

SAID-MOHAND, AIXA
NEW JERSEY CITY UNIVERSITY

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN LOS EE.UU.: RETOS PARA SU DIDÁCTICA

BIODATA

Aixa Said-Mohand es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Granada. Cursó el Máster de ELE de la Universitat de Barcelona. Tiene un doctorado en Lingüística Hispánica por la University of Florida. Impartió clases de ELE en la University of Miami, el Galway-Mayo Institute of Technology (Irlanda) y coordinó el programa de español del Galway Language Center. Después de impartir clases en la University of Wisconsin-Green Bay, actualmente ejerce como profesor de lengua y lingüística española en la New Jersey City University en los Estados Unidos. Ha presentado ponencias y talleres sobre el español en ese país, la enseñanza del español a hispanoparlantes y la adquisición de la pragmática en el aula.

RESUMEN

En los últimos años la visibilidad de la lengua española ha crecido de manera significativa en la sociedad estadounidense. Debido ello, el interés por aprender español se ha traducido en una mayor oferta de cursos de ELE, y por consiguiente en una creciente demanda de profesores de lengua, literatura y lingüística española en escuelas primarias y secundarias. Si bien es cierto que muchas instituciones académicas como universidades y centros del Instituto Cervantes (Chicago, Nueva York, Washington y Nuevo México) llevan a cabo una gran labor ofreciendo cursos para profesores de ELE, la formación de profesores de ELH (Español como Lengua de Herencia) sigue siendo una asignatura pendiente que presenta importantes retos. En este trabajo presentamos una explicación a algunos de ellos, ya que su comprensión es crucial para todo profesor que desconozca la realidad sociolingüística del aprendiente de ELH en los Estados Unidos.

PALABRAS CLAVE: lengua de herencia, bilingüe, sociolingüística, didáctica

CHALLENGES TO THE TEACHING OF SPANISH AS HERITAGE LANGUAGE IN THE UNITED STATES

In the last years the visibility of the Spanish language has grown significantly in American society. Because of the important number of people interested in learning Spanish, the offering of *ELE* (Spanish as Foreign language) courses has grown enormously. As consequence, many academic institutions such as primary and secondary schools have seen a huge demand of language professionals. Despite the fact that a number of universities along with the Institute Cervantes (Chicago, New York, Washington and New Mexico) have done a tremendous work to prepare future professor of Spanish, there is still the necessity of training those who would teach *Spanish for Native Speakers* (SNS). In the present study, we outline some challenges to better inform the teaching profession how important it is to be acquainted with the sociolinguist reality of learners of SNS (Spanish for Native Speakers) in the United States.

KEY WORDS: heritage language, bilingual, sociolinguistics, teaching

1. INTRODUCCIÓN

Aunque el interés en la enseñanza del español a estudiantes de origen hispano en los Estados Unidos se remonta a los años treinta, no es hasta la década de los sesenta cuando tal interés empezará a adquirir importancia. Es menester mencionar que el movimiento chicano por los derechos civiles de los hispanos, que coincide con el famoso movimiento norteamericano por los derechos civiles (*Civil Rights Movement*), consideró que la enseñanza del español ayudaría al mantenimiento y a la transmisión del español entre futuras generaciones de hispanos en los Estados Unidos (Valdés, 1981). En aquellos años, expertos y profesores de español como lengua de herencia (Heritage Language) señalaron que la carencia de libros de texto para la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH), de programas de formación de profesores, de mecanismos válidos para medir el nivel de la competencia lingüística y comunicativa de los bilingües y de la cuestión del uso de la variedad estándar y dialectal en el aula eran los mayores desafíos del momento (Roca, 1992, 1997; Valdés, 1995; Villa, 1996). Después de varias décadas estos retos siguen sin ser resueltos, y otros han surgido, como constata la publicación de investigaciones al respecto (Potowski y Carreira, 2004; Potowski, 2005; Beaudrie y Ducar, 2005; Beaudrie, 2009a, 2009b; Fairclough, 2012; MacGregor-Mendoza, 2012; Beaudrie, 2012).

Si bien la reciente publicación manuales específicos para la enseñanza del ELH y la oferta de talleres, de congresos y de seminarios destinados a la formación de profesores de ELH vienen a resolver algunos de los retos mencionados anteriormente, la evaluación del nivel de competencia lingüística de los bilingües y la didáctica del español en el aula siguen siendo algunos retos por

resolver. Consideramos que la comprensión de estos dos retos es crucial para todo profesor que desconozca el perfil sociolingüístico del aprendiente de ELH en los Estados Unidos.

Antes de abordar los retos mencionados, comenzaremos este trabajo haciendo un apunte breve sobre ciertos términos, como el de estudiante o aprendiente de ELH.

2. EL ESTUDIANTE DE ELH

Algunos investigadores, como Villa y Villa (1998), señalan que el término *nativo*¹, usado este en los cursos de español diseñados para hispanoparlantes, puede tener un impacto negativo. Los resultados de sus investigaciones demostraron que algunos estudiantes hispanos no se matriculaban en cursos que tenían el título de *Español para Nativohablantes (SNS, Spanish for Native Speaker)* porque consideraban que su español no era como el de un nativohablante.

A veces se parte de la idea errónea de que el estudiante bilingüe debería ser como el hablante ideal de Chomsky (1972): el que conoce las reglas gramaticales como un nativo. Respecto a la acepción *nativo*, Lynch (2003:3) comenta: "will become more

¹ Para un estudio pormenorizado del concepto "nativo" véase Brutt-Griffer, J. y Saminy, K. (2001), *Transcending the Nateness Paradigm*; Arva, V. y Medgyes (2000), *Native and Non-Native Teachers in the classroom*; Schmit, N. (1998), *Quantifying World Association Responses to What us Native-Like*; White, L. y Genesee, F. (1996), *How Native is Near Native?*; Valdés, G. (1998), *The construct of Native Speaker*; y Coppieters, R. (1997), *Competence Differences between native and Near Native Speakers*.

essential in the educational domain, and more troubling for those who insist upon idealized notions of standard language and monolingual native speaker norms". Lynch (2003) recomienda que los profesores y los coordinadores de programas de lengua tengan mucha cautela cuando usen términos como el de *nativo* en el salón de clase, ya que se puede desmotivar al aprendiente de ELH.

En los últimos años el término que se usa con bastante frecuencia es el de hablante de español como lengua de herencia. Valdés² (2000), quien acuñó el término, define primero como *hablante de lengua de herencia* a toda persona que se haya criado en un hogar en el que el inglés no se habla y a un *estudiante de lengua de herencia* a aquel que pueda hablar el idioma y que en cierta medida es bilingüe en inglés y en la lengua de herencia o familiar.

El investigador King (2002) considera como hablantes de ELH a los de segunda, tercera o cuarta generación³ que aprendieron el español en el ámbito familiar. Por otra parte, el autor señala que los de primera se criaron y recibieron su formación escolar en un país de habla hispana. Otros como Peyton et al. (2001) usan el término *nativo* para referirse a los hablantes de español en los Estados Unidos teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística. Define a los hablantes de tercera y cuarta generación como aquellos

² [...] *who is raised in a home where a non-English language is spoken. The student may speak or merely understand the heritage language and be, to some degree, bilingual in English and the heritage language* (Valdes, 2000: 1).

³ Según Lynch (1999), los hablantes de primera generación son aquellos que llegaron a los Estados Unidos de un país de habla hispana después de los once años (o a partir de la adolescencia), y los de segunda aquellos que nacieron en los Estados Unidos o que llegaron antes de la adolescencia. Se considera que los padres son de origen hispano en ambas generaciones. Los hablantes de tercera son aquellos que nacieron en los Estados Unidos con madre o padre de la segunda generación.

que nacieron en los Estados Unidos y cuyo bilingüismo es receptivo; esto es, su lengua dominante es el inglés y pueden entender y hablar el español, pero no lo leen o escriben. Por otra parte, agrupa a los de primera y segunda generación como un solo grupo. Difieren en su competencia lingüística del inglés y el español. En la mayoría de los casos su formación académica ha sido en inglés y tienen cierta competencia en la expresión escrita. Finalmente, el grupo de los recién llegados a los Estados Unidos, para los que la lengua dominante es el español.

La clasificación de King puede ser refutada, ya que no es categórico que todos los hablantes de primera generación hayan recibido una formación escolar y que todos los de segunda no la hayan recibido. En cuanto a la de Peyton puede ser también objetada, ya que incluir a los de tercera y cuarta generación como grupo homogéneo y a los de primera y segunda como otro no refleja el perfil sociolingüístico del hablante hispano en los Estados Unidos debido a que los niveles de competencia lingüística en el español son muy diversos (Valdés, 1989, 1995, 1997, 1998).

Valdés (1997) clasifica a los hablantes teniendo en cuenta el nivel de bilingüismo⁴, la adscripción generacional (recién llegados, segunda y tercera generación), los años de instrucción formal en el español y la

⁴ Silva-Corvalán (2001: 270) indica que bilingüe es: [...] *un individuo que tiene cierto grado de competencia en el uso de dos lenguas como vehículo de comunicación sin que este grado de competencia tenga necesariamente que ser igual al que posee un hablante de la variedad estándar de las lenguas en cuestión. El nivel de competencia mínimo que se podría identificar como definitorio de lo que se requiere para ser considerado bilingüe no es, en mi opinión, importante. Por el contrario, considero importante y necesario identificar y definir diferentes niveles de competencia bilingüe y establecer los factores sociales que puedan explicarlos.*

variedad que hablan (prestigiosa versus rural). De tal clasificación se constata que nos encontramos ante un grupo de hablantes con competencias lingüísticas muy diversas y con unos objetivos lingüísticos diferentes. Por ejemplo, los hablantes de segunda y tercera generación que se matriculan en cursos de español para hispanoparlantes desean “ampliar su bilingüismo (*the bilingual range*), transferir las habilidades académicas del inglés al español y adquirir la variedad estándar o el español normativo” (Valdés, 1995: 307).

Para algunos bilingües de tercera y segunda generación su primer contacto con el español es en el hogar familiar (Valdés, 1998; Carreira, 2000, 2003). Una vez alcanzada la edad de escolarización para algunos de ellos se produce un desplazamiento del español por el inglés, sobre todo en las esferas de interacción fuera del ámbito familiar (Hernández-Chávez, 1993; Hernández-Chávez y Bernal-Enríquez, 2003; Hidalgo, 1993). Como señala Aparicio (1983: 233): “la escolaridad impartida solamente a través del inglés es un factor determinante que explica el porqué de los diferentes niveles de competencia lingüística de los hablantes de segunda y tercera generación en los Estados Unidos”.

También existen otros factores relacionados con el nivel de bilingüismo, como el estatus socioeconómico y las actitudes lingüísticas hacia la variedad vernácula del hablante (Villa, 1996; Valdés, 1981, 1998; Wald, 1988; Hernández-Chávez y Bernal-Enríquez, 2003). Respecto a las actitudes lingüísticas, Wald (1988:58) comenta lo siguiente:

when a bilingual Mexican American evaluates his / her own Spanish varieties as ‘poor’ or ‘not good’, it is not automatically clear whether these judgments reflect nonstandard features equivalent to the nonstandard features of monolingual communities, or a true lack of fluency in Spanish.

Así que una actitud lingüística de índole negativa puede desembocar en inseguridad lingüística, lo cual puede hacer que algunos hablantes no quieran interactuar en español, como también señala Zentella (1997).

El uso del español comienza a disminuir desde el momento en que el inglés empieza a irrumpir en el hogar familiar y a convertirse en el vehículo de comunicación preferido entre hermanos y amigos. No obstante, se ha constatado que una vez alcanzados los últimos años de la adolescencia o los primeros de la vida adulta se puede producir en algunos casos un *recontacto* con la lengua familiar motivado por la ampliación de las redes sociales en el trabajo, en la vida universitaria, en la comunidad, por el turismo y por las estancias en el extranjero (Lynch, 2000, 2003).

Por último, cabría mencionar que el considerar el español como primera o segunda lengua también depende del propio hablante. Así por ejemplo aquel hablante que percibe su español como poco fluido y con errores gramaticales generalmente opina que el inglés es su primera lengua o lengua dominante y el español, su segunda lengua.

3. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA

Sin lugar a dudas las guías evaluativas del Consejo Americano de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL: American Council on the Teaching of Spanish as Foreign Language⁵) siguen siendo

⁵ El ACTFL intenta medir la competencia lingüística de los estudiantes de lengua extranjera, y por tanto no evalúa la competencia de aquellos alumnos que tienen

cuestionadas como instrumento válido para medir el nivel de competencia de los estudiantes de ELH. En su día Lantof y Frawley (1985) comentaban que las guías del ACTFL tenían como modelo la noción lingüística de un hablante ideal⁶. En esta misma línea de pensamiento Valdés (1989: 399) señala lo siguiente:

It must be clear that ACTFL is intended to measure the language proficiency of foreign language students, and therefore not to evaluate the language proficiency of those students who have Spanish as a family language. Hence, language variation among different varieties of Spanish is not assumed. ACTFL is planned to measure language proficiency of the 'norma culta'

Barnell (1993) indica que el ACTFL no puede predecir lo que un nativo hablante puede hacer en un momento dado y Alonso (1997) comenta que ACTFL sí puede evaluar la competencia lingüística del monolingüe, pero no del bilingüe.

Cabría añadir que el ACTFL emplea la *Entrevista de la Competencia Oral (OPI: Oral Proficiency Interview)* como instrumento evaluativo de diagnóstico de la expresión oral. El OPI se emplea tanto para evaluar el dominio lingüístico del hablante para así matricularlo en un curso específico como para medir la competencia lingüística de futuros maestros de ELE de escuelas primarias y secundarias.

No cabe duda de que la evaluación diagnóstica es el primer paso que toda institución tiene que llevar a cabo para saber en qué curso de español debe matricularse el aprendiente de ELH. Hemos de indicar que la mayoría de trabajos o investigaciones sobre estos

el español como lengua familiar. Por consiguiente, la variación lingüística entre las diferentes variedades del español no queda evaluada. El ACTFL se planificó para medir la competencia lingüística de la norma culta.

⁶ Chomsky dice que un nativo es "a fluent native speaker's knowledge of grammaticality" (1972: 115-116).

asuntos se ha llevado a cabo en el ámbito universitario. Como ya se comentó en páginas previas, el estudiante de ELH es un grupo muy heterogéneo que va desde el aprendiente que tiene cierta formación en el español académico, bien porque cursó algunos años de universidad o bien porque realizó toda su educación básica y secundaria en un país hispano, al aprendiente que tomó algunos cursos de español en la escuela primaria o secundaria en los Estados Unidos y, finalmente, al aprendiente que puede interactuar en español pero nunca tomó asistió a clases de español. Por tanto, el examen de clasificación es primordial para saber si un estudiante en particular debería estar en clases de ELH o de ELE.

Hasta el momento la inmensa mayoría de investigaciones nos ofrecen los resultados de exámenes de clasificación llevados a cabo en diferentes instituciones universitarias (Fairclough y Ramírez Vera, 2009; Potowski et. al, 2010); no obstante, son pocas las que han propuesto los pasos a seguir para el diseño de un examen que pueda adaptarse a la población estudiantil de cada institución académica (Beaudrie, 2012).

A nuestro juicio, una vez el aprendiente se haya matriculado en un curso de ELH, lo apropiado sería el empleo de instrumentos evaluativos de tipo formativo, cuyo enfoque no sea solamente de tipo sumativo (Carreira, 2012). Según Carreira, con la evaluación formativa tanto profesor como alumno se ven involucrados en el proceso de aprendizaje y adquisición, ya que el aprendiente de ELH se ve forzado a aprender a aprender y a hacer. Esto le ayudará a llevar a cabo una reflexión sobre el idioma en sí, y por tanto a desarrollar su conocimiento metalingüístico. A diferencia de la evaluación sumativa, que suele provocar ansiedad, estrés y desmotivación al aprendiente, la evaluación formativa contrarresta todo lo negativo, puesto que el aprendiente recibe continuamente

retroalimentación. Además, la evaluación formativa provee un mayor número de ejemplos de lengua al aprendiente, lo cual informa también al docente de los logros del aprendiente y de los puntos que necesitan refuerzo, aclaración y explicación.

4. LA DIDACTICA DEL ELH

Silva-Corvalán (2003) comenta que muchas de las características morfosintácticas del español de los bilingües de segunda y tercera generación reflejan un *input reducido*. Si tenemos en cuenta que "un hablante de segunda generación es aquel que nació en los Estados Unidos o llegó a ese país antes de los seis años" (Silva-Corvalán, 1994: 4), este puede estar expuesto a un *input* reducido si los padres no le hablan en español. Como señala Silva-Corvalán, se produce una adquisición incompleta (*incomplete acquisition*) del español, ya que el aprendizaje natural se ve interrumpido desde el momento que el aprendiente entra en la escuela, donde la lengua vehicular de enseñanza es el inglés.

Puede suceder que el estudiante bilingüe llegue al aula de español con la idea errónea de que habla un español corrupto y adulterado. Esta idea puede ser perpetuada por algunos profesores indoctos en sociolingüística educativa. El estudiante bilingüe, según Gimeno-Menéndez (1993: 310): "llega a la clase con una lengua vernácula que le ha servido hasta el momento como medio de expresión en situaciones comunicativas informales o familiares". Además, muchos de ellos no han tenido la oportunidad de desarrollar su lengua vernácula. Gimeno-Menéndez (1993: 311) señala que

si un alumno llega a la enseñanza con un uso cognitivo del vernáculo todavía débil, debido a que pertenece a una familia y a un grupo social en el que el

habla presenta un valor restrictiva, y se le propone una variedad distinta, se encontrará claramente desaventajado a consecuencia de la distinta manera de usar la lengua.

La labor del profesorado es, en palabras de Gutiérrez-Marrone, "inculcarles confianza en sí mismos y restaurar la valoración de sus respectivas variedades dialectales" (1981: 71). Lacorte y Canabal (2005) mencionan que a veces se pueden crear grupos separados en la misma aula debido a que el profesor puede llegar a deslegitimar la variedad dialectal y cultural del estudiante, lo que convierte el aula en un espacio de tensión y lucha en lugar de ser un lugar cómodo y seguro. Con respecto al mismo tema, Carreira (2000: 423) comenta que:

The Spanish for native speakers (SNS) curriculum represents the single most important forum where such attitudes can be exposed as groundless, and where the dual task of validating the regional variants represented in the classroom while teaching the standard language can be accomplished.

Carreira (2000) indica que conocidos gramáticos y profesores estadounidenses de lengua y literatura española hacen comentarios negativos hacia el español y sus variedades habladas en los Estados Unidos, lo cual no ayuda a legitimar el español de los bilingües. Según Carreira, todo programa de ELH debería validar todas las variedades del español y así dar confianza a los estudiantes bilingües, y por consiguiente contrarrestar las críticas al español hablado en los Estados Unidos. Villa (1996, 2002) propone que se acepten en el aula las variedades orales y escritas del español. Además, comenta que las clases de ELH representan un microcosmos de las variedades del español habladas en el mundo hispanoparlante, algo que considera un gran aporte. Carreira (2000) y Martínez (2003) proponen que se trate el tema de la variación

dialectal con actividades que ilustren ejemplos de evolución histórica del español y de variación lingüística.

Si bien Potowski (2005) considera importante tratar y discutir la realidad dialectal del aula con los estudiantes, Lynch (2003) advierte a los profesores a no obsesionarse en dar clases magistrales sobre variación dialectal a estudiantes que están aprendiendo ELH, ya que en lugar de ayudar podría llegar a confundirlos. Lynch (2003) pone de manifiesto que no se subestime la competencia sociolingüística del estudiantado. Recordemos que Roca (1992) sugiere que la enseñanza de ELH debe ayudar a que los estudiantes aprendan también los registros formales del español; esto es, el académico y el profesional sin hacer que los estudiantes se sientan deficitarios durante el aprendizaje.

Cabría puntualizar que es crucial tener en cuenta las necesidades afectivas del estudiante de ELH, porque estas influirán en su motivación y en la actitud lingüística dentro y fuera del aula (Potowski y Carreria, 2004). El aula suele ser el lugar donde las variedades dialectales del estudiante adquieren gran importancia, ya que el profesorado tiene el papel primordial de saber tratar el tema. El profesor se encontrará ante la situación de que algunas variedades dialectales son más prestigiosas que otras como consecuencia de los estereotipos y prejuicios infundados por la comunidad. Esto viene determinado por la conciencia sociolingüística de los individuos; es decir, el conocimiento que tiene el individuo, como miembro de una comunidad de habla, de que cierta lengua o variedad tiene más prestigio social, cultural y económico que otra (Moreno Fernández, 1998).

En la actualidad muchos profesores y profesoras consideran que la instrucción del ELH es enseñar gramática. Ahora bien, no

proponemos una erradicación total de la misma sino una reorientación de su papel en el aula. En este sentido Lynch (2003) señala que lo gramático no debe desembocar en explicaciones abstractas y artificiosas de una gramática estática e inerte. Según el autor, la gramática debe ser planteada desde un punto de vista comunicativo; es decir, el uso de la lengua de acuerdo con las necesidades comunicativas.

Es necesario recalcar que no consideramos el discurso oral y escrito de manera dicotómica sino como un continuo. El deslinde entre el modo oral y el escrito puede apuntarse a lo espontáneo que caracteriza al primero y a la coherencia y elaboración que define al segundo. El discurso escrito se caracteriza por ser un código bastante elaborado que conlleva un trabajo concienzudo de planificación, elaboración y revisión (Schwartz, 2003).

Además de la competencia gramatical, se debe abordar la competencia léxica. No olvidemos que la mayoría de estudiantes de ELH ha cursado la educación primaria y secundaria a través del inglés, y por ende no han tenido la oportunidad de ampliar su repertorio léxico en áreas especializadas a través de la lengua familiar. Como comentan Valdés y Geoffrion-Vinci (1998), en el discurso oral se producen varios fenómenos, como la alternancia de código (*code-switching*⁷), sobre todo al nivel léxico. Así que una de las labores del profesor es crear actividades de vocabulario. Peris et al. (1996: 62) asientan que el vocabulario "es el elemento fundamental en la comprensión del texto y también en su

⁷ El cambio de código es cuando se produce una alternancia entre el inglés y el español durante el discurso. El cambio puede darse a nivel oracional o simplemente puede constituir el uso de un vocablo inglés en un discurso en español.

producción". Sugieren que las actividades ilustren fenómenos de sinonimia, polisemia, antonimia e hiponimia.

Según Pino (1997), la encuesta sociolingüística puede ayudar a la expansión y al conocimiento del léxico dialectal. La encuesta es una actividad que podrían implementar los profesores para que los alumnos ayuden a los compañeros de clase y a los mismos profesores a familiarizarse con la variedad dialectal de los grupos hispanos que viven dentro y fuera de una comunidad de habla en particular.

La expresión escrita es otra de las necesidades de los alumnos bilingües. Varios autores han planteado diversas tareas comunicativas encaminadas a su desarrollo. Las propuestas más novedosas son aquellas que incluyen un enfoque comunicativo y funcional (Colombi, 2003). El modelo sistemático funcional de Colombi, que parte de los axiomas de texto y contexto postulados por Halliday, propone que el texto escrito debe estar compuesto de una introducción, un cuerpo del escrito y una conclusión. Asimismo, deben integrarse los tres tipos de metafunciones: la interpersonal, la textual y la ideacional. La metafunción interpersonal tiene que ver con el nivel léxico gramatical, como por ejemplo el uso de adverbios de modo, de conectores y del conocimiento estructural de las cláusulas. La textual tiene como objetivo lograr la textura en el texto y saber cómo este se adapta al modo escrito. Por último, la metafunción ideacional se basa en el uso del léxico técnico, profesional y académico.

Acevedo (2003) propone que se lleven a cabo tareas para familiarizar a los estudiantes con las peculiaridades del texto escrito, y subsiguientemente compararlas con las del texto oral. Como ya señalaron otros autores (Schwartz, 2003), Acevedo aconseja que la

redacción debe seguir tres pasos: la planificación, el desarrollo y la organización de las ideas seleccionando un estilo apropiado para la transmisión del mensaje. Recomienda que el estudiante "se preocupe primero en transmitir de manera clara y precisa sus ideas, antes de enfocarse en las convenciones de la norma escrita" (Acevedo, 2003: 267).

Por último, otras de las necesidades de los estudiantes de ELH es la de aprender a exponer textos orales o hacer presentaciones en clase. Achugar (2003) sugiere que el profesor debe integrar actividades de práctica de la expresión oral entre compañeros de clase. Propone que se graben y analicen presentaciones orales para analizar los pormenores de este tipo de discurso. A nuestro juicio, este tipo de actividades debería emplearse para que el alumno se percate en qué momentos o partes del discurso oral cambia de código o alterna entre el inglés y el español (*code switching*). Queremos señalar que no consideramos la alternancia de código como algo que debe sancionarse o criticarse, ya que es un modo de comunicación propio entre hablantes bilingües. Ahora bien, el profesorado debe hacer saber al alumnado que no todo el mundo es bilingüe, y por consiguiente en las interacciones con hispanoparlantes o en las presentaciones dirigidas a un público no bilingüe, el modo de comunicación debe ser en español.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este artículo hemos intentado plantear una reflexión sobre los retos que se presentan en la enseñanza del ELH en los Estados Unidos. Se ha sugerido que una enseñanza que parte de un modelo sociolingüístico es la más viable si tenemos en cuenta el perfil sociolingüístico de los estudiantes bilingües en los Estados Unidos. El respeto hacia las peculiaridades dialectales del habla de nuestros

estudiantes es crucial para que nuestra tarea pedagógica sea fructífera.

Se ha señalado que medir la competencia comunicativa y lingüística del aprendiente de ELH no es tarea fácil. El asunto principal es diseñar un test o un instrumento evaluativo de diagnóstico para poder matricular al aprendiente en un curso de español que aborde sus necesidades académicas.

Por último, comentamos que la adquisición del discurso académico no debe traducirse en una clase tradicional de gramática. Fairclough y Mrak (2003: 207) apuntan que "muchos nos hemos formado la impresión de que lo que necesitamos enseñar es gramática debido a que la mayoría de los hablantes bilingües no han recibido instrucción formal en español". Cabría recapacitar sobre cuál es el objetivo de aquellos profesores que derrochan el tiempo en crear actividades mecánicas de tipo gramatical para que los alumnos puedan aprender los nombres de los tiempos verbales. Ahora bien, sugerimos que se aplique un método deductivo, puesto que de este modo será el propio alumno el que descubra por qué, por ejemplo, debería haber usado "era" y no "fue". La gramática debe estar supeditada a un fin comunicativo.

Es obvio que la destreza en el discurso académico no puede conseguirse de la noche al día y sería ilusorio y contraproducente creer que podemos convertir a nuestros estudiantes en un Borges o un Machado en un semestre académico. Por tanto, la clase de español no debería verse como un fin sino como un medio. Los profesores deben ayudar a los estudiantes a aprender a aprender; es decir, una vez hayan terminado un semestre de español, deberían estar capacitados para continuar su propio aprendizaje y el

perfeccionamiento del registro académico por cuenta propia. En definitiva, infundirles que 'la práctica hace al maestro'.

5. REFERENCIAS

Acevedo, R. (2003), "Navegando a través del registre formal". En Roca, A. y Colombi, M.C. (eds.) (2003): *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Achugar, M. (2003), "Academic registers in Spanish in the U.S.". En Roca, A. y Colombi, M.C. (eds.) (2003): *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.

ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) [en línea]. Yonkers, NY: ACTFL. 2012 [consulta 12/2012]. Disponible en la web:
<http://actflproficiencyguidelines2012.org/>

Alonso, E.: "La evaluación de la actuación oral de los hispanoparlantes bilingües mediante las directrices de ACTFL". *Hispania* [en línea]. 1997, Mayo vol. 80(2) [consulta 10/2012]. pp. 328-341. Disponible en la web:
<http://www.jstor.org/stable/10.2307/i214784>
ISSN: 2153-6414

Aparicio, F.: "Teaching Spanish to the native speaker at the college level". *Hispania* [en línea]. 1983, Mayo vol. 66(2) [consulta 10/2012]. pp. 232-238. Disponible en la web:
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/341403?uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101486286903>
ISSN: 2153-6414

Árva, V. y Medgyes, P.: "Native and non-native teachers in the classroom". *System* [en línea]. 2000, Septiembre vol 28(3) [consultada 10/2012]. pp. 355-372. Disponible en la web:
<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/28/3>
ISSN: 0346-251X

Barnwell, D. (1993), "Oral proficiency testing and the bilingual speaker". En Roca, A. y Lipski, J. (eds.) (1993): *Spanish in the United States: linguistic contact and diversity*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

Beaudrie, S.: "Language Placement and Beyond: Guidelines for the Design and Implementation of a Computerized Spanish Heritage Language Exam". *Heritage language Journal [en línea]*. 2012, Primavera vol. 9(1) [consultada 10/2012]. pp. 77-99. Disponible en la web:
<http://www.heritagelanguages.org/Journal.aspx>
ISSN #1550-7076

Beaudrie, S.: "Teaching heritage language learners and the nativeness issue". *ADFL Bulletin* [en línea]. 2009b, vol. 40(3) (consulta: 9/2012). pp. 94-112. Disponible en la web:
http://www.mla.org/adefl_bulletin_c_adfl_41_1_94
ISSN# 0148-7639

Beaudrie, S. (2009a), "Receptive bilinguals? Language development in the classroom: The differential effects of heritage versus foreign language curriculum". En Lacorte, M. y Leeman, J. (eds.) (2009): *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: Sociolingüística, ideología y pedagogía*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.

Beaudrie, S. y Ducar, C.: "Beginning level university heritage language programs: Creating a space for all heritage language learners". *Heritage Language Journal [en línea]*. 2005, Otoño vol. 3(1) [consulta: 10/2012]. pp. 1-26. Disponible en la web: <http://www.heritagelanguages.org/Journal.aspx>
ISSN #1550-7076

Brutt-Griffer, J. y Saminy, K.: "Transcending the Nativeness Paradigm". *World Englishes [en línea]*. 2001, Enero vol. 20(1) [consulta 11/2012]. pp. 99-106. Disponible en la web: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/weng.2001.20.issue-1/issuetoc>
ISSN: 1467-971X

Carreira, M.: "Formative Assessment in HL Teaching: Purposes, Procedures, and Practices". *Heritage Language Journal*, [en línea]. 2012 Primavera vol. 9(1) [consultado 12/2012]. pp. 100-120. Disponible en la web: <http://www.heritagelanguages.org/Journal.aspx>
ISSN #1550-7076

Carreira, M. (2003), "Profiles of SNS students in the twenty-first century. En Roca, A. y Colombi, M.C. (eds.) (2003): *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Carreira, M.: "Validating and promoting Spanish in the United States: Lessons from linguistic science". *Bilingual Research Journal [en línea]*. 2000, Noviembre 24(4) [consulta 9/2012]. pp. 333-349. Disponible en la web: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2000.10162776>
ISSN: 1523-5890

Chomsky, N. (1972), *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Colombi, M.C. (2003), "Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo". En Roca, A. y Colombi, M.C. (eds.) (2003): *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Coppieters, R. (1987), "Competence Differences between Native and Near Native Speakers", *Language* 63: 544-573.

Fairclough, M.: "A Working Model for Assessing Spanish Heritage Language Learners' Language Proficiency through a Placement Exam". *Heritage Language Journal [en línea]*. 2012, Otoño vol. 9(1) [consulta: 11/2012]. pp. 121-138. Disponible en la web: <http://www.heritagelanguages.org/Journal.aspx>
ISSN #1550-7076

Fairclough, M. y Ramírez Vera, C.: "La prueba de decisión léxica como herramienta para ubicar al estudiante de español en los programas universitarios". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, [en línea]. 2009 Enero-Abril vol. 14(21) [consulta 12/2012]. pp. 85-99. Disponible en la web: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=255020851004>
ISSN# 0123-3432

Fairclough, M. y Mrak, A. (2003), "La enseñanza del español a los hispanohablantes bilingües". En Roca, A. y Colombi, M.C. (eds.) (2003): *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Gutiérrez-Marrone, N. (1981), "Español para el hispano: Un enfoque sociolingüístico". En G. Valdés, G. Lozano, A.G. y García-Moya, R. (eds.) (1981): *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual in the United States: Issues, Aims, and Methods*. New York: Teachers College Press.

Gimeno-Menéndez, F. (1993), "Sociolingüística y enseñanza de la lengua", *LEA: Lingüística Española Actual* 15(2): 297-318.

Hernández-Chávez, E. (1993), "Native language loss and its implications for revitalization of Spanish Chicano communities". En Merino, B., Trueba, H. y Samaniego, F. (eds.) (1993): *Language and culture in learning: Teaching Spanish to Native Speakers of Spanish*. Washington, D. C.: Falmer Press / Taylor & Francis.

Hernández-Chávez, E. y Bernal-Enríquez. (2003), "La enseñanza del español en Nuevo México. En Roca, A. y Colombi, C.M. (eds.) (2003): *Mi lengua: Spanish as heritage language in the United States: research and practice*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Hidalgo, M. (1993), "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speakers: a 'problem' of inequality". En Merino, B., Trueba, H. y Samaniego, F. (eds.) (1993): *Language and culture in learning: Teaching Spanish to Native Speakers of Spanish*. Washington, D. C.: Falmer Press / Taylor & Francis.

King, S.: *Native vs. Heritage vs. Fluent/Learner Speakers* [en línea]. 2002 [consulta 8/2012]. Disponible en la web: <http://www.angelfire.com/sk/spanishforprofession/lesson4.html>

Lacorte, M. y Canabal, E.: "Teacher Beliefs and Practices in Advanced Spanish Classrooms". *Heritage language Journal [en línea]*. 2005, Otoño vol. 3(1) [consultada 9/2012]. pp. 83-107. Disponible en la web: http://www.international.ucla.edu/media/files/lacorte_and_canabal.pdf
ISSN #1550-7076

Lantof, J. y Frawley, W.: "Oral proficiency testing: a critical analysis". *Modern Language Journal*, [en línea]. 1985, Octubre vol. 69(4) [consultada 11/2012]. pp. 337-345. Disponible en la web: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1985.tb04801.x/abstract>
ISSN: 1540-4781

Lynch, A. (2003), "Toward a theory of heritage language acquisition: Spanish in the United States". En Roca, A. y Colombi, M.C. (eds.) (2003): *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Lynch, A. (2000), "Spanish-Speaking Miami in sociolinguistic perspective: bilingualism, recontact, and language maintenance among Cuban-origin population". En Roca, A. (ed.) (2000): *Research on Spanish in the United States: linguistic issues and challenges*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Lynch, A. (1999), *The Subjunctive in Miami Cuban Spanish: Bilingualism, Contact, and Language Variability*. Tesis doctoral inédita. Minneapolis: University of Minnesota.

Martínez, Glenn A.: "Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic

Approach". *Heritage Language Journal* [en línea]. 2003, Otoño 1(1) [consulta 9/2012]. pp. 1-14. Disponible en la web: http://www.international.ucla.edu/media/files/martinez_paper.pdf
ISSN #1550-7076

McGregor-Mendoza, P.: "Spanish as a Heritage Language Assessment: Successes, Failures, Lessons Learned" . *Heritage Language Journal* [en línea]. 2012, Otoño vol. 9(1) [consulta: 11/2012]. pp. 1-26. Disponible en la web: <http://www.heritagelanguages.org/Journal.aspx>
ISSN #1550-7076

Moreno Fernández, F. (1998), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Peris, E., Giovannini, A., Rodríguez, M., y Simón, T. (1996), *Profesor en Acción: Destrezas* Vol. 2. Madrid: Edelsa.

Peyton, J.K, Lewelling, V.W, y Winke, P.: *Spanish for Spanish Speakers: Developing Dual Language Proficiency* [en línea]. Washington, DC. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, 2001 [consulta 12/20012]. Disponible en la web: <http://permanent.access.gpo.gov/lps44559/lps44559/eric.ed.gov/PDFS/ED469209.pdf>

Pino, C.: *Teaching Spanish to Native Speakers: New Perspectives in the 1990s* [en línea]. Washington, D.C. 1997 [consulta 10/2012]. Disponible en la web: <http://www.cal.org/resources/archive/news/199709/9709Spanish.html>

Potowski, K., Parada, M., & Morgan-Short, K.: "Developing an online placement exam for Spanish heritage speakers and L2 students". *Heritage Language Journal*, [en línea]. 2012, Primavera vol. 9(1) [consulta 11/2012]. pp. 51-76. Disponible en la web:

<http://www.heritagelanguages.org/Journal.aspx>
ISSN #1550-7076

Potowski, K. (2005), *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Madrid: Arco / Libros.

Potowski, K. y Carreira, M.: "Towards teacher development and national standards for Spanish as a heritage language". *Foreign Language Annals* [en línea]. 2004, mayo, vol. 37(3) [consulta: 11/2012]. pp. 421-431. Disponible en la web: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02700.x/abstract>
ISSN: 1944-9720

y en <http://potowski.org/sites/potowski.org/files/PotowskiCarreira.pdf>

Roca, A.: "Retrospectives, advances, and current needs in the teaching of Spanish to United States Hispanic bilingual students". *ADFL Bulletin* [en línea]. 1997, Otoño vol. 29(1) [consulta 10-2012]. pp. 37-43. Disponible en la web: <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=BrLu6C8RhVU%3D&tabid=695&mid=1356&language=en-US>
ISSN: 0148-7639

Roca, A.: *Spanish for U.S. Hispanic Bilinguals in Higher Education* [en línea]. Washington, DC. Center for Applied Linguistics, 1992 [consulta: 10-2012]. Disponible en la web: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/AnaRocaSNSDigest.pdf

Schwartz, A. (2003), "¡No me suena! Heritage language students' writing strategies". En Roca, A. y Colombi. M.C. (eds.) (2003): *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Schmidt, N.: "Quantifying word association responses: What is Native-Like?". *System* [en línea]. 1998, Septiembre 26(3) [consulta 10/2012]. pp. 389-401. Disponible en la red:
<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/26/3>
ISSN: 0346-251X

Silva-Corvalán, C. (2003), "El español en Los Ángeles: aspectos morfosintácticos", *Ínsula* 679-680: 67-25.

Silva-Corvalán, C. (2001), *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington: Georgetown University Press.

Silva-Corvalán, C. (1994), *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon.

Valdés, G. (2000). "Introduction". En American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (coord.) (2000): *Spanish for Native Speakers, Vol. 1. Professional Development Series Handbook for teachers K-16*. New York, NY: Harcourt College.

Valdés, G.: "The construct of the near-native speakers in the foreign language profession: Perspectives on ideologies about language". *ADFL Bulletin* [en línea]. 1998 vol. 29(3) [consulta: 9/2012]. pp. 4-8. Disponible en la web:
http://www.mla.org/adeft_bulletin_c_adfl_29_3_4&from=adeft_bulletin_t_adfl29_3
ISSN# 0148-7639

Valdés, G. y Geoffrion-Vinci, M.: "Chicano Spanish: The problem of the 'underdeveloped' code in bilingual repertoires". *Modern Language Journal*, [en línea]. 1998, Octubre vol. 82(4) [consultada 11/2012]. pp.473-501. Disponible en la web:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05535.x/abstract>
ISSN: 1540-4781

Valdés, G. (1997), "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: outstanding issues and unanswered questions". En Colombi, C.M. y Alarcón, F.X. (eds.) (1997): *La enseñanza del español a hispanoparlantes: Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin.

Valdés, G.: "The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges". *Modern Language Journal* [en línea]. 1995, Otoño 79(3) [consulta: 11/2012]. pp. 299-456. Disponible en la web:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01106.x/abstract>
ISSN: 1540-4781

Valdés, G.: "Teaching Spanish to Hispanic bilinguals: A look at oral proficiency testing and the proficiency movement". *Hispania* [en línea]. 1989, vol. 73(9) [consulta 10/2012]. pp. 392-401. Disponible en la web:
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/343163?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101486286903>
ISSN: 2153-6414

Valdés, G. (1981), "Pedagogical implications of teaching Spanish to the Spanish-speaking in the United States". En Valdés, G., Lozano, A.G, y García-Moya, R. (eds.) (1981): *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual in the United States: Issues, Aims, and Methods*. New York: Teachers College Press.

Villa, D.: *The Sanitizing of U.S. Spanish in Academia* [en línea]. 2002 [consulta 9/2012]. Disponible en la web:
http://www.academia.edu/360954/The_sanitizing_of_U.S._Spanish_in_Academia

Villa, D. y Villa, J.: "Identity labels and self-reported language use: Implications for Spanish language programs". *Foreign Language*

Annals [en línea]. 1998, Mayo vol. 31(2) [consulta: 10/2012]. pp. 505-516. Disponible en la web:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.1998.31.issue-4/issuetoc>

ISSN: 1944-9720

y en

http://www.academia.edu/359590/identity_labels_and_self-reported_language_use_implications_for_spanish_language_programs

Villa, D.: "Choosing a 'standard' variety of Spanish for the instruction of native Spanish speakers in the U.S.". *Foreign Language Annals* [en línea]. 1996, Mayo vol. 29(2) [consulta: 10/2012]. pp. 191-199. Disponible en la web:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.1996.29.issue-2/issuetoc>

ISSN: 1944-9720

Wald, B. (1988), "Implications of research on dialects of Mexican American Spanish for linguistic theory". En Ornstein-Galicia, J. (ed.) (1988): *Research Issues and Problems in United States Spanish*. Brownsville: Pan American University.

White, L. y Genesee, F.: "How Native is Near Native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition". *Second Language Research* [en línea]. 1996, Julio vol. 12(3) [consulta 10/2012]. pp. 233-265. Disponible en la web:

<http://slr.sagepub.com/content/12/3/233.full.pdf+html>

ISSN: 1477-0326

Zentella. A.C. (1997), *Growing up bilingual*. Oxford: Blackwell.

FECHA DE ENVÍO: 2 DE ENERO DE 2013