplicada ofrece un folleto dirigido a los administradores y padres de familia, titulado "¿Por qué establecer y mantener un programa de EHN?" disponible en <www.cal.org/resources/brochures/sns_brochure.pdf>

2.3. ¿QUÉ ESPAÑOL DEBEMOS ENSEÑARLES A LOS HABLANTES DE HERENCIA?

Los idiomas muestran variación geográfica, socioeconómica y en su nivel de formalidad. El que se habla en Bogotá no es igual al que se habla en Madrid o en Tegucigalpa. Aun si nos limitamos al español de Madrid, la lengua que se habla en un aula universitaria se distingue de la que se oye entre un grupo de obreros cuando toman copas. Entonces, ¿qué español debemos enseñar a los hablantes de herencia, que llegan al aula con una base del idioma?

Mucho se ha hablado sobre el español "estándar" como el más entendido y aceptado en el mundo hispanohablante. Sin embargo, ¿existe realmente tal estándar? Escobar (1976: 66) opinó que la lengua estandarizada "tiene una función unificadora para integrar varias áreas dialectales en una norma común", pero que es un concepto abstracto que representa una variedad que realmente no habla nadie. Según Hidalgo (1997: 110), la variedad estándar es simplemente el dialecto social o regional que se elevó en prestigio por razones económicas o políticas y se convirtió en el instrumento de la administración central, del sistema educativo y de la literatura nacional. Weller (1983: 224) propuso que el español estándar no es el de ningún país en particular, sino que es una variedad hablada por la gente instruida de cualquier país hispanohablante. Es un español más o menos neutral sin muchos regionalismos ni interferencia extranjera.

Corson (1994: 273) especificó que la palabra "estándar" tiene dos significados diferentes, pero relacionados. Uno es sinónimo de "uniforme", parecido a lo que son las unidades de medida (el metro, el gramo, la onza, etc.). En este caso, la variedad estándar serviría como un modo efectivo de comunicarse por ser más eficaz en una gama amplia de contextos, no por ser más "correcto". Según Corson, no se ha llegado a establecer tal estándar uniforme para ninguna lengua, aún cuando se disponga de una versión escrita bien establecida, porque requeriría una ortografía y una gramática invariables. Villa (1996: 193) extendió esta idea al español, citando el leísmo y la ortografía de "México" vs. "Méjico" como ejemplos de variación formal. También indicó Villa que los estudios sincrónicos pueden ofrecer muchos detalles para una descripción de la estructura lingüística, pero, por ser estáticos, no representan la lengua tal y como se usa dentro de una comunidad; es decir, no captan las dinámicas lingüísticas de la comunicación humana. Aplicando este significado de "estándar" al español, sugi-

rió que los rasgos binarios [+culto] y [-culto] no permiten la existencia de grados intermedios. Por ejemplo, si los préstamos del inglés, como "puchar", son [-culto], palabras como "boxear" y "linchar" también deberían serlo, pero estas últimas gozan de aceptación amplia y hasta aparecen en los diccionarios.

El segundo significado de "estándar" descrito por Corson (1994: 273) implica "algo a lo que hay que aspirar; lo mejor que existe." Esta definición se aproxima a las anteriormente expuestas, es decir, que el estándar es el dialecto de más prestigio. Para Villa (1996: 194) y otros (Lipski, 1997: 131; Hidalgo, 1997: 110), esta determinación no se basa en criterios lingüísticos, sino en la posición política y económica de los que tienen el poder de hacer tal selección.

Entonces, la lengua estándar para algunos lingüistas representa una abstracción intangible. Para otros, el estándar es la variedad aceptada por la Real Academia Española y tal vez estas personas también acepten los criterios de otras Academias nacionales, como los de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (2005), o la variedad usada por las clases altas. Los términos *norma culta* y *norma popular*, relacionados con la idea de variedad estándar, tampoco presentan total acuerdo. Villa (1996: 192, 194) distinguió entre la variedad estándar, que si existiera sería una variedad general invariable, y una norma, que es la variedad local de la clase alta y educada. Es decir, para Villa, la norma es la variedad estándar encarnada en un contexto local, que va a diferir de las normas que surgen en otras comunidades y que tampoco es la variedad "estándar" porque ésta no existe. Hidalgo (1990: 47) y Haugen (1977: 91) usan los términos *norma culta* y *estándar* intercambiamente. Haugen dijo que el concepto de "norma" lingüística es muy ambiguo porque se refiere a una lengua estandarizada, codificada en las gramáticas, enseñada en las escuelas y escrita por los autores, pero que no es hablada por nadie.

En estas páginas, se entiende norma culta como la lengua formal de un país, sobre cuyas modalidades hay un consenso general de parte de los hablantes. Es una representación local de lo que se entiende por lengua estándar. Esta norma (que puede ser tanto escrita como hablada) no aparece de forma natural durante la adquisición del idioma natal; se tiene que estudiar en un contexto formal, como en la escuela. Unos ejemplos de normas cultas serían el uso de comas y otras convenciones de la lengua escrita, o el uso de "haya" en las comunidades que normalmente usan "haiga".

El trabajo organizado por Lope Blanch (1977) para comparar las normas cultas de algunas ciudades principales como Madrid, San Juan de Puerto Rico, la Ciudad de México, Santiago de Chile y Caracas concluyó que, a pesar de las diferencias fonéticas y léxicas, hay bastante similitud entre las normas cultas de estas capitales. Esta similitud también fue encontrada por Lipski (1983). Sin embargo, según Hernández-Chávez, Cohen y Beltramo (1975: xvii), no existe una norma culta universalmente aceptada: "Los hablantes educados en cada país hispanohablante emplean formas peculiares de sus regiones y la importación de anglicismos al español es muy común." Sobre todo en el campo de la tecnología, los anglicismos son abundantes en muchos idiomas. Kachru (1986: 40) también subraya el hecho de que varias comunidades que comparten un mismo idioma pueden tener normas cultas diferentes.

Por otro lado, la norma popular se entiende como la lengua vernácula, lo que habla la gente en los contextos cotidianos informales. Esta norma nace orgánicamente dentro de una comunidad de hablantes; no se tiene que aprender en la escuela. Es decir, mientras que la norma culta está representada por las reglas prescriptivas de la lengua, la norma popular la describen las reglas descriptivas. Recordando el trabajo de Lope Blanch (1977), la norma madrileña comparte rasgos con las de Latinoamérica, pero advirtió Hidalgo (1990: 54) que, a pesar de la homogeneidad del habla educada urbana de los países hispanohablantes, hay grandes trechos entre la norma culta asociada con el estándar escrito y la norma popular que habla la gente en cada país. Estas diferencias están relacionadas en muchos casos con la clase socioeconómica. Por ejemplo, en la comunidad de Nueva York, Labov (1966) encontró que una norma popular (distribuida según clase social) fue la no-realización de la /r/ a final de sílaba o de palabra⁴. Escobar (1976: 59) también indicó que es poco realista conectar una norma únicamente con una zona geográfica, porque el grupo social es un factor muy importante en la distribución de rasgos lingüísticos. Entonces, por definición, toda comunidad usa normas populares, pero no todos los individuos disponen de una norma culta. Este es el caso de muchas comunidades estadounidenses de hispanohablantes.

⁴ La realización de la /r/ en el estudio de Labov era la norma culta, el "inglés estándar".

Cuando hay lenguas en contacto, suelen crearse nuevas normas populares. Como indicó Cohen (1977: 208), "Algunos bilingües no modelan su habla sobre ninguna variedad usada por monolingües, sino en los usos bilingües, que demuestran una considerable fusión lingüística de los dos idiomas." En su trabajo sobre la comunidad noruega-estadounidense, Haugen (1977) distinguió entre la norma retórica de Noruega y la norma comunicativa bilingüe. Dijo que muchos lingüistas puristas insistían en que la comunidad noruega-estadounidense mantuviera las normas retóricas de Noruega, las cuales no permitían ningún uso del inglés, pero Haugen (1977: 93) rechazó estos intentos como inútiles y tal vez dañinos cuando resultaban en las opiniones de que el habla de la comunidad (la nueva norma popular de contacto, tanto hablado como escrito) se debía a defectos morales, intelectuales y sociales. Dijo que recurrir a una norma comunicativa local era mejor, porque tomaba en cuenta la situación de contacto de lenguas del hablante bilingüe y la variación de situaciones en las cuales se encontraba. Esta norma indicaba cuándo era necesario y apropiado usar una palabra del inglés. La norma comunicativa de Haugen parece ser igual a lo que se entiende por una norma popular o local. Haugen describió la variedad de esta comunidad como un dialecto de contacto de la lengua noruega e insistió en que, aunque el intercambio de códigos seguía una serie de reglas, esta norma comunicativa era más elástica y menos predecible que las normas de una comunidad monolingüe.

Ornstein y Valdés Fallis (1979) y Lantolf (1983: 11) afirmaron que las variedades del español de los Estados Unidos, por estar en contacto con el inglés, constituyen "dialectos bilingües" o "dialectos de contacto" que han desarrollado sus propias normas. Como señaló Elías-Olivares (1983: x), "Estamos presenciando un caso típico de un sistema lingüístico que se está reestructurando." Silva-Corvalán (1996) citó el reducido acceso tanto a las variedades formales de la lengua como a las instituciones que mantienen las normas lingüísticas conservativas y prescriptivas como factores contribuyentes a la creación de estas nuevas normas. Según García y Otheguy (1988), con las excepciones de las comunidades de la frontera con México y los puertorriqueños que van con frecuencia a la isla, los hispanohablantes en los Estados Unidos no están sujetos a las presiones normativas de una sociedad hispanohablante monolingüe.

Cabe citar a tres investigadores más en cuanto a la cuestión de la validez del español estadounidense. Hidalgo (1997) subraya que “el idioma español es más hospitalario de lo que creen los usuarios del mismo” y que debemos emplear un criterio de legitimación del español de los Estados Unidos. Silva-Corvalán (2000) también aboga por la normalización de una variedad estándar de español de los Estados Unidos. Por otro lado, según Villa (1996), la meta principal de la instrucción EHN debe ser el desarrollo de la comunidad y el sentido de identidad personal del alumno, los cuales brotan de la cultura nativa. Por lo tanto, considera que la imposición de una variedad extranjera oral del español es inútil. También rechaza el argumento de que el español de los hablantes bilingües les pueda perjudicar a la hora de buscar empleo, ya que la gran mayoría de ellos acabarán trabajando en su propia comunidad. Además, los malentendidos que puedan surgir cuando estos individuos se encuentran en contacto con gente de otras comunidades hispanohablantes, según Villa, se resuelven fácilmente a través del diálogo. Sin embargo, tanto Hidalgo como Villa están de acuerdo en que los alumnos de EHN deben orientarse hacia la adquisición de un español escrito que siga las normas y convenciones formales. Volveremos al tema del desarrollo del español escrito en el capítulo 3.

Insistimos en la pregunta con la que comenzó esta sección, ¿qué español debemos enseñar? La siguiente metáfora es muy útil para aproximarse a una respuesta. Cuando nos vamos a la playa, nos ponemos un traje de baño y unas sandalias. Para ir a una boda, nos ponemos un traje formal con corbata o un vestido largo con tacones. El que se pusiera ropa de la playa para ir a una boda estaría incómodo y se vería ridículo, tanto como el que se pusiera un traje con corbata para ir a la playa. No es que unas prendas u otras sean inherentemente malas, incorrectas o inferiores; simplemente son inapropiadas para determinados contextos. Lo mismo ocurre con las formas de hablar. Tal vez sería justo decir que muchos chicos bilingües llegan al aula con un español de playa y nuestra meta es ampliarles el vestuario para que puedan vestirse apropiadamente para los eventos más formales. Es decir, queremos ayudarles a expandir y pulir el español que ya traen consigo. La meta nunca debe ser eliminar el español que tienen, por mucha influencia del inglés o rasgos estigmatizados que lo caractericen, ya que les pertenece a ellos y a sus familias, y lo van a necesitar siempre que se encuentren en esos

contextos.

Ahora bien, ¿quién decide si una forma lingüística es apropiada para cierto evento comunicativo o no? Por ejemplo, si un alumno dice “felonía” en vez de “delito mayor” (del inglés *felony*), ¿cuál debe ser nuestra reacción como profesores del español? Si bien es cierto que no debemos criticar la lengua de nadie, ¿hay que aceptar en todo contexto cualquier cosa que produzcan los estudiantes? ¿Cómo sabemos si *felonía* es un uso auténtico de una determinada comunidad bilingüe, si incluso tiene una difusión notable a través del país o si, simplemente, lo inventó el alumno?⁵ El profesor debe averiguarlo preguntándoles a los alumnos y a sus colegas. Pero también debe decirles a los alumnos que les va a presentar otra manera de decirlo, que probablemente sea comprendida por un mayor número de personas en el mundo hispanohablante. Como no es posible crear una lista de vocablos y estructuras que sean aceptados por todos en todo contexto, el maestro de EHN debe hacer uso de su buen juicio, respaldado por conocimientos de la comunidad del alumno, de los fenómenos de las lenguas en contacto y también por una apreciación de la creatividad lingüística, a la hora de decidir si es mejor sugerir al alumno el empleo de otra manera de expresarse en un determinado contexto.

Para concluir esta sección, parece ser que no existe un solo español estándar, sino normas cultas que pueden variar un poco de un país u otro. Como señala Villa (1996), en muchos trabajos en los Estados Unidos, hace falta dominar la norma popular, no la norma culta, para poder comunicarse con los hispanos del país. Por lo tanto, recomienda Carreira (2004) que se decida qué español enseñar en los cursos EHN según la intención de los propios alumnos: si buscan poderse comunicar con sus familiares o en trabajos locales que se orienten a practicar la norma local, pero si quieren comunicarse más allá de su ambiente inmediato que estudien una norma culta. Según ella:

...hay una fuerte discusión sobre si los cursos EHN deben ser lingüísticamente híbridos, incorporando diversas variedades valiosas para los latinos estadounidenses, incluyendo el español académico y las variedades locales bilingües y monolingües. Para una clase deter-

⁵ Curiosamente, un invento individual puede llegar a convertirse en un uso comunitario. Es cuestión de tiempo y del número de personas que adoptan la innovación.

minada, debe determinarse la importancia relativa de estas variedades junto con otros temas lingüísticos, así como consideraciones internas y externas a la clase.

Las consideraciones externas incluyen las condiciones que regulan el uso del español y sus variantes en la comunidad. Insistimos en que la lengua sirve para comunicarse y ningún elemento del repertorio lingüístico de una comunidad determinada puede considerarse "incorrecto" si sirve para que la gente se comunique entre sí. Las consideraciones internas tienen que ver con los niveles de dominio del español de los alumnos, así como sus metas personales y actitudes.

Sobra decir que la mejor manera de guiar al alumno a un uso más formal o internacionalmente comprensible de la lengua no es a través de la humillación del "así no se dice" ni con copiosas anotaciones con tinta roja. Es mejor guiar al alumno, acudiendo al conocimiento que seguramente ya tiene del concepto de formalidad, tratando de fomentar un sentido de estima, esencial en todo esfuerzo educativo exitoso. Volveremos al tema de la corrección en el siguiente capítulo.

2.4. ¿QUÉ CONOCIMIENTOS DEBEN POSEER LOS MAESTROS DE EHN?

Recapitulando lo que acabamos de presentar, los cursos para hablantes bilingües abarcan una serie de objetivos muy distintos de los de los cursos L2. Esto necesariamente implica que los maestros de alumnos bilingües deben tener conocimientos adicionales a los de los maestros de español como L2. Proponemos una lista de conocimientos, que se presentan en el Cuadro 5, en la que se combinan varias fuentes ya citadas en la sección anterior:

CUADRO 5. *Conocimientos que deben poseer los maestros de EHN*
AATSP 2000:88, ACTFL (Webb y Miller, 2000: 83),
Potowski y Carreira (2004)

- Los principios pedagógicos de la expansión y enriquecimiento lingüísticos.
- Las teorías de los procesos cognitivos, sociales y lingüísticos involucrados en el bilingüismo y de las lenguas en contacto.
- Las dinámicas del español como idioma mundial, sobre todo en los Estados Unidos.
- La interdependencia entre la cultura de casa de los alumnos latinos con otras culturas hispanas.
- Los temas sociales, políticos y afectivos asociados a los diferentes grados de competencia en una lengua de herencia.
- Las actitudes de los alumnos hacia el estudio de su idioma de herencia.
- El nivel académico de los alumnos.
- Formas de hacer que el alumno se exprese de manera personal dentro de un programa pedagógico.
- Maneras de abogar por los alumnos bilingües dentro de la escuela y de hacer ver la importancia del programa EHN dentro de ella.
- Exámenes de nivel.
- Los estándares nacionales de español y también los de *language arts*.

No está de más subrayar la importancia de los exámenes de nivel. Los alumnos que han adquirido un sistema extremadamente reducido del español (por ejemplo, los que Lipski, 1993 llama los "bilingües transicionales") quizás se beneficiarían más de un curso de español como L2. Los profesores de EHN deben conocer las opciones que existen para determinar formalmente las destrezas orales y escritas de los alumnos, tanto para decidir en qué tipo de curso deberían estar, como para evaluar su progreso a lo largo del curso. Además de determinar el nivel apropiado, hay que seleccionar los libros de texto más adecuados. Otheguy y Toro (2000) ofrecen algunas alternativas, sobre las que volveremos en el capítulo 3.

Desgraciadamente, los maestros que buscan una formación profesional para la enseñanza de EHN no tienen muchas posibilidades. En pocas universidades se menciona el campo de EHN en cursos de metodología de la enseñanza de lenguas y son aún menos los programas que ofrecen cursos especializados de métodos para la enseñanza de EHN. Existe la idea, errónea, de que los maestros preparados para la enseñanza de segundas lenguas pueden enseñar EHN

sin ningún adiestramiento adicional. Bien señala Valdés (1997) que faltan teorías empíricas para la adquisición o, mejor dicho, el desarrollo del español como lengua de herencia en los EE.UU., pero se reconoce que las estrategias pedagógicas deben ser diferentes para el aula de EHN y, por lo tanto, los profesores de estos cursos deben tener conocimientos complementarios, en gran medida sociolingüísticos. Lynch (2003a) propone una serie de principios de adquisición de índole sociolingüística, que pueden servir para sentar las bases de una teoría de EHN en los EE.UU. Además, afirma que este campo puede servirse de las teorías de adquisición de segundas lenguas para formular sus propias teorías (Lynch, 2003b).

2.5. RECURSOS PARA LA PREPARACIÓN DE MAESTROS

En los Estados Unidos, hay un congreso anual de EHN patrocinado por la Universidad Estatal de Nuevo México en Las Cruces. También hay sesiones dedicadas a EHN en las reuniones anuales de AATSP y de ACTFL. Además, varias universidades han ofrecido cursos de preparación para maestros de EHN, incluyendo la Universidad Estatal de California, la Universidad de Houston, la Universidad Estatal de Illinois (<www.lilt.ilstu.edu/mmir1/SNS.htm>) y la Universidad de Illinois en Chicago (<www.uic.edu/classes/span/span436>).

La página electrónica del grupo "LangNet", además de ofrecer los títulos de libros de EHN más populares, reúne otros recursos útiles en www.cal.org/heritage/sns/langnet.html. El Centro de Lingüística Aplicada también mantiene una página sumamente informativa, con una bibliografía anotada, en <www.cal.org/resources/faqs/rgos/sns.html>. El Centro Nacional de Idiomas Extranjeros (*National Foreign Language Center*) ofrece un sitio con módulos pedagógicos para la enseñanza de EHN en <www.nflc.org/reach>.

3

APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS

Como se ha señalado en los capítulos anteriores, los alumnos que han sido expuestos a un idioma en su casa presentan necesidades diferentes, tanto de los alumnos que lo estudian como idioma extranjero, como de los alumnos monolingües en dicho idioma. El currículo y los materiales elegidos van a depender del nivel lingüístico y académico de cada tipo de alumnos. Pero hay ciertos principios generales pedagógicos válidos para cualquier nivel e incluso para la enseñanza de cualquier idioma de herencia. En este capítulo nos centraremos en el alumno de EHN que cursa sus estudios de secundaria o de la universidad, pero algunos conceptos se podrán aplicar en la enseñanza primaria de los EE.UU. que se permiten el lujo de ofrecer cursos de EHN a los alumnos más jóvenes. Una buena fuente sobre el desarrollo de currículo en las escuelas primarias es Curtain y Dahlberg (2004).

Antes de explorar las cuatro destrezas básicas –la escritura, la lectura, el hablar y el escuchar– además de otras consideraciones pedagógicas, notaremos algunos objetivos y aproximaciones específicos propuestos por Valdés, Fishman, Chávez y Pérez (2005) que parten de las cuatro metas para un buen curso de EHN expuestas en el capítulo 2. (1) *El mantenimiento del español*. Para estos autores, esta meta se puede cumplir a través del estudio de otras disciplinas en español; del desarrollo de un rico vocabulario que sirve tanto para interacciones cotidianas como en los ámbitos profesionales; y del estudio de la variación lingüística. (2) *La adquisición de un español estándar* se logra con la identificación de anglicismos "y otras formas no-estándares"⁶ así como el aprendizaje de la terminología gramatical y la ortografía y la acentuación escrita estándar. (3) *La expansión del espectro bilingüe* puede desa-

⁶ Como mencionamos antes, algunos anglicismos llegan a ser aceptados hasta en los contextos más formales. Además, como ya se ha indicado, preferimos hablar de formas "populares vs. cultas" en vez de "estándares".

rollarse con las presentaciones orales formales en clase y el análisis de los niveles de formalidad de varios textos. (4) *La transferencia de las destrezas de lectura y escritura* se logra con la escritura y la lectura de textos formales tanto como informales.

3.1. EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA

Se ha afirmado que los jóvenes que hablan una lengua minoritaria (en este caso el español) y que empiezan por primera vez el estudio formal de este idioma, suelen tardar un mínimo de tres años en desarrollar las destrezas necesarias para producir una redacción eficaz (Hakuta, Butler y Witt, 2000). Como ocurre en el campo educativo en general, la escritura en el aula EHN debe verse como un proceso. Es decir, en vez de enseñarles a los alumnos cuáles son las partes de la escritura y cómo juntarlas, o simplemente asignarles temas y esperar que los alumnos entreguen redacciones completas que luego "corrige" el maestro, la atención al proceso (y no solo al producto) les ayuda a los alumnos a concebir paso a paso la totalidad de lo que quieren comunicar y después atender a las estructuras lingüísticas, discursivas, etc. necesarias para hacerlo. También les ayuda a determinar el público a quien va dirigido su texto, un público que debe ir más allá del maestro. El Cuadro 1 contrasta dos ejemplos, uno tradicional y otro que ve la escritura como proceso.

CUADRO 1. *La escritura como proceso.*

| Enfoque tradicional | La escritura como proceso |
|---|---|
| <p>"Escribe un ensayo de cuatro páginas que compare las familias de la generación de tus abuelos con las de hoy."</p> <p>Dos días después, el maestro recoge los ensayos y los "corrige".</p> | <p>Paso 1: [Se hace como actividad de clase]</p> <p>En grupos de tres, hagan una lluvia de ideas y anoten cinco cosas que tienen <i>en común</i> las familias de la generación de tus abuelos con las de hoy. Pueden pensar en los siguientes temas para empezar:</p> <p>La celebración de los días festivos La comida típica Otras tradiciones familiares</p> |

Paso 2:

Ahora, anoten cinco cosas que *distinguen* las familias de la generación de sus abuelos de las de hoy, como por ejemplo pueden ser:

El número de hijos
El papel de las mujeres
La influencia de la tecnología en la vida familiar

Paso 3:

En casa, redacten el primer borrador de un trabajo en el que argumenten que: (a) algunas cosas han cambiado, pero por lo general, la familia se porta igual ahora que hace 50 años; o (b) las diferencias entre la familia de hace 50 años y la de hoy son grandísimas.

La destinataria del trabajo es una autora que escribe un libro sobre las familias latinas en los Estados Unidos.

El maestro lee el primer borrador, hace comentarios sobre el contenido y el uso del lenguaje, y se los devuelve a los alumnos para que elaboren una versión final.

El maestro tendrá que elegir con cuidado los elementos que ha de corregir en el borrador y en la versión final, ya que no supondrá un beneficio para el alumno que le devuelvan un trabajo con copiosas anotaciones de todo tipo. De hecho, por lo menos un estudio (Semke, 1984) indica que tales anotaciones no aportarán nada para la adquisición de las estructuras señaladas. Tendría mucho más sentido limitarse a un par de estructuras ya estudiadas en clase. Además, en vez de tachar lo que escribe el alumno y anotar al lado la forma deseada, sería más útil simplemente subrayar lo que el alumno debería cambiar, para que él mismo reflexione

sobre lo que ha escrito. También es buena idea calificar el contenido y la estructura/gramática por separado.

Ofreceremos dos consideraciones adicionales acerca del desarrollo de la escritura en lo que es, en este caso, un idioma minoritario. Nichols y Colon (2000) han publicado un excelente estudio sobre los beneficios de permitirles a los alumnos no solo emplear oralmente el cambio de códigos español-inglés durante la clase, sino también que redacten sus borradores empleando el inglés cuando les sea necesario, para luego pasar estos usos al español. En ambos casos, el propósito es que las ideas salgan con la mayor fluidez posible. Analizando el desarrollo académico de un individuo a lo largo de cuatro años, estos investigadores encontraron que cuando un maestro le exigía a la alumna que escribiera únicamente en inglés, incluso los primeros borradores, y que se fijara en cada momento en las convenciones formales, producía redacciones de poca calidad. Sin embargo, el otro instructor, que permitía utilizar cualquier idioma o mezcla de idiomas en las primeras versiones, convirtiéndolo todo a una versión monolingüe en la redacción final, conseguía resultados de más calidad.

Por otro lado, merece la pena detenerse en una herramienta muy útil para los alumnos: los programas que revisan la ortografía, que vienen con varios procesadores de texto. La gran mayoría de los alumnos universitarios estadounidenses utilizan estos programas para revisar sus trabajos escritos en inglés, pero muchos desconocen que también hay correctores en español. La Universidad de Illinois en Chicago ofrece un taller sobre el uso del corrector de ortografía⁷ que también funcionaría con chicos de Secundaria. El taller se imparte en una sala de computación, con cada alumno sentado delante de una computadora. Se les enseña cómo elegir el idioma en el que se revisará el documento, cómo corregir los errores encontrados y, sobre todo, el hecho de que el programa no capta todos los errores. Por ejemplo, si un alumno escribe "Mi papa hablo con mi mama," el programa no indicará que faltan los diacríticos en "papá," "habló" y "mamá" porque estas palabras están bien escritas en español. A pesar de sus deficiencias, el revisor puede ser de una gran ayuda para los alumnos bilingües.

Además de pedir trabajos escritos, los maestros deben ofrecer a los alumnos muchas oportunidades para escribir informalmente, por ejemplo en un diario. Claro está que los comentarios del ins-

⁷ <http://www.uic.edu/depts/sfip/undergraduate/spbilingual/revisor.html>

tructor al leer un diario deben limitarse al contenido solamente, sin meterse en ninguna corrección. Una buena fuente sobre el desarrollo de la escritura y de la lectura entre niños bilingües en los Estados Unidos es Freeman y Freeman (1998) y un buen libro de texto para desarrollar la escritura a nivel universitario es el de Colombi (2004).

3.2. EL DESARROLLO DE LA LECTURA

La lectura es la mejor manera no solo de ampliar el vocabulario, sino también de que los alumnos empiecen a deletrear y a usar los diacríticos correctamente. Por lo tanto, los alumnos deben estar expuestos constantemente a una amplia variedad de textos, no solamente obras de literatura, sino también revistas populares, cuentos cortos, leyendas y poemas, sobre todo si el nivel de español y de lectoescritura general son relativamente bajos. Como se mencionó en el primer capítulo, los textos deben ser elegidos tomando en cuenta no solamente el nivel lingüístico de los alumnos, sino también sus habilidades académicas en general. Un cuento de Borges, por ejemplo, les puede resultar difícilísimo a los alumnos, no por su uso del español, sino por su complejidad discursiva.

Las estrategias de lectura empleadas en muchos cursos de L2 son igual de útiles para los alumnos bilingües. Como la lectura supone una comunicación entre autor y lector, las actividades deben ser tan comunicativas como otras actividades de la clase. Por ejemplo, antes de leer cualquier texto, hay que darles a los alumnos un par de actividades de prelectura. Éstas sirven para activar los conocimientos previos relacionados con el tema, lo cual lleva a una mejor comprensión del texto. Tales actividades pueden ser preguntas del tipo "verdadero/falso", interpretación de fotografías y titulares, etc. Además, las actividades de post-lectura deben ir más allá de las tradicionales "10 preguntas para ver si comprendiste el texto." Muchas veces estas preguntas se pueden contestar sin leer el texto siquiera, siempre que el alumno sepa identificar un par de palabras claves dentro de las preguntas y las vuelva a buscar en el texto. En cambio, las preguntas bien estructuradas empujan a los alumnos a hacer conexiones entre lo que acaban de leer y los conocimientos que tenían previamente, a formar opiniones y a cuestionar cosas. En el cuadro 2, se proporcionan unos ejemplos de actividades de pre-lectura y de post-lectura.

CUADRO 2. *Actividades de pre- y post-lectura.*

| <i>Actividades tradicionales</i> | <i>Actividades más comunicativas</i> |
|---|---|
| <p>Después de leer el texto sobre la artesanía textil de Guatemala, contesta estas preguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué porcentaje de la población en Guatemala es de origen maya? 2. ¿Cómo se llaman las ruinas más conocidas del país? 3. ¿Qué elementos tradicionales de la cultura maya persisten en la fabricación de los tejidos? <p>Etcétera</p> | <p>Paso 1: Antes de leer el texto sobre la artesanía textil de Guatemala, se discuten estas dos preguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Piensa en el significado que puede tener la ropa. Mira estas cuatro fotos y decide, ¿qué nos comunica la ropa que tienen puesta estas cuatro personas? 2. ¿Cuánto sabes acerca del origen de la ropa que llevas, donde se fabricó, con qué materiales, etc.? <p>Paso 2: Lee los tres subtítulos que dividen la lectura en partes y también el texto al pie de las dos fotos. ¿Cuál crees que va a ser el tema del texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • La fabricación y el simbolismo de los tejidos • La importancia del algodón en Guatemala <p>Paso 3: Ahora lee el texto entero. Cuando hayas acabado, vuelve a leerlo y escribe una oración que resuma cada párrafo.</p> <p>Paso 4: En parejas, contesten estas preguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué es casi imposible encontrar dos piezas idénticas? 2. Estudien los símbolos siguientes y adivinen lo que representan dentro de los tejidos maya. Luego, inventen un símbolo y dibújenlo en la pizarra para que el resto de la clase adivine su significado. <p>Paso 5: Como tarea, escribe un párrafo que compare la ropa que nos ponemos en los Estados Unidos con los tejidos tradicionales de Guatemala. Para empezar, busca en las etiquetas de tu ropa dónde se fabricó y con qué tela.</p> |

3.3. EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES Y AUDITIVAS

En el español oral, los hablantes de herencia suelen tener buen nivel, por lo menos cuando se trata de contextos y temas informales. Sin embargo, muchos alumnos bilingües jamás han tenido la ocasión de escuchar ni de producir discursos más formales o sobre temas más abstractos. No podemos esperar de ellos, entonces, que hagan una exposición elocuente la primera vez que les toque hacer una presentación oral ante la clase, ni que comprendan todo dentro de un discurso formal. Se puede trabajar muy bien con trozos cortos de programas de televisión grabados, con los cuales el profesor haya preparado de antemano una serie de actividades para antes, durante y después de la audición. Lo mismo se puede hacer con los noticieros de la radio.

En una sección anterior, mencionamos el estudio de Nichols y Colon (2000) y la importancia que conceden estos autores al cambio de códigos en el desarrollo de la lengua escrita. También insisten en que permitir que los alumnos empleen el inglés y el cambio de códigos al expresarse en clase es ventajoso para el desarrollo de su español y de los conceptos académicos en general. En las clases, el maestro utilizó el inglés unas cuantas veces para clarificar un aspecto gramatical o para establecer una conexión más afectiva con los estudiantes. Según los autores, el uso del cambio de códigos de parte del maestro ayudó a los alumnos, no solamente a aprender el material correspondiente, sino también a “sentirse comprendidos” lingüísticamente. Los alumnos utilizaron bastante el inglés —el maestro nunca insistió en que repitieran en español— y, al responder el maestro siempre en español, el turno siguiente del alumno solía ser en español. Si el maestro insiste en que los alumnos utilicen únicamente el español, puede llevar a frustraciones y a que los alumnos prefieran no decir nada. Esto, de hecho, se encontró en un estudio entre niños en una escuela de inmersión: al verse obligados a hablar en español, muchos alumnos prefirieron quedarse callados (Potowski, en prensa).

Pino y Samaniego (2000: 59) también recomiendan que el profesor permita el cambio de códigos en el aula, pero que les explique a los alumnos que podrían aprovechar mejor el tiempo si trataran de usar solamente el español. Se les puede presentar el ejemplo de la boda y la playa del capítulo anterior, explicándoles que el cambio de códigos suele corresponder a un uso informal. De nada serviría exigir tajantemente un español completamente

monolingüe a individuos que siempre lo han mezclado con el inglés. De hecho, es muy normal que hablen entre ellos en inglés, ya que la norma sociolingüística es que los jóvenes bilingües en los que predomina el inglés lo hablen entre sí. Bien notó Carranza que se produce un sentido de “falsedad” cuando dos personas se comunican en un idioma, sabiendo que podrían ser más eficaces comunicándose en otro (1995: 174). Con el tiempo y la práctica, muchos alumnos podrán prescindir del inglés para expresarse en español si así lo desean.

3.4. EL DESARROLLO DE LA GRAMÁTICA

Esta área es tal vez la más polémica en cuanto a la enseñanza del español a los hablantes de herencia. Para empezar, ¿qué es lo que se quiere decir con “gramática”? Una posible definición es que se trata del sistema implícito de un idioma, algo que un hablante posee dentro del cerebro. Por ejemplo, un alumno que produce la oración “Me dijo que esperara” sabe manejar el pretérito y el imperfecto del subjuntivo, o sea que estas estructuras forman parte de su gramática. Sin embargo, es muy posible que este individuo no sepa que estas formas se llaman así. En ese caso, la tarea es enseñarle la terminología, tema al que volveremos enseguida.

Otra definición de “gramática” es la prescriptiva, o sea la que estipula las reglas de concordancia, de tiempo y modo, etc. Puede haber evidencia de que un hablante no maneja bien una forma o una distinción, es decir, que no forma parte de su gramática interna. Por ejemplo, si un alumno que produce la oración “Lo dejo allí hasta que se cae,” utilizando el indicativo del verbo *caerse* en vez del subjuntivo, se puede deducir que su sistema implícito del español no ha desarrollado todos los usos del subjuntivo, cosa que encontraron los estudios de Silva-Corvalán (1994) y de Montrul (2005) mencionados en el capítulo 2.

Entonces, hay que tener bien claro si el objetivo de una actividad gramatical concreta es la de enseñar el nombre de una estructura que los alumnos ya manejan o si se trata de ayudarles a utilizar bien una estructura que todavía no dominan del todo. Dependiendo del nivel de la clase, puede ser que las actividades centradas en el manejo de los nombres de las estructuras no resulten apropiadas. Por ejemplo, en mi opinión, en un curso de primer nivel no deberían enseñarse etiquetas gramaticales más allá

de sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio. Solamente en los cursos más avanzados deberían introducirse los nombres para y las distinciones entre el pretérito y el imperfecto, el indicativo y el subjuntivo, etc. De todos modos, siguiendo los principios de la enseñanza comunicativa, hay que tratar de evitar los ejercicios mecánicos y descontextualizados, sobre todo las famosas actividades del tipo “Rellene los huecos con la forma indicada⁸”. El cuadro 3 muestra dos formas de enseñar la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo a un grupo de estudiantes que ya manejan bastante bien los dos modos.

CUADRO 3. *Actividades de terminología gramatical.*

| <i>Actividad tradicional</i> | <i>Actividad más comunicativa</i> |
|---|--|
| <p>Llene los huecos con la forma apropiada (indicativo o subjuntivo) del verbo entre paréntesis.</p> <p>1. Mi amigo quiere que yo _____ (ir) a la tienda.</p> <p>2. Es importante que los niños _____ (comer) las verduras.</p> <p>3. Las plantas _____ (necesitar) agua y luz.</p> <p>Etc.</p> | <p>Lee el párrafo siguiente sobre la conservación del agua. Después, indique qué verbos subrayados aparecen en forma del indicativo y cuáles en forma del subjuntivo. Finalmente, escribe un párrafo en el que describes tus esfuerzos por conservar el agua. ¿Podrías hacer más?</p> <p>El agua <i>es</i> un recurso natural importante pero limitado. Es alarmante que tanta gente en el mundo no <i>tenga</i> acceso a agua limpia para tomar. Para conservar el agua, es importante que todos <i>hagamos</i> un esfuerzo. <i>Podemos</i> limitarnos a 15 minutos en la ducha, colocar un ladrillo dentro del tanque del váter para que no <i>se llene</i> del todo y utilizar la lavadora solamente cuando <i>haya</i> suficiente ropa para llenarla. [Etc.]</p> |

⁸ En caso de que no se pueda evitar un ejercicio mecánico, es mejor no dedicar la clase a completarlo o revisarlo; es mejor que el alumno lo haga en un programa de computadora que se lo corrija automáticamente.

Ahora, volviendo al otro tipo de actividades, las que tienen como enfoque el uso correcto de una estructura, hay que establecer primero en qué áreas tiene dificultades gramaticales un grupo particular de alumnos. Si no, resulta ser una pérdida de tiempo repasar estructuras que los alumnos ya saben manejar. Una vez observamos a una profesora revisar los artículos definidos e indefinidos de sus alumnos bilingües pidiéndoles que llenaran los huecos de unas oraciones con “la,” “los,” “unas,” etc. Al preguntarle después sobre la razón del ejercicio, simplemente respondió que estaba siguiendo lo que había en el libro, un libro para hablantes no nativos, por cierto. Si bien es cierto que algunos sustantivos pueden presentar dificultades a la hora de determinar el género, como “colibrí” o “agua” (algunos hablantes bilingües dicen “la agua”), estos alumnos casi nunca tienen dificultades con la concordancia de número –nunca dirían “el libros”–; luego nos parece hacer un mal uso del poco tiempo de que disponemos en clase si lo dedicamos a revisar listas de sustantivos y artículos de manera mecánica. Sería mejor llamar la atención sobre algunos sustantivos problemáticos dentro de una lectura o, por lo menos, incorporarlos a un texto coherente sobre algún asunto de interés, como el del cuadro 3.

Un buen libro de texto EHN probablemente identificaría muchas de las estructuras gramaticales que son problemáticas para los alumnos bilingües de determinado nivel. Algunos de estos aspectos ya se han mencionado en el presente trabajo: el uso del gerundio en vez del infinitivo (“fumando es malo para la salud”), el indicativo en vez del subjuntivo (“mis papás me pidieron que iba con ellos”), la falta de “a” y de concordancia con verbos como “gustar” y “encantar” (“mis primos le gusta las fiestas”), la regularización de los participios (“rompido”, “ponido”), etc. En otros casos, el alumno sabrá interpretar una estructura determinada pero no producirla activamente; por ejemplo, las formas más abstractas, como el futuro perfecto (“para las cinco, ya habremos acabado”) y otras formas compuestas.

Aun a riesgo de resultar pesadamente repetitiva, insistimos en que cualquier ejercicio que tiene como objetivo la producción de una estructura determinada debe ser lo más comunicativo posible y aparecer siempre dentro de un contexto, y teniendo como fin el intercambio de ideas, no rellenando huecos solamente. Y si es un tema que difícilmente puede ser contextualizado, como la identificación de palabras agudas, llanas y esdrújulas para practicar

dónde colocar los acentos ortográficos, esas tareas o incluso ejercicios, pueden quedar para la computadora, dedicándole el menor tiempo posible de clase.

3.5. UN ENFOQUE GLOBAL HACIA LA CORRECCIÓN

Debemos repetir que el profesor no debe considerar inmediatamente como “error” cualquier cosa que le sea desconocida o que le parezca “mal”; sería más responsable que él mismo se convirtiera en alumno de la comunidad y que respetara sus normas lingüísticas. El maestro que se sienta ofendido por la forma de hablar de los alumnos bilingües difícilmente podrá ayudarles a sentirse cómodos y a realizar el gran esfuerzo necesario para que su repertorio lingüístico crezca. De hecho, algunos investigadores insisten en que la imposición de normas exocéntricas sobre las comunidades que hablan el español de los Estados Unidos, tanto como la insistencia en que ciertas formas de expresión son inapropiadas para contextos formales, son una forma de subordinación lingüística que los maestros de EHN deben evitar (Villa, 2005; Leeman, 2005).

Sin embargo, este trabajo adopta la postura de que al alumno que participa en clases de EHN, como en cualquier sistema educativo formal, hay que proveerle de las herramientas necesarias para que su forma de expresión sea aceptada en el mayor número de contextos posibles. Es decir, opinamos que el instructor debería señalar a los estudiantes los usos estigmatizados, usos demasiado informales para trabajos académicos, y los errores ortográficos y sintácticos. Lo ideal sería también explorar con los alumnos la conexión entre el poder y el idioma; en otras palabras: el hecho de que el estatus de una variante lingüística está íntimamente ligado al estatus de las personas que la utilizan. Así, el alumno podrá tomar una decisión informada sobre el tipo de lenguaje que emplea. Leeman (2005) resume unos ejemplos de este tipo de “lingüística crítica aplicada” específicamente para las clases EHN.

Un enfoque global implica tomar en cuenta la trayectoria académica del alumno, además de sus actitudes hacia el idioma de herencia. De esta manera, la corrección se convierte en un tema delicado. Por un lado, muchos profesores consideran que forma parte de su trabajo eliminar los “errores” de los alumnos y que, si

los dejan sin corregir, el alumno concluirá indebidamente que su producción está perfectamente bien. Por otro lado, como hemos mencionado antes, existen estudios (como Semke, 1984) que indican que por más que el maestro les señale los fallos a los alumnos, éstos seguirán cometiendo hasta que hayan llegado a un punto en su desarrollo psicolingüístico en el que los superen. Y cuando se trata de alumnos hispanohablantes de herencia, el tema se vuelve más complicado aún. Además de aumentar su inseguridad lingüística, las críticas a su forma de hablar pueden interpretarse como dirigidas no solamente a ellos, sino a sus padres, a su familia y a toda su comunidad.

Por consiguiente se recomienda que el profesor de EHN empiece haciéndoles reflexionar a los alumnos sobre su producción oral con ejemplos de la forma que se desea que los alumnos interioricen. Por ejemplo, si el alumno dice en clase “entraba mucho aigre”, el instructor puede decir “Ah, sí, el *aire* frío molesta mucho”. Cuando se trata del español escrito, se pueden reunir unos cinco a diez usos muy comunes entre los miembros de la clase –por ejemplo, “haiga” (una conjunción algo estigmatizada en vez de “haya”) o estructuras como “Era la persona que iba a la escuela con”– y repasarlos en la pizarra o en el proyector con el grupo entero. Las oraciones son auténticas porque proceden de la escritura de los alumnos, pero su origen es anónimo para que ningún alumno se sienta personalmente señalado. Rápidamente la clase lee las oraciones y se discuten los usos “problemáticos”. Se pueden reciclar algunos usos en futuras listas de oraciones. El tomo del AATSP (2000) contiene actividades pedagógicas diseñadas para el desarrollo de la ortografía, la acentuación y otros temas.

3.6. LOS ESTÁNDARES NACIONALES ESTADOUNIDENSES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

En los Estados Unidos, la mayoría de los campos académicos desarrollan una serie de estándares para la enseñanza de la materia, que supuestamente se utilizan en la creación del currículo escolar. También existe una serie de estándares para la enseñanza de idiomas extranjeros (National Standards in Foreign Language Education Project, 1999), que se componen de cinco tipos de objetivos conocidos como “las cinco ces”: la comunica-

ción, las comparaciones, las culturas, las comunidades y las conexiones. Los objetivos están “proficiency oriented”, es decir, orientados hacia el uso real del idioma y no hacia el enfoque tradicional de gramática-traducción. Aunque estos estándares mencionan un par de veces las necesidades particulares de los alumnos bilingües, se les da un trato bastante superficial, que no contempla las necesidades afectivas, académicas y lingüísticas de estos alumnos.

Al percibir que las clases para hablantes de herencia comparten muchos rasgos con las clases de *language arts* (clases de lengua para hablantes monolingües), Webb y Miller (2000) sugirieron que los profesores de idiomas de herencia se familiaricen con los estándares que se aplican a la enseñanza de *language arts*. Esto mismo hicieron Potowski y Carreira (2004) al examinar los estándares propuestos por el grupo nacional de enseñanza de *language arts* en inglés, el *National Council of Teachers of English* (NCTE, 1996), para ver cuáles de esos estándares se podrían aplicar en EHN. Aunque los estándares del NCTE comparten varios rasgos importantes con los estándares de lengua extranjera, como la creencia de que las clases de idioma deben apoyar el aprendizaje de otras áreas académicas y que los alumnos desarrollan mejor sus competencias lingüísticas a través de actividades significativas, se determinó que varios estándares del NCTE llenan los huecos dejados por los estándares de idioma extranjero en cuanto a la enseñanza EHN, entre ellos (y sustituyendo “español” por “inglés”) el hecho de que el español se usa en una variedad amplia de contextos profesionales y sociales en los Estados Unidos, para los cuales los alumnos necesitan desarrollar registros variados; la necesidad de fomentar las destrezas de lectura y de escritura en general; y una apreciación de las complejas características sociolingüísticas que caracterizan el uso del español en el país, lo que lleva hacia una comprensión de las necesidades afectivas de los alumnos.

En una publicación del NCTE que describe esos estándares (1996: 8-9), se mencionan dos puntos adicionales que son muy relevantes para la enseñanza EHN. El primer punto es la importancia de reconocer el impacto que tienen sobre los alumnos la pobreza, la discriminación étnica y cultural, el analfabetismo familiar y las barreras sociopolíticas a las que se enfrentan muchas familias. El aula de EHN puede proveer un contexto culturalmente sensible donde se pueden explorar estos factores

desde la perspectiva bicultural de los alumnos latinos y proponer estrategias grupales e individuales para superarlos. El segundo punto es la necesidad de enseñarles a los alumnos los sistemas y estructuras subyacentes del idioma, tales como la gramática y la ortografía, para que los alumnos se sientan más seguros de su manejo del idioma.

Como los estándares del NCTE van dirigidos a una población que no es nueva en el idioma que estudia, sino que es capaz de comunicarse en él, estos son más apropiados para la mayoría de los hablantes bilingües que los estándares de idiomas extranjeros. El hecho de que muchos de estos estudiantes ya posean destrezas comunicativas básicas en español es importante, pero es más importante todavía que las actividades dentro de las clases EHN sean lo más comunicativas y parecidas posible a *language arts*. Sin embargo, a un grupo bilingüe no se le pueden aplicar un 100% de los estándares para monolingües, ya que una persona bilingüe no es una suma de dos monolingües. Incluso puede ser que a un hablante de herencia con habilidades muy reducidas en español le resulten más útiles los estándares de idiomas extranjeros. Aun así, los estándares del NCTE tienen mucho que ofrecer al campo de EHN.

3.7. LAS COMUNIDADES LATINAS COMO OBJETO DE ESTUDIO

Anteriormente mencionamos que los profesores de EHN deben respetar y aceptar el español estadounidense en el aula. Además de la lengua, la historia y las contribuciones de los hispanos en los Estados Unidos deben figurar de un modo prominente en los cursos de EHN para establecer un vínculo personal con los alumnos. No está de más recordar que los Estados Unidos son el quinto país hispanohablante más grande del mundo en términos de población. Como se sabe, hay más hispanohablantes en Nueva York que en cualquier otra ciudad del mundo, exceptuando la Ciudad de México, Buenos Aires y Madrid. Por lo tanto, tiene mucho sentido incorporar una perspectiva local del español y de sus hablantes, para después poderla comparar con las de otros grupos en el mundo. Se puede empezar con la literatura estadounidense escrita en español. Existen bibliografías y antologías de textos literarios, como cuentos, ensayos, poemas y obras de teatro escritos en español

por autores inmigrantes o estadounidenses que se pueden consultar para tal fin.

En esta línea, un proyecto muy interesante para los alumnos bilingües es realizar una mini-etnografía de su propia familia o vecindad. Los alumnos entrevistan a diversas personas con el fin de comprender mejor algún aspecto de su vida. Se pueden comparar los resultados entre todo el grupo e incluso crear una especie de historia local, que luego se puede comparar con las historias representadas en películas y en obras literarias de otras partes del mundo hispanohablante. Volviendo al ejemplo ofrecido en el capítulo 2 sobre lo que pedía un grupo de alumnos coreano-americanos en su clase de coreano como idioma de herencia, los jóvenes buscan una afirmación de sus experiencias bilingües y biculturales. Carrasco y Riegelhaupt (2003) ofrecen un modelo precioso para la revitalización del idioma y de la cultura de herencia.

3.8. HACIA UNA PROFESIONALIZACIÓN DEL ALUMNO BILINGÜE

Como hemos mencionado anteriormente, antes de llegar a nuestras aulas, muchos alumnos bilingües solo han tenido oportunidad de usar el español en contextos informales. Por lo tanto, es importante ofrecerles oportunidades para desarrollar un español más formal, y una buena manera de acercarse a esos usos formales de un idioma es a través del campo profesional. Nos ha dado buen resultado asignar proyectos que tienen como fin que cada estudiante describa su campo de estudio o especialidad (conocido en las universidades de los Estados Unidos como su *major*). Así se ven obligados a desarrollar el vocabulario necesario para hablar sobre su futura profesión en español. Otra actividad de mucha utilidad es enseñarles técnicas de traducción e interpretación. Es bien sabido que hablar dos idiomas no es suficiente para que un individuo sea un buen traductor o intérprete. Pero muchas veces, por tener un apellido hispano, a estos chicos se les pide en el trabajo que traduzcan documentos y que interpreten para individuos que no saben inglés. En estos casos, una unidad sobre los errores más comunes en la traducción y la interpretación, incluyendo el uso correcto del diccionario bilingüe y cómo evitar las traducciones directas falsas, podría ser de gran ayuda para el futuro profesional de estos alumnos.

Mencionaremos una última manera de que los alumnos hispanohablantes en las escuelas secundarias de los Estados Unidos puedan conseguir un reconocimiento formal de su español: a través del examen *Advanced Placement* (AP) diseñado por el grupo College Board. Este grupo ofrece exámenes AP cada primavera en diversas materias, como química, historia, biología y cálculo. Muchas escuelas secundarias han desarrollado cursos AP que preparan a los alumnos para que se presenten a estos exámenes. La escala de puntuación va de 1 a 5, y con una de 3 o más, la mayoría de las universidades estadounidenses conceden créditos universitarios en la materia.

En español hay dos exámenes: el de lengua y el de literatura. En nuestra experiencia, la mayoría de los chicos bilingües pueden sacarse un 3 o más en el examen de lengua con un mínimo de preparación sobre el formato del examen y en la escritura. No es necesario que la clase de español sea oficialmente designada como AP.; cualquier estudiante de Secundaria tiene derecho a presentarse a un examen AP aunque no ha haya seguido ningún curso de AP. Las escuelas secundarias con altos índices de aprobados en exámenes AP disfrutan de cierto prestigio, por lo cual un maestro de EHN puede solicitar el apoyo del director de la escuela para que sus alumnos se presenten al examen.

3.9. EL USO DE LA TECNOLOGÍA

En la enseñanza de español para hablantes de herencia, así como en cualquier otra disciplina, todo docente debe incorporar a sus clases tareas, trabajos y proyectos que hagan al estudiante más autónomo, capaz y hábil, no exclusivamente en la materia objeto de estudio —español en nuestro caso—, sino en relación con las necesidades y la idiosincrasia tecnológica del siglo XXI. Dado el origen humilde de un gran porcentaje de los estudiantes hispanohablantes, nuestra clase se convierte en una oportunidad idónea no sólo para elevar su autoestima lingüística y cultural, sino también inculcarles y mostrarles nuevos métodos y herramientas de trabajo, métodos que hasta la fecha y en otras clases no han encontrado.

Existen muchas prácticas que, aplicadas y utilizadas en las clases de español para hablantes nativos, producen óptimos resultados en el desarrollo de la “sub-competencia tecnológica”

que bien podría considerarse un nuevo tipo de sub-competencia además de las ya propuestas en los diversos métodos comunicativos. Aquí mencionaremos tres ejemplos concretos que ilustran el uso de Internet en la enseñanza del español al hispanohablante.

3.9.1. REACH

El primero es una página electrónica desarrollada por el Centro Nacional de Idiomas Extranjeros estadounidense (NFLC, por sus siglas en inglés) para la enseñanza de EHN. Se titula REACH (*Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Culturas Hispánicas*) y se encuentra en <www.nflc.org/REACH>. Contiene siete “módulos” que puede usar cualquier maestro. El primero es una guía sobre los institutos y organizaciones que ofrecen información sobre la enseñanza de EHN, así como ejemplos de programaciones y libros de consulta. El segundo reúne una gama de recursos en línea sobre la lengua española, su historia y su lugar en el mundo actual. El tercero trata el tema de los latinos en los Estados Unidos e incluye varias actividades pedagógicas. El cuarto explora otras culturas hispanas del mundo a través del arte, la música, la comida y la literatura. El quinto contiene grabaciones de tres alumnos hispanos hablando sobre sus vidas. El sexto ofrece un resumen de los mejores métodos para buscar trabajo, incluyendo la necesidad de utilizar un lenguaje formal. El séptimo presenta un panorama sobre la cultura quechua andina, incluyendo sus tradiciones orales y su literatura.

En su totalidad, el sitio REACH es sumamente útil para los profesores de EHN. Además de ofrecer actividades ya hechas, da pautas para la creación de nuevos materiales pensados para encontrar la manera de compartir.

3.9.2. Webquests

El segundo ejemplo es el de los llamados “Webquests.” A diferencia del sitio REACH, que ofrece módulos ya hechos y listos para utilizar, los “Webquests” son elaborados por el maestro. Un “Webquest” es un modelo de proyecto que los estudiantes han de concluir trabajando en grupo y llevando a cabo una investi-

gación guiada por el profesor a través de una página electrónica diseñada por él mismo. En la página de presentación, se plantea la misión o el objetivo que los estudiantes han de llevar a cabo, tratando siempre de interesarlos con algo intrigante. En una serie de sucesivas ventanas, se les plantea el proceso que deben seguir, los criterios de evaluación y, lo más importante y lo que define los "Webquests", el cometido de cada uno de los integrantes del equipo. Aunque el trabajo se lleva a cabo conjuntamente y el producto final que se evalúa es un trabajo de grupo, cada uno de los miembros del equipo desempeña un papel diferente. A cada estudiante se le da una serie de vínculos que el maestro selecciona con anterioridad. De esta forma, se consigue acotar el territorio cibernético para cada estudiante y se evita que se pierdan divagando sobre asuntos y en páginas irrelevantes para el proyecto.

En el cuadro 4, se ilustran algunas características de un "Webquest" sobre los idiomas indígenas en las Américas, comparándolo con un proyecto que, a pesar de emplear Internet, resulta bastante tradicional en lo que exige de los alumnos.

CUADRO 4. *La estructura de un Webquest.*

| Proyecto tradicional: | Webquest: |
|---|--|
| <p>Tarea: "En grupos de cuatro alumnos, haciendo uso de Internet, investiguen sobre los idiomas minoritarios que se hablan en las Américas y presenten sus resultados a la clase."</p> <p>Proceso: Se da libertad a los alumnos en el uso de Internet. Se puede perder mucho tiempo entrando en páginas que no ofrecen la información necesaria. Es posible que un alumno o dos hagan la mayoría del trabajo.</p> | <p>Tarea: En grupos de cuatro, explorarán el destino de tres idiomas indígenas tras la llegada de los europeos a las Américas.</p> <p>Proceso: Formen grupos de cuatro personas. Cada grupo seleccionará un idioma: el navajo, el náhuatl o el guaraní. Cada persona elegirá uno de los papeles siguientes. El producto final será una exposición de 20 minutos utilizando "Power Point".</p> <p>Los papeles:</p> <p>(Cada papel aparece en su propia página con una lista de vínculos preseleccionados)</p> <p>El historiador. Tu trabajo es explicar las condiciones históricas de los hablantes de este idioma. Unas preguntas preliminares serían, ¿cuáles eran las actitudes de los colonos hacia el idioma indígena y sus hablantes? ¿intentaron una conversión religiosa en el idioma local?</p> <p>El conservacionista. Estudiarás los esfuerzos que han hecho los hablantes del idioma por preservarlo. Esto puede incluir programas escolares, iniciativas legales, etc., y pueden ser modernos o del pasado. No te olvides de indicar el grado de importancia que tiene el idioma para sus hablantes.</p> <p>El estadístico. Tu tarea es encontrar estadísticas que expliquen: ¿Dónde se habla el idioma? ¿cuántos hablantes había al llegar los europeos, y cuántos quedan</p> |

hoy? ¿en qué regiones vivían entonces y viven ahora? ¿qué proporción de los hablantes hoy día son bilingües y monolingües?

El adivino. Tu trabajo es hacer predicciones informadas sobre la vitalidad del idioma y explicarlas con los datos que han recogido tus compañeros. Debes crear mapas, gráficos y preparar una muestra del idioma.

Algunos profesores desean incorporar Internet en sus clases, pero se limitan a pedirles a los alumnos que “investiguen” sobre algún tema. Por ejemplo: “en grupos de cuatro alumnos, investiguen sobre los idiomas minoritarios que se hablan en las Américas y presenten los resultados a la clase.” Se deja al alumno toda la tarea de buscar información, destreza que a lo mejor no ha desarrollado todavía⁹ y que, por ende, puede llevar a una pérdida de mucho tiempo. En cambio, los *Webquests* ofrecen una arquitectura muchísimo más estructurada que la simple consulta de los alumnos a Internet. Se pueden ver ejemplos de *Webquests*, así como materiales para entrenar a los maestros en su elaboración, en <<http://webquest.sdsu.edu>>.

3.9.3. La creación de documentos con hipervínculos

El último ejemplo, como el segundo, es un patrón que podría seguir cualquier maestro. Se trata de una tarea en que los alumnos desarrollan hipervínculos en un documento “Word”¹⁰. En la primera parte y basándose en una versión electrónica del cómic de

⁹ Claro que sería muy útil desarrollar un “Webquest” que tenga como meta que los alumnos aprendan a buscar y evaluar información en Internet.

¹⁰ Este proyecto se desarrolló con una beca del proyecto *Technology Infusion for Teachers of Urban Schools* de la Universidad de Illinois en Chicago por Jorge Berné Espinosa (Steinmetz Academic Center) y Karen Meyer (Mather High School). Se puede consultar la actividad entera en <www.taskstream.com/main/?/meyer5/donquijote.htm>.

Don Quijote, los estudiantes se acercan y se familiarizan con la trama de la novela, los personajes, la estructura, el contexto literario, siempre utilizando Internet y la computadora como herramientas de trabajo. En la segunda parte, los alumnos elaboran unas redacciones sobre sí mismos y sobre sus planes de futuro, siguiendo unas directrices marcadas por el profesor. En la tercera parte del proyecto, tienen que realizar unas traducciones del español de Cervantes, de forma que sean unos hipervínculos del texto en línea. Así, mientras los estudiantes van leyendo el texto original, una vez concluida la tarea, pueden clicar sobre una línea en cuestión, que va a conducir directamente a su traducción.

Los beneficios de este proyecto son numerosos. En primer lugar, los estudiantes desarrollan todas sus destrezas, productivas y receptivas. El trabajo está contextualizado y es totalmente significativo para ellos, puesto que parte del mismo consiste en escribir un trabajo sobre sus aspiraciones de futuro. Por una parte, los alumnos están acercándose al que para muchos es el mejor ejemplo de español en forma de novela de todos los tiempos. Por otra parte, los estudiantes se ven obligados a hacer el esfuerzo de parafrasear en sus propias palabras el texto original de Cervantes, lo que supone un ejercicio considerable de comprensión y de investigación. A todos estos beneficios se ha de sumar el hecho de que los estudiantes están trabajando procesos y procedimientos imprescindibles en la actualidad: elaborar un documento de texto, adjuntar un documento, elaborar un hipervínculo y navegar por Internet.

3.10. LOS EXÁMENES DE NIVEL

Uno de los temas más complicados para la instrucción de EHN es cómo dividir a los estudiantes en grupos y con qué criterio. Algunos programas emplean exámenes de nivel que ellos mismos diseñan, que pueden incluir secciones de escritura, de traducción o de opción múltiple, así como una corta entrevista oral con un administrador del programa. También se suele recoger información relevante acerca del alumno, como el lugar de nacimiento y de sus padres, cuánto usa el español, cuáles han sido sus experiencias con la educación formal en español (si lo sabe leer y escribir), entre otros aspectos.

Otros programas, sobre todo los que son muy grandes, optan por el uso de un instrumento estandarizado. Por ejemplo, la

“Prueba de ubicación para hispanohablantes” (Otheguy y García, 2002) contiene cuatro sub-pruebas, todas con el formato de opción múltiple: comprensión del español hablado, comprensión del español escrito, uso del vocabulario y la estructura y participación en las culturas hispanohablantes. Otheguy y Toro (2000) ofrecen otras consideraciones acerca de los exámenes de nivel. Cabe repetir que los niveles de los hablantes de herencia varían según la comunidad. Por ejemplo, en un programa en Chicago (donde la mayoría de los alumnos hispanohablantes son de segunda generación, o sea, de padres monolingües en español) a lo mejor no entraría ni en el primer nivel un alumno de la tercera o cuarta generación con menos habilidades comparativas en español. Los exámenes y programas tienen que estar calibrados según las necesidades locales. Aun así, por cuestiones administrativas, puede haber bastante heterogeneidad dentro de un curso de EHN, tema al que volveremos enseguida.

3.11. CLASES MIXTAS

Esperamos haber convencido ya al lector de la necesidad de crear clases de español para hablantes bilingües distintas de las destinadas a los estudiantes del español como segundo idioma (L2). Sin embargo, debido a la falta de recursos, de conocimientos o de una masa crítica de alumnos bilingües, existen muchísimas clases mixtas, compuestas por estudiantes de L2 junto a estudiantes bilingües. Volvemos a insistir en que dicha mezcla de alumnos suele resultar problemática para todos, los alumnos no bilingües, los alumnos bilingües y los instructores.

Por un lado, los alumnos no bilingües se pueden sentir intimidados por las destrezas de sus compañeros bilingües, aunque, en un estudio realizado en una universidad del Medio Oeste de los EE.UU. (Potowski, 2002), se encontró que los alumnos bilingües también se sentían intimidados por los conocimientos formales de español de sus compañeros de L2. Por ejemplo, los alumnos L2 sabían responder cuando se les pedía la forma de tal verbo en el presente del subjuntivo o en el imperfecto, ya que en sus estudios previos habían visto esta terminología. Sin embargo, y a pesar de utilizar dichas formas frecuente y correctamente al hablar, los alumnos bilingües no sabían que así se llamaban, y les costaba trabajo ligar el nombre gramatical a la forma; claro, nunca se les había enseñado a hacerlo. Sentían vergüenza cuando el instructor

asumía que ya dominaban el material y cuando sus compañeros L2 les preguntaban, “¿No sabes lo que es el subjuntivo?”, y también cuando éstos sacaban notas más altas que ellos. De hecho, algunos alumnos bilingües concluyeron que el español de sus compañeros era “más correcto” a raíz de esos conocimientos gramaticales y porque parecía ser lo que esperaba el maestro. Cabe mencionar que algunos alumnos bilingües se inscriben en cursos L2 porque piensan que será un curso facilísimo. Será así para algunos, pero otros se aburrirán y se desconectarán del curso, mientras que otros se llevarán una decepción tremenda al sacar notas bajas, lo que no aporta ningún efecto positivo sobre la autoestima lingüística.

En ese mismo estudio, varios alumnos indicaron que se sentían ofendidos por algunos comentarios de sus profesores. Según una alumna, “el instructor me corregía constantemente y me empecé a inhibir. ¿Con qué derecho? Aprendí a hablar de mis padres... ¿cómo me va a decir que toda mi familia habla mal?” Sobra decir que hacer que un alumno se cohíba o se ofenda no forma parte de una buena pedagogía. Aunque los instructores y los alumnos no necesariamente tienen que compartir el mismo dialecto para una enseñanza eficaz (Bills, 1997: 278), este estudio indica que los instructores, además de estar abiertos a los dialectos de los alumnos, deben vigilar las actitudes y los comentarios hacia los mismos.

Viendo lo importante que resultaron las actitudes de los instructores, los investigadores entrevistaron a siete profesores de la misma universidad. A pesar de que Valdés (1997: 29) enfatiza que los bilingües no son hablantes imperfectos, que hayan fallado en adquirir una norma monolingüe, sino individuos complejos y fundamentalmente diferentes de los monolingües, cuatro de los siete instructores comparaban a los bilingües extensiva y negativamente con monolingües. Sin entender por qué el español de sus alumnos bilingües era como era (la falta de instrucción formal en español; el uso reducido a ciertos interlocutores y situaciones informales; la fuerte influencia del inglés), su reacción era de desprecio. Por ejemplo, dos de ellos declararon que si una palabra, como “troca” [en España, “camión”] no era la que ellos utilizarían, la consideraban incorrecta y se lo comunicaban tajantemente al alumno. De la totalidad de los profesores, sólo uno de ellos, una estudiante graduada de sociolingüística, tenía conocimientos acerca de la variación lingüística que la hacían más abierta a aceptar la producción de sus alumnos; por lo tanto, era más sensible a la hora de ofrecerles formas alternativas de expresar-

se y ayudarles a expandir su repertorio lingüístico. Los demás profesores confesaron sentirse confundidos y/o sin preparación adecuada para trabajar con los alumnos bilingües.

Todo esto indica que los profesores que van a trabajar con alumnos bilingües deberían tener una preparación profesional, tema que se expuso en el capítulo 2. Pero cabe preguntarse: aun con esta preparación, ¿qué puede hacer el profesor para sacar el mejor provecho posible de la difícil situación de las clases mixtas? Como comentan Potowski y Carreira (2004), un buen punto de partida se encuentra en lo que Tomlinson (1999) llama la *instrucción diferenciada*. El aula diferenciada ofrece una variedad de oportunidades para enseñar a estudiantes con necesidades diferentes. Estas diferencias, de hecho, subyacen al currículo mismo, junto con los elementos siguientes: un asesoramiento continuo, múltiples materiales didácticos, una gradación de la velocidad para presentar el material, el permitir a los estudiantes la toma de decisiones respecto a los objetivos y estándares, el uso de diferentes criterios de evaluación y el adecuar el trabajo y los contenidos al nivel de los estudiantes.

Estos mismos principios se aplican cuando se ha logrado crear una clase apartada para EHN pero con niveles de alumnos muy desparejos. Esta situación se está volviendo cada vez más común. Como vimos en el cuadro 3, para el año 2020, el 34% de los latinos de los EE.UU. pertenecerá a la primera generación, un 36% a la segunda y un 30% a la tercera generación (Censo de los EE.UU.). Esto quiere decir que una tercera parte de los alumnos latinos (los de la tercera generación) probablemente llegará al aula con bastante menos nivel de español que los demás.

Ahora bien, ¿qué se debe hacer con los alumnos de herencia con muy bajos niveles de español, incluso de quienes se podría decir que no poseen ninguna destreza comunicativa (véase Lipski, 1993 sobre este tema)? Según Carreira (2004), aunque les falte el perfil lingüístico para participar en cursos EHN, muchos de estos alumnos tienen necesidades afectivas y de identidad que les unen con los hablantes más avanzados. Donde no sea posible crear un programa especial para estos alumnos, se debe hacer todo esfuerzo dentro de los cursos de lengua extranjera para reconocer su identidad como hablantes de herencia.

3.12. CLASES DE EHN EN EL EXTRANJERO

En un interesante trabajo realizado con alumnos estadounidenses de un programa de estudios en México, Riegelhaupt y Carrasco (2000) encontraron que los estudiantes mexicano-americanos recibieron un peor trato de parte de las familias mexicanas con las que se hospedaban que los estudiantes anglos. Resulta que las familias esperaban que los estudiantes mexicano-americanos se comportaran cultural y lingüísticamente como nativos del país, y se quejaban de ellos e incluso se ofendían cuando no lo hacían. Sin embargo, era difícil que los alumnos bilingües cumplieran con esta expectativa porque, a pesar de sus apellidos hispanos y su pronunciación nativa del español, se habían criado en los Estados Unidos, con todo lo que implica ser bilingüe y bicultural. Por otra parte, las familias mexicanas les daban a los estudiantes anglos muchísima más libertad de desviarse de las normas locales, ya que no esperaban un comportamiento nativo de ellos. Este estudio señala algunos de los retos que el alumno bilingüe puede encontrar cuando decide seguir un programa de estudios en el extranjero. También indica que podría ser de gran utilidad que los directores de dichos programas hablaran con las familias anfitrionas acerca de algunas características generales de los alumnos bilingües y la necesidad de apoyarlos, y no desanimándolos con críticas.

Hasta hoy son pocos, pero ya se han creado programas académicos en el extranjero pensados especialmente para los alumnos latinos de los Estados Unidos. Por ejemplo, el programa "En busca de nuestras raíces" se ofrece en Alicante (ver <www.alicante.com/web-7heritage.html>). El "Institute for the International Education of Students" (IES), ligado a la Universidad Complutense de Madrid, también ofrece un programa especial para bilingües hispanos. En México, el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como varios campus universitarios del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ofrecen cursos especiales para bilingües hispanos. Dada la enorme población mexicana entre los latinos estadounidenses, sería de gran ventaja que existieran más programas en México pensados para alumnos latinos bilingües.

3.13. CONCLUSIONES

Este trabajo se ha propuesto resumir los temas más destacados en el campo de la enseñanza del español a los hablantes de herencia, grupo muy heterogéneo de jóvenes bilingües con diferentes niveles de conocimiento del idioma, con distintas motivaciones por estudiarlo y diferentes recursos disponibles en sus escuelas. Algunos conceptos podrán aplicarse también a otros grupos de hablantes de herencia, como las comunidades árabe-hablantes en España o las chino-hablantes en Londres. Los libros de la AATSP (2000) y del Centro de Lingüística Aplicada (2005) ofrecen más ejemplos de actividades pedagógicas concretas, libros de texto y artículos de revistas profesionales sobre el tema de los hablantes de español de herencia.

Ahora bien, son muchas todavía las áreas relacionadas con la enseñanza del español a hispanohablantes que quedan por investigar. Existen poquísimos estudios empíricos sobre los efectos de la instrucción EHN en relación con las destrezas de los alumnos en español, con sus habilidades académicas en general, con sus actitudes y sentido de identidad o sobre la transmisión intergeneracional. Tampoco hay mucho publicado sobre la instrucción EHN en las escuelas primarias, momento idóneo para el desarrollo del español, dado que los alumnos son todavía muy jóvenes. El campo está muy abierto a más investigaciones y a otras innovaciones curriculares.

Concluimos con unas listas¹¹ que resumen, tanto para los nuevos maestros de EHN como para la administración y los padres de familia, los puntos que consideramos más relevantes e importantes sobre la enseñanza de español a hispanohablantes bilingües y que, a su vez, pueden ser aplicadas a la instrucción de cualquier idioma de herencia.

¹¹ Estas listas son el producto de la labor de un grupo de maestros en la ciudad de Chicago y sus alrededores.

ALGUNAS IDEAS PARA NUEVOS MAESTROS DE ESPAÑOL PARA HABLANTES NATIVOS

EN LAS CLASES SE DEBE...

1. Hacer críticas constructivas, valorando las diferentes variedades lingüísticas y culturales de los alumnos. Inculcar siempre el respeto y la autoestima entre los estudiantes y hacia dichas variedades.
2. Alabar siempre el buen trabajo de los estudiantes.
3. Mostrarse abierto a la variedad de niveles y destrezas, a sus puntos fuertes y puntos débiles.
4. Mostrarse abierto a aprender de los estudiantes en todo momento.
5. Conocer cuáles son las etnias de la clase, sus culturas e historias.
6. Planear las clases en torno a temas que sean relevantes para los estudiantes, como en una clase de primera lengua.
7. Abastecerse y servirse de una gran cantidad y variedad de materiales y recursos: relevantes, interesantes y actualizados.
8. Utilizar Internet en la preparación de las clases y por los propios estudiantes en la producción de materiales.
9. Contar con los padres de los estudiantes como un recurso más para la clase, para el éxito y la formación académica y personal de los estudiantes.
10. Aliarse con las universidades con el fin de facilitar el acceso de los estudiantes a los estudios superiores.
11. Traer a la escuela ejemplos de profesionales bilingües, modelos que estimulen a los muchachos a seguir su buen ejemplo.
12. Ponerse en contacto con grupos con los que los estudiantes puedan colaborar y participar.
13. Defender a los estudiantes y a los alumnos del programa de español para hablantes nativos.

14. Narrar experiencias personales de lo que ha significado el español en su vida.
15. Reciclarse, investigar, entrar en contacto con otros compañeros de la profesión con los que se pueda compartir experiencias y una metodología.

NO SE DEBE...

1. Castigar el uso de formas populares o anglicismos. No abuse de la pluma roja ni del trabajo basado en los verbos.
2. Aferrarse a ideas o presuposiciones sobre lo que los muchachos deban saber.
3. Dar por supuesto que conocen la terminología gramatical.
4. Dar un enfoque meramente gramatical a la clase, ni usar ejercicios descontextualizados tipo "rellene los huecos".
5. Esperar que el libro de texto sea su única herramienta en la clase de EHN.
6. Presuponer que la falta de implicación de los padres significa una falta de interés.
7. Asumir que los alumnos conocen el mundo exterior y lo que hay en él.
8. Seguir la metodología de español como lengua extranjera para enseñar a hablantes nativos.
9. Asumir que su español o el del libro de texto son los únicos válidos y aceptables.
10. Tener miedo a cometer un error.

PARA LOS PADRES DE FAMILIA:

¿Por qué deben mis hijos tomar clases de español para hablantes nativos?

Estas clases están dirigidas a todos aquellos estudiantes que comprenden y se pueden comunicar en español, nacidos en los Estados Unidos o en cualquier otro país de habla hispana.

Las clases están especialmente pensadas para estudiantes que poseen cierto conocimiento de la lengua y que quieren desarrollar sus destrezas en la misma (lectura, escritura, expresión oral, etc.). Como hispanohablantes, los muchachos tienen necesidades lin-

güísticas muy diferentes de las de aquellos estudiantes que nunca han estado en contacto con la lengua.

Cuanto mejor sepan el español, mejor pueden llegar a conocer y dominar el inglés, y viceversa. Dominar una lengua facilita mucho el dominio de otra.

Saber bien la lengua les va a brindar mejores oportunidades académicas en la escuela y en la universidad.

A través de estas clases, los estudiantes aprenden a utilizar la lengua en diferentes contextos y situaciones.

Cada día es mayor la demanda de profesionales y trabajadores bilingües, que llegan a ocupar mejores posiciones y mejor remuneradas en el mercado laboral.

Está probado empíricamente que, cuanto mayor sea su conocimiento del español y su cultura, el individuo desarrolla un mayor pensamiento crítico y una mayor madurez intelectual.

Al conocer la lengua, los estudiantes desarrollan una mayor confianza en sí mismos, al tiempo que un mejor conocimiento y valoración de su origen y herencia.

Saber la lengua los va a acercar y unir a su cultura, a estrechar vínculos con los suyos.

PARA LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS:

¿Por qué es beneficioso ofrecer español para hablantes nativos en la escuela?

Las necesidades lingüísticas de los estudiantes hispanohablantes son diferentes de las de aquellos estudiantes que nunca han estado en contacto con la misma.

Ubicar a estos estudiantes en clases regulares de español para extranjeros se les hace aburrido y tedioso, lo que provoca la desmotivación hacia la escuela y el estudio.

Estas clases se les van a hacer estimulantes y significativas, van a sentir que realmente están aprendiendo en ellas.

Al tomar estas clases, los estudiantes no sólo están adquiriendo un conocimiento lingüístico, sino que además están desarrollando y trabajando un gran número de estrategias y destrezas que pueden aplicar y utilizar en otras áreas y en otros momentos de su vida escolar.

A través de estas clases, los estudiantes llegan a alcanzar todos los objetivos educativos marcados por las autoridades.

PARA LOS PROFESORES:

¿Por qué es beneficioso ofrecer español para hablantes nativos en la escuela?

De igual forma que no se ubicaría a un estudiante anglo hablante en una clase de inglés como segunda lengua, un estudiante hispanohablante no debe estar en clases de español como lengua extranjera, sino en clases dirigidas a hispanohablantes. La metodología de estas clases es totalmente diferente. Estas clases son un reto para los estudiantes y crean grandes expectativas.

Estas clases no están dirigidas a cualquier persona con apellido hispano. Existe un proceso basado en un examen que facilita su ubicación en el nivel más adecuado.

Cualquiera que sea su idioma más fuerte, inglés o español, en esta clase van a tener ocasión de transferir y expandir sus habilidades de uno a otro, en especial las de lectura y escritura.

Esperamos de los estudiantes que sean competentes en varias áreas del saber y el conocimiento. De igual forma debemos esperar que sean capaces de comunicarse a distintos niveles y en diferentes situaciones.

PREGUNTAS Y REFLEXIONES

CAPÍTULO 1

- 1) Elabore un cuadro comparativo de las comunidades hispanas en las regiones del Suroeste, Noreste, Florida y Medio Oeste/ Sur respecto a los siguientes factores:
 - Origen o procedencia de la población, momento (o momentos) de llegada o asentamiento en la zona.
 - Generación o generaciones (inmigrantes, primera generación nacida en EE.UU., etc.) que probablemente componen estas comunidades.
 - Densidad de hispanohablantes en la comunidad.
 - Tasa de inmigración nueva desde Latinoamérica.
 Basándose en este cuadro, ¿en qué regiones piensa que el español tiene más posibilidades de mantenerse? Explique por qué.
- 2) Imagine que debe trabajar con un grupo de hispanos estadounidenses. ¿Cree que sería de utilidad para usted, como profesor, conocer el origen de sus estudiantes? ¿De qué forma buscaría información sobre la cultura de sus alumnos? Piense en alguna actividad que vaya más allá de la pregunta "Tú, ¿de dónde eres?" y que, a la vez, pueda servir para conocer el nivel de competencia de los estudiantes.
- 3) Basándose en la descripción presentada en este capítulo, ¿cree usted que se puede hablar de un estándar del español estadounidense? ¿Considera usted que alguna variedad del español debe imponerse sobre las otras? Imagine que en los institutos de España se enseñase español de Argentina o de México, ¿tendría ello algún efecto beneficioso sobre el español de los muchachos y sobre su conciencia lingüística? ¿Qué español se debe enseñar, según usted? ¿Cómo daría usted cabida a todas las variantes existentes sin excluir a ninguna de ellas? ¿Cómo iría más allá del "en España se dice *autobús* y en México *camión*?" A su vez, ¿cómo

transmitiría a estudiantes que, por lo regular, son hablantes de variantes desprestigiadas del español, la idea de una variedad de prestigio sin dañar su autoestima lingüística?

- 4) ¿Qué elementos son semejantes y qué elementos son diferentes entre su país y los Estados Unidos como países plurilingües y pluriculturales, así como en la historia de ambos?

CAPÍTULO 2

- 1) Lea las siguientes descripciones sobre unos alumnos bilingües y decida cómo sería su español oral y escrito:
- a. Marta tiene 17 años. Está en su tercer año de Educación Secundaria (equivalente a 1º de Bachillerato). Llegó de México cuando estaba cursando 7º año de Primaria. Cursa clases de nivel regular con estudiantes anglohablantes. Pasó tres cursos en un programa bilingüe, hasta que adquirió las destrezas necesarias y suficientes para poder recibir sus clases en inglés. En México, se crió con sus abuelos, hasta que finalmente llegó a los Estados Unidos para vivir junto a su madre y su hermanito, ya nacido en los Estados Unidos, de 7 años de edad. Estuvo escolarizada una parte de su infancia, aunque no toda, puesto que pasó la mayor parte del tiempo en el rancho de sus abuelos. Durante la semana tiene pocas oportunidades de ver a su madre, que está trabajando en una fábrica en el turno de la tarde. Ella pasa las tardes cuidando de su hermanito y, cuando la llaman, trabaja unas horas en un supermercado de la comunidad en la que vive.
- b. Luis está en su primer curso de Secundaria. Tiene 14 años de edad y nació en Chicago, Illinois. Entre los tres y los cinco años vivió en Puerto Rico, con sus abuelos, pero después regresó a Chicago para vivir con su madre. Cuando contaba con nueve años de edad, sus abuelos y sus primos llegaron de Puerto Rico para vivir en el apartamento donde vivía con su madre. Toda su vida ha ido a escuelas públicas de Chicago, en las cuales participó en un programa bilingüe hasta los siete años de edad. En la secundaria, está cursando una clase de español para hablantes de herencia.

- c. Elizabeth tiene 18 años. Nació y vive en Nueva York. Es de padre ecuatoriano y de madre dominicana. Su padre se pasa el día trabajando, pero ella y sus hermanos pasan las tardes con su madre. Desde su primer día de vacaciones hasta el último siempre están con su madre en la República Dominicana o en Ecuador, con sus tíos y con sus primos. Ni ella ni sus hermanos participaron jamás en programas de educación bilingüe, aunque están muy bien familiarizados con las culturas y la lengua de sus padres. Tiene un trabajo de tiempo parcial en una oficina, donde escribe y habla español con frecuencia. El curso que viene va a ir a la universidad.
- d. Roberto tiene 16 años. Cursa segundo curso de Educación Secundaria. Es tercera generación descendiente de cubanos salidos de Cuba con el régimen de Fidel Castro. Nació y ha pasado toda su vida en Florida. Pertenece a una familia acomodada, su padre es médico en un hospital de Miami y su madre imparte clases de español en la universidad. Desde siempre ha estado expuesto al español, en todas sus formas, habiendo participado en una escuela de inmersión dual en español e inglés en el distrito escolar en el que cursó su educación elemental.
- 2) Piense en anglicismos frecuentes en su propio país. ¿Qué razones pueden inducir a una persona que ha estado escolarizada toda su vida en un país hispanohablante a utilizar una palabra del inglés, aun conociendo la palabra en español? ¿Cuánto tiempo, aproximadamente, tarda una nueva palabra en ser aceptada por la gente?
- 3) Muchos jóvenes hispanos se enfrentan a graves problemas en su formación académica que frecuentemente los llevan incluso a abandonar sus estudios. ¿Cómo puede la clase de español contribuir a mejorar esos problemas?
- 4) ¿Cuáles son, según Valdés, los cuatro objetivos que ha de perseguir un curso de español para hablantes nativos? Explique con sus propias palabras el concepto de "espectro bilingüe".
- 5) ¿Qué dificultades de índole afectiva afectan a los hablantes de español en EE.UU.? Mencione dos estrategias que puede emplear un instructor para aliviar estas dificultades.

CAPÍTULO 3

- 1) El desarrollo de las destrezas como proceso tiene efectos muy positivos en el progreso y el rendimiento académico de los estudiantes. Más que esperar un producto meritorio de un sobresaliente porque sí y de la noche a la mañana, cabe pensar que orientar a los estudiantes en la construcción de sus habilidades es la forma óptima de alcanzar dicho fin. Piense en un tema que se preste para el desarrollo de la escritura como proceso y la forma en que lo presentaría a la clase: los pasos que propondría; cómo iría revisando el trabajo de los estudiantes paso a paso; cómo iría sugiriendo correcciones a los estudiantes y en qué momento "sacaría la pluma roja" (si así lo decidiera); con qué criterios les otorgaría qué puntuación (estructura; léxico; gramática; etc.).
- 2) Un alumno escribe lo siguiente en un ensayo académico:

Yo lo que pienso aser en diez anos es un agente de rilisteit [*real estate*]. Voy hablar de como voy aser eso. Voy a graduarme de high school para tratar de agarrar una beca. Despues de un rato que haiga trabajado en una compania, voy abrir mi propia compania. Voy a comprar una casa grande y comprar muchos carros. Voy a tener una yarda grandota con una alverca, un trampolin y un baseball field. Tambien voy a tener dos mas casas. No nomas una.

Su profesor responde tajantemente que "rilisteit," "haiga," "yarda" y "nomas" no se encuentran en el diccionario de la Real Academia Española. Tacha estas palabras y las reemplaza con las variantes que en su país se emplearían. ¿Qué sería más apropiado como respuesta? Y ¿debería ser diferente su respuesta si, en vez de un trabajo académico, el texto procediera de un diario informal?

- 3) Una alumna puertorriqueña comenta durante una discusión en clase que heredó *las pantallas* de oro de su abuela. Asumiendo que el instructor no sabe a qué se refieren *las pantallas*, ¿qué debe hacer?
- 4) Como se ha indicado anteriormente, la gran mayoría de los alumnos hispanos no tienen la oportunidad de participar en una clase de EHN y suelen incorporarse a clases de español como lengua extranjera. Reflexione sobre las dificultades que profesor y alumnos (tanto los bilingües como los monolingües de inglés) pueden encontrar en esta situa-

- ción. ¿Puede pensar en ejemplos concretos de estos problemas?
- 5) Cada semana, un profesor de secundaria de EHN les pide a sus alumnos que traigan a clase el periódico local semanal, publicado en español. Ha escogido de antemano unas 10 palabras que se emplean en varios artículos y anuncios de ese mismo ejemplar. Les da a los alumnos 20 minutos para que busquen ese vocabulario y para que copien las oraciones en las que aparecen. ¿Qué le parece este ejercicio? ¿Está contextualizado? ¿Hace un buen uso del tiempo de clase? ¿Cómo se podría mejorar?
 - 6) Varios maestros de una escuela primaria con un gran número de alumnos hispanos quiere desarrollar un programa de EHN. Sin embargo, la dirección y varios padres se oponen a la idea, argumentando que los niños aprovecharían más el tiempo si lo dedicaran a estudiar solamente en inglés. ¿Cómo reaccionaría usted ante esta situación? ¿Qué les diría a los administradores y a los padres?
 - 7) Siguiendo el tema de la instrucción EHN en las escuelas primarias: ¿cuáles de las ideas pedagógicas del capítulo 3 se podrían aplicar o ajustar para trabajar con niños de primaria?

SOLUCIONES

CAPÍTULO I

1)

| | Origen mayoritario | Generaciones mayoritarias | Densidad | Prestigio del español | Inmigración nueva |
|-------------------------|--|---------------------------|----------------|-----------------------|-------------------|
| Suroeste | Mexicano | 3ª hasta 6ª | Alta | Bajo | Mediana |
| Noreste | Puertorriqueño y dominicano | 1ª hasta 3ª | Alta | Bajo | Mediana |
| Florida | Cubano | 1ª hasta 3ª | Alta | Alto | Mediana |
| Medio Oeste/ Sur | Mexicano (y puertorriqueño en Chicago) | 1ª hasta 3ª | Mediana a baja | Bajo | Alta |

Es probable que la lengua española se siga hablando en zonas de mediana a alta inmigración nueva, pero será por la llegada de las nuevas generaciones. La transmisión intergeneracional depende más del prestigio del idioma en una región determinada y de la voluntad de los hablantes mismos, los cuales a su vez están ligados con el contexto local.

- 2) El origen geográfico de los alumnos (o de sus padres) no solo provee una indicación del dialecto particular del español que manejarán, sino también algo acerca de la generación a la que pertenecen y los demás detalles que hemos visto en la Pregunta 1, todos temas que pueden impactar en el desarrollo del currículo y la selección de materiales didácticos. Se les puede dar a los estudiantes al inicio del curso un cuestionario detallado que busca estos y otros detalles, además de pedirles que redacten un corto párrafo acerca del país de origen (o alguna anécdota interesante que les hayan contado sus padres acerca de dicho país) para conocer más acerca de su nivel de español.
- 3) La perspectiva de esta monografía es que no existe un solo

estándar del español en el mundo, sino normas cultas que pueden variar de país a país pero que, por lo general, tiene un carácter internacional. Es mejor incorporar la variedad de los alumnos para algunas actividades y luego partir de esa variedad para hacer conexiones con una norma culta internacionalmente aceptada, sobre todo cuando de la escritura se trata. Y el pasar de la variedad local a la norma culta se debe efectuar con respeto y tacto. Se puede dar cabida a todas las variedades con el simple aceptarlas en el aula siempre que surjan.

- 4) Las respuestas dependerán del país del lector.

CAPÍTULO 2

- 1)
- Marta probablemente tiene un español oral bastante desarrollado, sobre todo para hablar sobre temas del ámbito familiar. Su escritura en inglés probablemente es superior a su escritura en español porque ha recibido más instrucción formal en los Estados Unidos.
 - Puede ser que Luis tenga un español tanto oral como escrito bastante débil, por no haber recibido escolarización más allá de los cinco años de edad en un país hispanohablante.
 - Como Elizabeth pasa bastante tiempo cada año en países hispanohablantes y usa el español en el ámbito laboral, es probable que su español oral y escrito sea bastante fuerte.
 - A pesar de pertenecer a la tercera generación, grupo que no suele mantener muy alta competencia productiva en español, Roberto vive en Miami, un lugar donde el español goza de alto prestigio. Además, es hijo de una profesora de español y estudió en una escuela de inmersión dual, factores que seguramente han fortalecido su español oral y escrito.
- 2) La incorporación de anglicismos responde a la necesidad de comunicarse de manera eficaz. Puede ser que el anglicismo sea comprendido por un mayor número de hispanohablantes que provienen de lugares que, en español, utilizan palabras diferentes para cierta cosa. También puede ser que la palabra en español no capte exactamente un nuevo concepto, fenómeno que Otheguy y García (1993) han

denominado una adaptación conceptual. Las palabras pueden tardar desde un par de años hasta una o más generaciones para ser aceptadas. Las innovaciones léxicas relacionadas con la tecnología, por ejemplo, suelen ser incorporadas muy rápidamente.

- 3) A través de las prácticas siguientes, entre otras: (a) el fortalecimiento de la autoestima lingüística en español; (b) el apoyo para desarrollar estrategias de lectoescritura que luego pueden ser transferidas a las materias impartidas en inglés; (c) el compartir con otros chicos un examen crítico de las políticas discriminatorias del país, entre ellas la lingüística, que les puede motivar a seguir estudiando para poderlas combatir.
- 4) Valdés propone las cuatro metas siguientes: (1) El mantenimiento del español; (2) La adquisición de un español estándar; (3) La expansión del espectro bilingüe; (4) La transferencia de las destrezas de lectura y escritura aprendidas en inglés al aprendizaje formal del español.

El espectro bilingüe se refiere al continuo de habilidades lingüísticas y estrategias comunicativas que un individuo posee en cada idioma; suelen variar según factores como el interlocutor, el tema y el ambiente.

- 5) Los chicos bilingües pueden sentir barreras afectivas ante el español, entre ellas las críticas que han escuchado sobre su manejo del idioma; el bajo prestigio del idioma, que va ligado al sentimiento anti-inmigrante; y la percepción de que los hispanohablantes son todos inmigrantes pobres. El instructor puede dirigir unas conversaciones específicas en clase sobre estos temas; puede cuidarse de no criticar el español de sus alumnos, directa o indirectamente; puede traer a clase ejemplos de literatura y de personajes hispanohablantes de alto prestigio.

CAPÍTULO 3

- 1) Las respuestas variarán según los temas elegidos por los lectores, pero deben incorporar un enfoque en el proceso de la escritura.
- 2) En un ensayo académico, exigimos un español más formal que en un diario informal. Sin embargo, en ninguno de los

dos contextos debe un instructor responder de esta manera tan fría. Un buen instructor ya habría tratado en clase el tema de los niveles de formalidad que se manejan en cualquier idioma. En sus comentarios sobre el ensayo académico, el instructor podría alistar las cuatro palabras en cuestión (además de 'baseball field') al final del ensayo y preguntarle al estudiante si conoce sinónimos "más formales" para estas palabras. Puede recomendarle que consulte con miembros de su familia o comunidad, o con algunos compañeros de la clase, para ver si tienen sugerencias. Así el alumno se da cuenta de que se trata de una incongruencia de niveles de formalidad, no de un español "malo". Además, el alumno se hace dueño del proceso de ampliar su español, en vez de copiar a ciegas las sugerencias léxicas del instructor. En el diario informal, sería aceptable que el instructor no hiciera ningún comentario lingüístico, limitándose únicamente a responder al contenido. Así el alumno llegaría a ver los diarios como un lugar de expresión personal, sin sentirse restringido por la forma de dicha expresión. Por último, cabe notar que en varias comunidades de los Estados Unidos, los anglicismos como "rilisteit" y "yarda" se están volviendo cada vez más comunes; puede llegar el día en el futuro que el instructor las tenga que aceptar como una variante local. Éste sería un ejemplo de las actitudes abiertas que le sirven mucho mejor al instructor del español a hispanohablantes.

- 3) Un buen profesor de español para hispanohablantes estará dispuesto a aprender de sus alumnos. En este caso, simplemente se le puede preguntar a la alumna: "Ah, pantallas de oro... para ti, ¿qué son las pantallas? Así el instructor aprenderá que se tratan de *pendientes*; esta palabra es muy común en Puerto Rico.
- 4) Los alumnos anglohablantes pueden sentirse intimidados por las habilidades orales en español de los hispanos; los hispanos se pueden sentir intimidados por las habilidades gramaticales de sus compañeros anglohablantes; el instructor muchas veces no sabe cómo dividir su atención para cumplir con las necesidades diferentes de los dos grupos.
- 5) Es completamente descontextualizado y mecánico este ejercicio. Si la idea es ampliar el vocabulario a través del periódico, sería mucho mejor elegir un artículo específico que

contiene un vocabulario rico y crear alrededor de él una serie de actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura, una o dos de las cuales tienen como enfoque unas cinco u ocho palabras nuevas o difíciles.

- 6) El bilingüismo conlleva ventajas cognitivas, por no mencionar las sociales y laborales. Los niños están en una edad ideal para emprender el estudio de la lengua materna. El seguir desarrollando el español no implica que el niño adquirirá menos inglés; al contrario, las destrezas desarrolladas en un idioma se transfieren al otro.
- 7) Todas las estrategias, incluso el uso de la tecnología, pueden ser adaptadas para niños de escuelas primarias. La importancia de incorporar actividades de pre-lectura y post-lectura, así como las de la escritura como proceso, se vuelven aun más importantes cuando de niños se trata, ya que están en una etapa relativamente temprana de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIA NORTEAMERICANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. <http://www.georgetown.edu/academia>.
- AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE, PROFESSIONAL DEVELOPMENT SERIES HANDBOOK FOR TEACHERS K-16. (2000). Volume 1, *Spanish for Native Speakers*. Harcourt College Publishers.
- ANDERSON, K. (2003). U.S. schools in bilingual bind. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/2831219.stm
- APARICIO, F. (1997). "La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural". En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 222-232). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- ATTINASI, J. (1985). "Hispanic Studies in Northwestern Indiana and New York". En L. Elías-Olivares, E. Leone, R. Cisneros y J. Gutiérrez (eds.) *Spanish Language Use and Public Life in the USA* (pp. 27-58). New York: Mouton.
- BILLS, G. (1997). "Language shift, linguistic variation, and teaching Spanish to native speaker in the United States". En M.C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 263-282). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- BILLS, G., HERNÁNDEZ CHÁVEZ, E. Y HUDSON, A. (1995). "The geography of language shift: Distance from the Mexican border and Spanish language claiming in the Southwestern U.S.", *International Journal of the Sociology of Language*, 114, 9-27.
- CARRANZA, I. (1995). "Multilevel analysis of two-way immersion discourse". En J. Alatis, C. Straehle, B. Gallenberger y M. Ronkin (eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 169-187). Washington, DC: Georgetown University Press.
- CARRASCO, R. Y RIEGELHAUPT, F. (2003). "META: A model for the continued acquisition of Spanish by Spanish/English bilinguals in the United States". En A. Roca y C. Colombi (eds.), *Mi lengua: Spanish*

- as a heritage language in the United States (pp. 170-197), Washington, DC: Georgetown University.
- CARREIRA, M. (2004). "Seeking exploratory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner". *Heritage Language Journal*, 2 (1). www.international.ucla.edu/lra/hlj/article.asp?parentra=14647
- CARREIRA, M. (2000). "Validating and promoting Spanish in the U.S: Lessons from linguistic science". *Bilingual Research Journal*, 24, 423-442.
- CENTER FOR FAMILY AND DEMOGRAPHIC RESEARCH (2002). www.bgsu.edu/organizations/cfdr/main.html
- CENTRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. Consultado el 13 febrero 2005 en: <http://www.cal.org/resources/faqs/rgos/sns.html>
- CISNEROS, E. Y LEONE, R. (1983). "Mexican-American language communities in the Twin Cities: An example of contact and recontact". En Elías-Olivares, L. (ed.), *Spanish in the U.S. Setting: Beyond the Southwest* (181-209). Rosslyn, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education
- COLOMBI, C. (2004). *Palabra abierta*. Houghton Mifflin.
- CORSON, D. (1994). "Minority Social Groups and Nonstandard Discourse: Towards a Just Language Policy". *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*. 50 (2): 271-95.
- CRAWFORD, (2002). Making sense of Census 2000. www.asu.edu/educ/eps/LPRU/features/article5.htm
- CURTAIN, H. Y DAHLBERG, C. (2004). *Languages and Children: Making the Match*. Boston, MA, Pearson Education.
- ELIAS-OLIVARES, L. (1982). *Spanish in the U.S Setting: Beyond the Southwest*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- ESCOBAR, A. (1976). *Lenguaje*. Lima: Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- FAGAN, A. (2004). "Hispanics get news in English". *Washington Post*, April 20.
- FLOYD, M. B. (1985). "Spanish in the Southwest: Language maintenance and shift?". En L. Elías-Olivares, E. A. Leone, R. Cisneros, y J. Gutiérrez (Eds.), *Spanish Language Use and Public Life in the United States*, 13-26. New York: Mouton.
- FRADD, S. Y BOSWELL, T. (1999). "Income patterns of bilingual and English-only Hispanics in selected metropolitan areas". En S. Fradd *Creating Florida's Multilingual Global Work Force: Educational Policies and Practices for Students Learning New Languages*. Tallahassee, FL: Florida Department of Education.
- FREEMAN, Y. Y D. FREEMAN. (1998). *La enseñanza de la lectura y la escritura en español en el aula bilingüe*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- FRY, R. (2002). "Latinos in Higher Education: Many enroll, too few graduate". Pew Hispanic Center. www.pewhispanic.org.

- GARCÍA, O. Y C. DÍAZ (1992). "The status and use of Spanish and English among Hispanic youth". En Dade County (Miami) Florida, A sociolinguistic study, 1989-1991. *Language and Education*, 6(1), 13-32.
- GARCÍA, O. Y R. OTHEGUY (1988). "The language situation of Cuban-Americans". En S. McKay y S.C. Wong (eds.), *Language Diversity: Problem or Resource?* (pp. 166-192), Cambridge y New York: Newbury House.
- GARCÍA, O., EVANGELISTA, I., MARTÍNEZ, M., DISLA, C., Y PAULINO, B. (1988). "Spanish language use and attitudes: A study of two New York City communities". *Language in Society*, 17, 475-511.
- GARDNER, R. (1982). "Language attitudes and language learning". En E. Bouchard y H. Giles (eds.), *Attitudes Towards Language Variation: Social and Applied Contexts*, (pp. 132-147). London: Edward Arnold.
- GONZÁLEZ, N. Y WHERITT, I. (1990). "Spanish language use in West Liberty, Iowa". En John Bergen (ed.), *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*, (pp. 67-78). Washington, D.C: Georgetown University.
- HAKUTA, K. (1987). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- HAKUTA, K., GOTO BUTLER, Y. Y WITT, D. (2000). "How long does it take English learners to attain proficiency?". The University of California Linguistic Minority Research Institute. Consultado el 26 febrero en <http://www.stanford.edu/~hakuta/Docs/HowLong.pdf>.
- HAUGEN, E. (1977). *Norm and Deviation in Bilingual Communities* (pp. 91-102). New York: Academic.
- HERNÁNDEZ-CHAVEZ, E., COHEN, E. Y BELTRAMO, A. (eds.) (1975). *El Lenguaje de los Chicanos: Regional and Social Characteristics of Language Used by Mexican Americans*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- HIDALGO, M. (1997). "Criterios normativos e ideología lingüística: Aceptación y rechazo del español de los Estados Unidos". En M.C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 109-120). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- HILDALGO, M. (1990). "The Emergence of Standard Spanish in the American Continent: Implications for Latin American Dialectology". *Language Problems and Language Planning*. 14 (1): 47-63.
- HORN, L., PETER, K. Y K. ROONEY (2002). "Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Institutions: 1999-2000", NCES 2002-168. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- INGOLD, C., RIVERS, W., TESSER, C., Y E. ASHBY (2002). "Report on the NFLC/AATSP Survey of Spanish Language Programs for Native Speakers". *Hispania*. 85 (2), 324-329.

- KACHRU, Y. (1986). "Applied Linguistics and Foreign Language Teaching: A Non-Western Perspective". *Studies in the Linguistic Sciences*, 16 (1), 35-51.
- KERR, L. (1995). Mexican Chicago: Chicano assimilation aborted, 1939-1954. En M. Holli y P. D'A. Janes (eds.), *Ethnic Chicago: A multicultural portrait* (pp. 269-298). Grand Rapids, MI: Williams B. Eedermann.
- LABOV, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- LARRAÑAGA, A. (1998). "Aproximación pragmática a la enseñanza del pretérito imperfecto en el aula de ELE". *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 4 (20), 33-39.
- LEE, J. S. (2002). "The Korean language in America: The role of cultural identity and heritage language". *Language, Culture and Curriculum*, 15 (20), 117-133.
- LEEMAN, J. (2005). "Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers". *Foreign Language Annals*, 38(1).
- LIPPI-GREEN, R. (1997). *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. New York: Routledge
- LIPSKI, J. (1997). "En busca de las normas fonéticas del español". En M.C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 121-132). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- LIPSKI, J. (1993). "Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals". En A. Roca y J. Lipski (eds.), *Spanish in the United States: Linguistic contact and diversity* (pp. 155-182). New York: Mouton de Gruyter.
- LIPSKI, J. (1983). "La norma culta y la norma radiofónica: /s/ y /n/ en español". *Language Problems and Language Planning*, 7 (3), 239-262.
- LLAGAS, C. (2003). *Status and Trends in the Education of Hispanics*, National Center for Education Statistics (NCES 2003-008), Washington, DC, U.S. Department of Education.
- LOPE BLANCH, J. (1977). *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. México, UNAM.
- LYNCH, A. (2003a). Toward a Theory of Heritage Language Acquisition: Spanish in the United States. En A. Roca y C. Colombi (eds.), *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 30-42). Washington, DC: Georgetown University Press.
- LYNCH, A. (2003b). "The relationship between second and heritage language acquisition: Notes on research and theory building". *Heritage Language Journal*, 1(1), www.omternational.ucla.edu/lrc/hlj/article.asp?parentid=3615.
- LYNCH, A. (2000). "Spanish-speaking Miami in a sociolinguistic perspective: Bilingualism, recontact, and language maintenance among the Cuban-origin population". En A. Roca (ed.), *Research on Spanish in*

- the United States. Linguistic Issues and Challenges* (pp. 271-283). Somerville, MA.: Cascadilla.
- MACGREGOR MENDOZA, P. (2000). "Aquí no se habla español: Stories of linguistic repression in southwest schools". *Bilingual Research Journal*, 24 (4). <http://brj.asu.edu/v244/pdf/ar3.pdf>
- MILROY, L. Y WEI, L. (1995). "A social network approach to code-switching: The example of a bilingual community in Britain". En L. Milroy y P. Muysken (eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching* (pp. 136-157). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- MONTRUL, S. (2005). "Interpreting mood distinctions in Spanish as a heritage language". Trabajo presentado en el XX Congreso sobre el español de los Estados Unidos, Chicago, IL, marzo 2005.
- MONTRUL, S. (2002). "Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals". *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (1), 39-68.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005). "El léxico disponible de los adolescentes hispanos de Chicago". Trabajo presentado en el XX Congreso sobre el español de los Estados Unidos, Chicago, IL, marzo 2005.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid, Arco/ Libros.
- MYERS SCOTTON, C. (1995). "A lexically-based model of code-switching". En L. Milroy y P. Muysken (eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching* (pp. 233-256). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- MYERS SCOTTON, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH (1996). p. 51
- NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT (1999). p. 51.
- NICHOLS, P. y N. COLÓN (2000). "Spanish literacy and the academic success of Latino high school students: Codeswitching as a classroom resource". *Foreign Language Annals*, 33 (5), 498-511.
- OBOLER, S. (1995). *Ethnic Labels, Hispanic Lives: Identity and the Politics of (Re)Presentation in the United States*. University of Minnesota Press.
- ORNSTEIN, J. Y G. VALDES-FALLIS. *On Defining and Describing United States Varieties of Spanish: Implications of Dialect Contact* (pp. 141-159). Washington, DC: Georgetown University Press.
- OTHEGUY, R. Y O. GARCÍA (2002). *Prueba de ubicación para hispanohablantes*. Boston: McDougal-Littell.
- OTHEGUY, R. (1993). "A reconsideration of the notion of loan translation in the analysis of U.S. Spanish". En A. Roca y J. Lipski (eds.), *Spanish in the United States: Linguistic contact and diversity* (pp. 21-45). New York: Mouton de Gruyter.

- OTHEGUY, R. y TORO, J. (2000). "Tests for Spanish for native speaker classes". En *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Professional Development Series Handbook for Teachers K-16. Volume 1, Spanish for Native Speakers* (pp. 91-98). Harcourt College Publishers.
- PINO, C. y F. SAMANIEGO (2000). "Frequently asked questions about SNS programs". En *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Professional Development Series Handbook for Teachers K-16. Volume 1, Spanish for Native Speakers* (pp. 29-64). Harcourt College Publishers.
- PEDRAZA, P. (1985). *Language maintenance among New York Puerto Ricans*. En L. Elías-Olivares (ed.), *Spanish language use and public life in the United States* (pp. 59-71). New York: Mouton de Gruyter.
- PÉREZ, G. (2001). "Introduction", Centro. *Journal for the Center for Puerto Rican Studies*, 13(2). New York, City University of New York.
- POPLACK, S. (1980), "Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español", *Linguistics*, 18, 581-616.
- PORTES, A. y R. SCHAUFFLER (1996). "Language and the second generation: bilingualism yesterday and today". En A. Portes (ed.), *The New Second Generation* (pp. 8-29). New York: Russell Sage.
- POTOWSKI, K. (de próxima aparición). *Language and identity in a dual immersion school*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- POTOWSKI, K. (2004). "Spanish language shift in Chicago". *Southwest Journal of Linguistics*, 23 (1), 87-116.
- POTOWSKI, K. (2002). "Experiences of Spanish Heritage Speakers in University Foreign Language Courses and Implications for Teacher Training". *ADFL Bulletin*, 33 (3), 35-42.
- POTOWSKI, K. y M. CARREIRA (2004). "Towards teacher development and national standards for Spanish as an heritage language". *Foreign Language Annals*, 37 (3), 427-437.
- POTOWSKI, K. y A. LYNCH (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos". *Boletín de ASELE*, 30, 23-40.
- RHODES, N. y L. BRANAMAN (1999). "Foreign language instruction in the United States: A national survey of elementary and secondary schools". McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and the Center for Applied Linguistics.
- RIEGELHAUPT, F. y R. CARRASCO (2000). "Mexico Host Family Reactions to a Bilingual Chicana Teacher in Mexico: A Case Study of Language and Culture Clash". *Bilingual Research Journal*, 24 (4). <http://brj.asu.edu/v244/articles/art6.html>
- RIVERA-MILLS, S. (2001). "Acculturation and communicative need: Language shift in an ethnically diverse Hispanic community". *Southwest Journal of Linguistics*, 20, 211-223.
- ROCA, A. y C. COLOMBI (eds.) (2003). *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Georgetown University Press.

- RODRÍGUEZ PINO, C. (1997). "La reconceptualización del programa de español para hispanohablantes: estrategias que reflejan la realidad sociolingüística de la clase". En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 65-82). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- RYMAN, Y MADRID (2004). "State investigating teacher accused of hitting student". *Arizona Republic*. <http://www.asu.edu/educ/eps1/LPRU/newsarchive/Art3438.txt>
- SÁNCHEZ, R. (1983). *Chicano Discourse: Sociohistoric Perspectives*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- SEMKE, H. (1984). "The effects of the red pen". *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2003). "El español en Los Ángeles: Aspectos morfolingüísticos". *Insula: Revista de letras y ciencias humanas*, 679-680, 19-25.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2000). "La situación del español en Estados Unidos". *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*, 65-116. Madrid: Instituto Cervantes.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1996). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon.
- STAVANS, I. (2003). *Spanglish: The making of a new American language*. New York: Harper Collins.
- STEARNS, C. Y S. WATANABE (2002). *Hispanic Serving Institutions: Statistical Trends from 1990-1999*, NCES, 2002-051. US Department of Education. National Center for Educational Statistics, Washington DC.
- SURO, R. (2002). *Latino growth in metropolitan America: Changing patterns, new locations*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- THOMASON, S. (2001). *Language Contact: An Introduction*. Georgetown University Press.
- TOMLINSON, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- UNITED STATES CENSUS 2000. www.uscensus.gov. United States Census 1990. www.uscensus.gov.
- US English. www.us-english.org
- VALDÉS, G. (1997). "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions". En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, (pp. 8-44). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- VALDÉS, G. (1981). "Pedagogical implications of teaching Spanish to the Spanish-speaking in the United States". En G. Valdés, A. Lozano y R. García-Moya (eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims, and methods* (pp. 3-20). New York, Teachers College: Columbia University.

- VALDÉS, G., FISHMAN, J., CHÁVEZ, R. Y PÉREZ, W. (2005). *The development of minority language resources: Lessons from the case of California*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- VALDÉS, G., LOZANO, A., y R. GARCIA-MOYA (eds.). (1981). *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims and methods*. New York: Teacher's College Press.
- VALENTI, C. (2003). "When the boss says English only". Abierto el 24 de febrero, 2005, en http://azbilingualed.org/AABE%20Site/AABE%20NEWS%202003/when_the_boss_says_english_only.htm
- VAN DEUSEN-SCHOLL, N. (2003). "Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations". *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (3), 211-30.
- VILLA, D. (1996). "Choosing a 'standard' variety of Spanish for the instruction of native Spanish speakers in the U.S.". *Foreign Language Annals*, 29 (2), 191-200.
- WEBB, J. Y B. MILLER (2000). *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. Yonkers, NY: ACTFL.
- WELLER, G. (1983). "The Role of Language as a Cohesive Force in the Hispanic Speech Community of Washington, D.C." En L. Elías-Olivares (ed.), *Spanish in the U.S. Setting: Beyond the Southwest*, 211-229. Rosslyn, Virginia, National Clearinghouse for Bilingual Education.
- ZENTELLA, A., A. BOURDÓN, I. CAMPANELLA, A. GONZÁLEZ, M. MARRERO, I. MOLINA, E. PÉREZ Y D. ROSENBLUM (1998). *Would you like your children to speak English and Spanish? ¿Quieren que sus hijos hablen el inglés y el español?* <http://www.hunter.cuny.edu/blpr/bilingualism.html>
- ZENTELLA, A. (1997). *Growing up bilingual*. Malden, MA: Blackwell.
- ZENTELLA, A. (1994). "Ethnolinguistic pluralism as scapegoat: The lessons of the Canadian experience for U.S. Latinos". *International Journal of the Sociology of Language*, 110, 155-167.
- ZURER PEARSON, B. Y B. MCGEE (1993). "Language choice in Hispanic-background junior high school students in Miami: A 1988 update". En A. Roca y J. Lipski (eds.), *Spanish in the United States*. (pp. 91-101) New York: Mouton.

CUADERNOS DE
Didáctica del español

Dirección: Francisco Moreno Fernández

TÍTULOS PUBLICADOS:

- ALVAR EZQUERRA, M.: *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*.
- ARRARTE, G. Y SÁNCHEZ DE VILLAPEDIERNA, J. I.: *Internet y la enseñanza del español*.
- BARALO, MARTA: *La adquisición del español como lengua extranjera*.
- CASSANY, DANIEL: *Expresión escrita en L2/LE*.
- CESTERO MANCERA, ANA M^a: *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*.
- CESTERO MANCERA, ANA M^a: *Comunicación y enseñanza de lenguas extranjeras*.
- FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M.: *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A.: *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*.
- GELABERT, M^a J.: *Producción de materiales para la enseñanza de español*.
- LÓPEZ GARCÍA, A.: *Composición oral del español*.
- MARTÍN GARCÍA, J.: *El diccionario en la enseñanza del español*.
- MORANTE VALLEJO, R.: *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (ed. y traduc.): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*.
- MORENO FERNÁNDEZ, F.: *Qué español enseñar*.
- MORENO FERNÁNDEZ, F.: *Producción, expresión e interacción oral*.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I.: *La enseñanza de las unidades fraseológicas*.
- PONS BORDERÍA, S.: *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*.
- POTOWSKI, KIM: *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.*
- SANTOS GARGALLO, I.: *Lingüística aplicada a la enseñanza del español/LE*.
- TORIJANO, J. A.: *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*.

EN PREPARACIÓN:

- SÖHRMAN, INGMAR: *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*.