

MARTÍNEZ-ARBELAIZ, ASUNCIÓN
UNIVERSITY STUDIES ABROAD CONSORTIUM (USAC), SAN SEBASTIÁN, ESPAÑA
DE VEGA-DÍEZ, MARTA
UNIVERSIDAD DE ALICANTE, ALICANTE, ESPAÑA
CONSIDERACIONES PARA EL DISEÑO DE UN CURRÍCULO ESPECÍFICO PARA HABLANTES DE HERENCIA
EN UN CONTEXTO DE ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

BIODATA

Asunción Martínez-Arbelaiz (asuncion.martinez@usac.edu, Coordinadora académica de University Studies Abroad Consortium, España, Costa Rica, Chile, Cuba y Uruguay) es doctora en Lingüística por la Universidad de Cornell (Nueva York). Tras trabajar como profesora en Michigan State University, en 2001 regresó a Donostia-San Sebastián donde coordina la sección de español L2 de University Studies Abroad Consortium. Ha realizado investigación en temas relacionados con la adquisición y enseñanza del español y la formación del profesorado.

Marta de Vega-Díez (marta.devegadiez@ua.es, Profesora en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Alicante) es licenciada en Filología Hispánica y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ha trabajado como profesora de Lengua Española y Lingüística en University Studies Abroad Consortium, en San Sebastián, Madrid y Alicante. Ha sido profesora visitante en el departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nevada, Reno (UNR) en los años 2015 y 2017. En la actualidad, colabora con el departamento de Filología Española de la Universidad de Alicante. Su área de investigación es la lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas extranjeras.

RESUMEN

En los programas de estudios en el extranjero en países hispanohablantes nos enfrentamos al reto de ofrecer currículos adecuados y efectivos para hablantes de herencia, generalmente provenientes de los Estados Unidos. El diseño e implementación de un currículum de estas características requiere una planificación cuidadosa que no descuide las particularidades del perfil de este alumnado. Asimismo, debe tener en cuenta que el contexto de aplicación de este currículum debe entenderse de forma amplia, borrando la división entre el aprendizaje dentro y fuera del aula. Describimos los aspectos principales que se han de tener en cuenta en el diseño de un currículum específico para hispanohablantes y proponemos una organización de la toma de decisiones en cuatro fases: a) Recopilación de información y justificaciones para la creación de un programa

de hablantes de herencia; b) Formación del profesorado y selección de materiales; c) Decisiones en cuanto a la estructura del programa y los contenidos del curso; d) Diseño de herramientas de evaluación.

PALABRAS CLAVE: hablantes de herencia; programas de estudios en el extranjero; diseño curricular; libro de texto

ASPECTS FOR THE DESIGN OF A LANGUAGE CURRICULUM FOR HERITAGE SPEAKERS IN A STUDY ABROAD CONTEXT

Study abroad programs in Spanish-speaking countries face the challenge of offering adequate and effective curricula for heritage speakers, often coming from the United States. The design and implementation of a curriculum of these characteristics requires careful planning that does not neglect the distinct features of this type of student. In addition, this design has to take into account the context of application of this curriculum, blurring the boundaries between learning inside and outside the classroom. We describe the main aspects that need to be taken into account in this design and we also propose a decision-making process organized in four phases: a) Compilation of information and justification of the curriculum; b) Teacher education and the selection of material resources; c) Decisions regarding the structure of the program and the contents of the course; d) Design of the evaluation tools.

KEYWORDS: heritage speakers; study abroad programs; curriculum design; textbook

1. CURSOS UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL PARA HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL

Asistimos a una creciente presencia de la enseñanza del español y de las culturas hispanas en la educación secundaria y terciaria en los Estados Unidos. Esto se debe principalmente al aumento de la población hispana en este país, así como a su mayor relevancia y visibilidad en ámbitos educativos (Lacorte y Suárez García, 2014). Como consecuencia, en las aulas universitarias hay cada vez una mayor presencia de *hablantes de herencia* (HH), quienes cuentan con un conocimiento del español adquirido en el seno de la familia y cuyo dominio del español, grado de alfabetización y afectividad hacia la lengua son muy variables. De acuerdo con Valdés (2001: 38), un hablante de herencia (HH) es “un individuo que se ha criado en un hogar donde se habla una lengua distinta al inglés, que habla o al menos comprende ese idioma, y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa lengua y el inglés”. Ortega (2020: 18-19) completa esta caracterización recopilando los rasgos que se han descrito desde la sociología, la educación y la lingüística; entre otras disciplinas, señala la exposición temprana a la lengua, un grado de competencia variable, la relación jerárquica de la lengua de herencia frente a

aquella del país de residencia, ausencia de escolarización en la lengua familiar y el sentimiento de pertenencia a una comunidad etnolingüística.

En función de la proporción de alumnos de estas características y de la disponibilidad de recursos tanto humanos como materiales, las universidades estadounidenses dan respuesta a esta realidad de dos formas. En algunas universidades se ofrecen cursos específicos para HHs, mientras que en otras se diseñan planes particulares para este alumnado dentro de las clases regulares, que se convierten así en clases mixtas. Los estudios de Bayram, Prada, Pascual y Cabo y Rothman (2016), Beaudrie (2012), Carreira y Kagan (2011) y Montrul (2016) describen la situación y tendencias actuales en el panorama de educación superior estadounidense.

En los programas de estudios en el extranjero o lo que en el mundo anglosajón se llama “study abroad” o “residence abroad” también nos enfrentamos con el reto de ofrecer currículos adecuados a este perfil de alumno cada vez más frecuente. En efecto, según los datos más recientes del *Institute of International Education* (2019), el porcentaje de alumnos hispanos o latinos que estudiaron en el

extranjero se ha duplicado. Este porcentaje ha pasado de 5,4% en el curso 2005-2006 a 10,6% en 2017-2018, curso que contó con un total de 341.751 alumnos que estudiaron fuera de sus universidades.

Burgo (2018a; 2018b) ofrece una de las escasas reflexiones con las que contamos sobre el posible impacto del estudio en el extranjero en los alumnos HHs de español. De acuerdo con la autora,

(...) el porcentaje de aprendices de L[engua] H[erencia] de español que opta por estudiar en España o Latinoamérica es todavía relativamente bajo comparado con el de los de L2 (...). No obstante, es de esperar que este porcentaje aumente progresivamente y, como resultado, los programas de estudios de español en el extranjero deberán adaptarse a las necesidades de este tipo de aprendiz para satisfacer sus necesidades académicas. (Burgo, 2018a: 37).

En otra publicación, esta misma autora añade que “es posible predecir que los programas de estudios en el extranjero (especialmente los programas de español) tendrán que adaptarse para incluir las necesidades de los aprendientes HHs.” (Burgo, 2018b: 2)¹.

Teniendo en cuenta esta realidad socioeducativa, los programas de estudios en el extranjero no pueden quedarse al margen de los cambios en su alumnado. El diseño e implementación de un programa específico para el alumnado HH requiere una planificación cuidadosa que no puede descuidar algunas particularidades de su perfil, como bien apuntan Beaudrie (2012), Beaudrie, Ducar y Potowski (2014), Burgo (2018b) y Valdés y Parra (2018), entre otros.

En este artículo hacemos eco de las experiencias y recomendaciones que estos estudios provenientes de Estados Unidos detallan, pero a la

¹ Traducción del inglés de las autoras.

vez somos conscientes de que nuestro particular contexto de enseñanza ha de requerir un diseño específico, diferente de las clases para HHs que se ofrecen en EE. UU. Por ello, hemos realizado una adaptación a nuestro contexto particular de las directrices ofrecidas por Beaudrie (2018) a la hora de diseñar un programa de estudios para HHs. A continuación, si bien aclaramos que no han de ser necesariamente llevadas a cabo de forma secuencial, enumeramos las etapas necesarias que se deben considerar:

- a) Recopilación de información y justificaciones para la creación de un programa de HHs en España.
- b) Formación específica del profesorado
- c) Selección de materiales didácticos adecuados.
- d) Decisiones en cuanto la estructura del programa y los contenidos del curso.
- e) Diseño de herramientas para las distintas fases de evaluación.

Así pues, en los siguientes apartados abordamos los criterios y directrices principales que se deben tener en cuenta en la toma de decisiones en el diseño de un curso de HHs en un programa de estudios en el extranjero. Es nuestro objetivo que este trabajo sirva como reflexión acerca de la complejidad de los factores que este proyecto entraña, así como punto de partida para investigaciones y análisis futuros.

2. FASES DE DISEÑO DEL PROGRAMA

2. 1. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN Y JUSTIFICACIONES PARA LA CREACIÓN DE UN PROGRAMA DE HHS EN ESPAÑA

El primer aspecto que no se debe obviar es la ubicación del programa de estudios en el extranjero. ¿Sería recomendable que el HH volviera al lugar de donde salieron sus ancestros para estudiar esa variedad de español particular? Esta es una pregunta particularmente difícil de contestar dado que, a menudo el universitario ignora el origen concreto de sus ancestros, o no le da importancia o hay más de un lugar en su herencia familiar. La elección del destino en el que realizar los estudios en el extranjero varía de unos estudiantes a otros, pero Isabelli-García, Bown, Plews y Dewey (2018), Moreno, (2009) y Shively (2016, 2018) señalan que la *búsqueda de la herencia* es una motivación común tanto para aquellos que eligen ir al país de origen de su familia como para aquellos que prefieren otro país hispanohablante. En principio se podría asumir que el estudiante que decide pasar una estancia en el país de origen de su familia tendrá un grado mayor de familiaridad con la cultura y la lengua que aquel que asiste a otro país de habla hispana. Sin embargo, recientes investigaciones a este respecto reflejan casos en los que la vuelta al lugar de los ancestros no es la mejor opción para todo alumno.

En un estudio que aborda la relación entre identidad y la adquisición de la lengua de herencia, Jing-Schmidt, Zhang y Chen (2016) muestran que dos de las cuatro participantes desarrollaron una identidad que hizo que maximizaran sus contactos con la comunidad de la lengua meta. Por otro lado, las otras dos alumnas de este estudio sintieron diferencias en el trato con respecto a sus compañeros estadounidenses de origen europeo, lo que les causó rechazo, evitando así contacto con locales. Estas dos últimas alumnas redujeron la comunidad de la lengua meta a un estereotipo y reafirmaron su identidad como estadounidenses. Quizá lo más

revelador y la vez, sorprendente de esta investigación es que, a pesar de las diferencias en cuanto a su identidad, las cuatro universitarias mejoraron su nivel del idioma chino hasta el nivel Superior de la escala del *American Council on Teaching of Foreign Languages*.

Contamos con pocas descripciones de las experiencias de alumnos hispanos en España, pero según recientes investigaciones los aprendientes tienden a crear una progresiva identificación con el país de acogida, en lo que se refiere a aceptación de rasgos dialectales (Moreno, 2009). Asimismo, los aprendientes HHs suelen desarrollar un sentimiento de legitimación como hablantes de español (Marijuán y Sanz, 2018; Quan, Pozzi, Kehoe y Menard-Warwick, 2018).

Por lo general, hay acuerdo en que el punto de vista bicultural o incluso multicultural de los HHs puede resultar ventajoso en los contextos de inmersión, ya que la sensibilidad cultural que estos desarrollan puede jugar un importante papel en sus interacciones en el nuevo país. Igualmente, el sentimiento de ser parte de la comunidad de acogida puede ayudar a estos alumnos a expandir sus redes sociales y darles más oportunidades para usar su lengua de herencia. Ciertamente, los estudios muestran que una mayor competencia como punto de partida da como resultado mayores posibilidades de aprovechamiento que los estudiantes de L2, ya que les permite desarrollar funciones comunicativas avanzadas, tales como prácticas o servicios a la comunidad. (Freed, Segalowitz y Dewey, 2004; Marijuán y Sanz, 2018; Moreno, 2009; Shively, 2016, 2018). De igual modo, se ha destacado que la mayor competencia lingüística de los HHs les otorga un papel especial entre sus compañeros de estudios, ya que en numerosas ocasiones actúan como traductores o intermediarios, reforzado así su autoimagen como hablantes de español (Doerr, 2020).

En resumen, constatamos la creciente participación de HHs en estudios en el extranjero, lo cual nos ha llevado a plantearnos el diseño de cursos específicos para este alumnado. Las investigaciones reseñadas plantean que las experiencias tienden a ser positivas, al aumentar su repertorio lingüístico y reforzar su confianza como usuarios de la lengua meta. Los cursos específicos para HH se pueden complementar con prácticas o servicios a la comunidad, enfatizando el uso de la lengua fuera del aula.

2.2. FORMACIÓN ESPECÍFICA DEL PROFESORADO

El diseño de un curso específico para HHs requiere tener en cuenta la preparación y competencia profesional de los profesores que lo vayan a impartir. Ya se ha señalado que los programas dirigidos a HHs se encuentran con una diversidad en el alumnado y en los contextos de enseñanza-aprendizaje que hacen necesario plantear el desarrollo profesional del profesorado desde una perspectiva múltiple.

A pesar de la diversidad dentro de este perfil de estudiantes, existe un consenso en que su conocimiento y habilidades en la LH hacen de ellos un alumnado con unas necesidades específicas que difieren de aquellas de los estudiantes regulares de lengua extranjera. No es objeto de este estudio citar la extensa literatura que recoge la singularidad de los procesos de aprendizaje en los que se ve inmerso el HH y nos limitamos a referir la síntesis realizada por Valdés y Parra (2018: 305-306), quienes apuntan que un HH en un contexto de aula está involucrado en uno o más de los siguientes procesos:

a) La adquisición de aspectos de su variedad lingüística que han sido adquiridos de forma “incompleta”.

b) La readquisición de aspectos de su variedad lingüística que han tenido un desgaste o involución.

c) La adquisición de la variedad estándar de la lengua de herencia como un segundo dialecto.

d) El desarrollo de habilidades discursivas, orales y escritas, incluyendo la adquisición de registros y estilos formales.

e) La expansión de las habilidades receptivas a las habilidades productivas.

Además del conocimiento de las necesidades pedagógicas específicas del HH, el docente debe atender a los numerosos factores que influyen en las necesidades particulares de este alumnado, lo que hace necesaria una formación multidisciplinar, tal y como señala Lacorte (2018: 200-201):

[...] podría permitir que los instructores adquirieran un conocimiento más profundo de las diferentes dimensiones que definen a los aprendientes de lengua de herencia: histórica (historia de la inmigración y el desarrollo histórico de la lengua); lingüístico (edad y orden de adquisición de las lenguas así como de las variedades habladas y la cantidad de uso de la lengua); educativa (tipo y cantidad de escolarización); afectiva (motivación, actitudes, autoconfianza lingüística); y cultural (identidad etnolingüística, prácticas culturales familiares, viajes al *homeland*).

En efecto, diversos estudios de referencia, como Beaudrie, Ducar y Potowski (2014), Montrul (2016), Potowski y Lynch (2014) y Valdés y Parra (2018), entre otros, dan cuenta de la necesidad de considerar factores afectivos, así como de incorporar como parte del currículo la conciencia sociolingüística y cultural, con el objeto de crear un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo y respetuoso con el desarrollo indentitario. De una opinión semejante son Wilson y

Pascual y Cabo (2019: 171), que insisten en que la formación del docente debe estar dirigida a establecer una pedagogía responsable, sustentada en la evidencia, que responda a las necesidades tanto lingüísticas como socio-afectivas. Los autores señalan que no se trata únicamente de un conocimiento de la diversidad sociolingüística y geográfica, sino más bien de comprender la complejidad que esta entraña dentro de las relaciones entre las comunidades de hablantes. Así, diversos estudios (Wilson y Pascual y Cabo, 2019; Doerr, 2020) reflejan experiencias de estudiantes que han percibido cómo la variedad regional o familiar puede verse desprestigiada, o incluso invisibilizada, al no verse representada en el aula, tanto por parte de los docentes como de los materiales seleccionados. No obstante, otras investigaciones (Moreno, 2009; Perara-Lunde y Melero García, 2015; Rubin, 2004), refieren testimonios de estudiantes que perciben positivamente la instrucción en formas prescriptivas del lenguaje.

Estas consideraciones se ven corroboradas en el profundo estudio de caso de tres alumnos HHs en una estancia de estudios en países hispanohablantes realizado por Quan, Pozzi, Kehoe y Menard-Warwick (2018). En dicha investigación muestran que los tres aumentan su repertorio lingüístico, desarrollan una mayor conciencia lingüística y reafirman su identidad bilingüe y bicultural. Igualmente, las autoras recomiendan que los programas de inmersión ofrezcan un curso de sociolingüística o al menos, un módulo dedicado a la variación lingüística en el mundo hispano, de forma que todos los participantes de este tipo de programas sientan legitimada su propia variedad lingüística. Del mismo parecer son Goldoni (2013) y Moreno (2009), que inciden en la importancia de una orientación previa que les ayude a elegir una localización adecuada, ser conscientes de la realidad sociocultural del país de acogida, conocer las oportunidades se ofrecen para su formación global y ajustar expectativas de cara a futuras experiencias.

A este respecto, queremos subrayar la importancia que tiene el hecho de crear en el profesorado conciencia y conocimiento no solo de las variedades geográficas, sino también de aquellas locales y comunitarias, ya que a menudo ambas son lejanas y desconocidas desde una perspectiva peninsular. De igual modo, se hace necesario el entendimiento y afirmación de otros usos lingüísticos propios del HH, como los registros familiares, la alternancia de códigos o la transferencia lingüística. La comprensión de estos fenómenos no parece estar generalizada en el profesorado, tal y como muestra el estudio de Vega-Díez y Martínez-Arbelaiz (2020) en torno a las creencias de un grupo de instructores de ELE en diversas ciudades españolas, cuyas conclusiones apuntan a que todavía hoy en día se continúa priorizando la enseñanza de gramática normativa.

Tras estas consideraciones, podemos proponer que la formación específica del profesorado se puede articular en torno a cuatro ejes principales:

- 1) Participación en la preparación de los cursos y la selección de materiales. Schwartz-Caballero (2014) lleva a cabo una exhaustiva revisión del perfil del profesorado y de la preparación en enseñanza de HHs en el que apunta que el diseño de cursos es la vía más frecuente a través de la cual el profesorado toma conciencia de las necesidades pedagógicas específicas del alumno.
- 2) Asistencia a talleres y congresos, así como implicación en proyectos de investigación, como vía del desarrollo de las competencias didácticas y pedagógicas de los docentes.
- 3) Conocimiento y consulta periódica de las principales bases de datos y fuentes de recursos disponibles, entre las que destacamos el *National Heritage Language Resource Center* (NHLRC en <http://nhlrc.ucla.edu>), la *Alliance for the Advancement of Heritage*

Languages (the Alliance en <http://www.cal.org>), los *Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Culturas* (REACH en <http://nflc.org/REACH/index.htm>), <https://espanolabierto.org> y STARTALK (<http://startalk.umd.edu>).

4) Participación en asociaciones profesionales de profesores de lenguas extranjeras, como son entre otras ACTFL, AATSP o ASELE, en el caso español, que ofrecen numerosos recursos a partir de las aportaciones en congresos, presentaciones y artículos.

2.3. SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Se puede afirmar que, con pocas excepciones, el currículum de las clases de español en las universidades estadounidenses tanto de HHs como de español como L2 tiende a estar determinado por el libro de texto (Cubillos, 2014; Zapata, 2018). De ahí la importancia que profesores, coordinadores académicos y los propios alumnos tienden a concederle a la elección de dicho libro. A pesar de su papel central en el currículum, los libros de texto de español, en general, no suelen abordar el tema de la variación lingüística y, como Burns (2018) explica, los profesores de español de universidades estadounidenses, están muy limitados a la hora de traer al aula información sobre las variedades locales. De esta forma, se llega a una situación absurda en la que se ignora las variedades de las comunidades hispanas del propio lugar donde se estudia la lengua meta. Si el objeto de estudio de cualquier lengua es interactuar con las personas que la hablan, en el caso del español, los alumnos universitarios podrían comenzar con las personas que viven en su propia comunidad. Sin embargo, esto se propicia en contadas ocasiones. Una de estas excepciones sería el curso de español avanzado de Ohio State University descrito y evaluado en Long (2003) o los materiales creados por la Universidad de Texas at Austin donde se utilizan grabaciones de personas texanas

como base de una intervención pedagógica (espanolabierto.org). Para Burns (2018: 32), con la omisión de las variedades de español de los Estados Unidos, se reproduce la ideología de la lengua estándar “al mandar un mensaje de que las variedades estadounidenses del español no son importantes ni útiles para el estudio de la L2 porque se alejan de un “estándar” idealizado y monolítico”. Autores como Wilson y Pascual y Cabo (2019) o Doerr (2020) comparten la misma apreciación.

La forma en la que el libro de texto representa a sus potenciales usuarios es otro aspecto crucial a la hora de seleccionarlo, aunque rara vez se tiene esto en cuenta. Tal y como señala Ros i Solé (2013), la redacción y el diseño del libro de texto dejan entrever quién creen los autores que va a completar las actividades y así asignar significado a los textos que ahí se encuentran. Algunos libros hacen explícito ya en el título o en la introducción a qué tipo de alumnado van dirigidos. Como ejemplo de libros de texto escritos para HHs, podemos mencionar Carreira y Geoffrion-Vinci (2008) *Sí se puede. Un curso transicional para hispanohablantes*, así como García, Carney y Sandoval (2011) *Nuestro idioma, nuestra herencia* o Marqués (2012) *La lengua que heredamos. Curso de español para bilingües*.

Otros métodos están pensados para clases mixtas, como por ejemplo Potowski (2017), *Conversaciones escritas*, utilizado en algunas universidades de Nevada e Illinois. Este manual aborda temas como la inmigración, al hablar de los indocumentados o los *dreamers*, la identidad, al analizar etiquetas como latinos o hispanos, mexirriqueños, o el fenómeno de la afro-latinidad. De forma intencional, los temas tratados siempre están enmarcados en el contexto cultural propio de los latinos o hispanos estadounidenses.

Si bien los libros de texto citados reflejan la realidad de Estados Unidos, los libros publicados en España tienden a olvidar que el

español es una lengua global hablada por comunidades muy diferentes (Ros i Solé, 2013). Esta es una diferencia importante entre los libros de texto publicados en EE. UU. y los publicados en España que hay que tener en cuenta en el diseño de estos cursos. Por un lado, parece que un HH que viene a España querrá saber más del lugar en el que está viviendo y no tanto, de la situación política y social de las diferentes comunidades latinas en EE. UU. Por otro lado, como señala Burgo (2018b: 4), los cursos para HHs que se ofrecen en el extranjero deberían reflejar el currículo de las universidades de las que provienen dichos estudiantes, sobre todo en lo relativo a la cultura y la escritura. Sopesamos estas dos opciones, es decir, que el currículo y/o el libro de texto refleje la cultura de la comunidad donde estudia el alumno o, por el contrario, que refleje la realidad de la comunidad o comunidades hispanas de Estados Unidos. Si el curso de español para HH en España adopta un libro estadounidense, reproduciríamos el curso que este potencial alumno podría realizar en su universidad de origen. Por otra parte, si adoptamos un libro del mercado editorial español, los contenidos trabajados van a tener relación con la nueva experiencia del alumno en el extranjero, pero no sería equivalente al curso correspondiente en la universidad de origen.

La solución a esta disyuntiva se encuentra en una selección cuidadosa de los materiales disponibles y accesibles en el país de estudio, si bien teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: a) Elegir manuales que ofrezcan temas “universales” o de índole más “global” como son la educación y la tecnología, el arte, el consumo, la protección de datos, las emociones, las fronteras, los horarios, la identidad, etc. Estos temas pueden ser abordados tanto desde una perspectiva peninsular, como desde la perspectiva particular del estudiante HH. Así, el alumnado puede traer su realidad al aula, por medio de interacciones orales, presentaciones o textos o videos compartidos, siempre enmarcada en la temática general que se esté abordando; b) Tener en cuenta las bases de datos y fuentes de recursos de *open*

source (ver apartado 2.2) que puedan cubrir las necesidades específicas de los estudiantes HH no contempladas en el manual elegido; c) Incorporar dentro del aula textos orales y escritos de diversas procedencias, en los que se muestre la diversidad geográfica y de registro de la lengua.

2.4. DECISIONES EN CUANTO A LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA Y LOS CONTENIDOS DEL CURSO

Como paso previo al diseño y planificación de los cursos, se hace necesario decidir el enfoque o pedagogía específica en la cual enmarcar el diseño curricular. Carreira y Kagan (2018) apuntan a una falta de conexión entre los avances en investigación lingüística y su aplicación didáctica. Se conocen las carencias de este perfil de alumnado, pero no siempre se ha sabido determinar qué intervención pedagógica es la más adecuada. Así, a partir de proyectos y experiencias que se han llevado a cabo en los últimos años, Lacorte (2018) justifica la elección de la pedagogía para la multialfabetización (Cope y Kalantzis, 2000, 2009; López-Sánchez, 2014) como el enfoque más adecuado para los HHs. Efectivamente, el análisis crítico de textos variados, así como la diversidad de géneros y registros parece ser una vía para la enseñanza y aprendizaje de los HHs. Asimismo, se trata de una metodología que se ve favorecida por la colaboración entre individuos con diferentes perfiles, habilidades y perspectivas, por lo que puede tener como resultado lo que Valdés y Parra (2018: 321) describen como “hablantes multicompetentes en lugar de monolingües incompletos o deficientes”.

La pedagogía para la multialfabetización tiene como componente fundamental la práctica situada, la cual supone la inmersión tanto en el lenguaje como en toda la variedad de elementos semióticos multimodales de los que se ve rodeado el alumno y que la comunidad meta utiliza y desarrolla para su funcionamiento. El contexto de

inmersión del que hablamos parece especialmente oportuno para adoptar este enfoque pedagógico. La práctica situada permite, asimismo, llevar al aula muestras de lengua de procedencia diversa, tanto escritos como multimodales pero siempre auténticos. Así, se puede conjugar el uso de libros de texto con otros materiales inspirados por los intereses y necesidades de los alumnos bien sean HH o no. Los otros tres ángulos pedagógicos que comprende la pedagogía para la multialfabetización son: 1) la instrucción obvia, en la que el/la profesor(a) proporcionaría el metalenguaje que crea conveniente para la reflexión lingüística; 2) el encuadre crítico, por medio del cual se guía a los alumnos a reflexionar sobre la relación entre el diseño y los contextos sociales y 3) la práctica transformadora, en la que los alumnos deben reescribir o rediseñar el texto, audio o el género trabajado previamente en clase adecuándolo a otro contexto cultural, otra modalidad o incluso cambiando el género mismo. Estos cuatro ángulos pedagógicos son la base de esta pedagogía, la cual para algunos autores (Parra, Llorente-Bravo y Polinsky, 2018; Samaniego y Warner, 2016) parece especialmente apropiada para satisfacer las necesidades de los HHs en los cursos de lengua.

A continuación, se deben tener en cuenta los objetivos formativos que deben presidir el diseño de la asignatura. A este respecto, Beaudrie, Ducar y Potowski (2014) revisan la literatura previa y ofrecen una relación de resultados de aprendizaje pertinentes para los estudiantes HHs en distintos niveles educativos: a) mantenimiento de la lengua española; b) adquisición de la variedad estándar; c) expansión del bilingüismo; d) transferencia de las habilidades de lectoescritura; e) desarrollo de otras habilidades académicas; f) cultivo de actitudes positivas hacia la lengua de herencia; y g) adquisición o desarrollo de la conciencia cultural.

Otra cuestión que se debe considerar es el espectro de niveles que un programa de estudios en el extranjero tiene capacidad de ofrecer.

Mientras que en los departamentos de español de las universidades estadounidense hay una tendencia a que los cursos específicos para HHs realicen un recorrido paralelo a aquellos de L2, los programas en el extranjero suelen proponer clases únicamente para estudiantes con habilidades lingüísticas avanzadas. En palabras de Marqués (2020: 705) "es probable que cuando deciden participar en un programa en el extranjero ya tengan un alto grado de competencia sociolingüística y cultural". Podemos añadir que es incluso posible que no difieran en absoluto de los hablantes nativos (Polinsky y Scontras, 2020: 3), con lo cual los cursos optativos o el llamado "*direct enrollment*" en la universidad local podría ser la mejor opción. De cualquier modo, esta decisión está determinada en la mayoría de los casos por factores tales como el tamaño del programa, la duración de las estancias, los acuerdos con los departamentos de origen o las características del centro o universidad anfitriona.

A partir de estas reflexiones, queremos proponer una descripción general de los cursos que deberían estar presentes en un programa dirigido a HHs:

- Cursos de composición centrados en la práctica regular de la escritura en los que leer y analizar distintas tipologías textuales para la posterior producción. En ellos deberían primar las actividades que expandan las habilidades productivas.
- Cursos de gramática, centrados en el estudio y reflexión sobre la gramática española, con el objeto de promover la conciencia metalingüística, entendida como la reflexión consciente, capacidad de análisis y control intencional de varios aspectos de la lengua, como los fonológicos, morfosintácticos y pragmáticos, así como la conciencia de la variedad de registros y su ocurrencia (Holguín Mendoza, 2018).

- Asignaturas opcionales que completen los cursos de lengua: el estudiante puede matricularse en asignaturas de su elección, preferiblemente en las clases regulares de la universidad de acogida. Además de poder completar su programa de estudios, el hecho de tomar cursos en español tiene otros beneficios, tales como el incremento de las competencias comunicativas, sociolingüística y cultural o la creación de relaciones personales y redes sociales (Shively, 2018). Idealmente, cursos en dialectología, sociolingüística o fonética completarían su conocimiento y conciencia sobre la variación lingüística en niveles geográficos, sociales y de registro.

- Actividades fuera del aula que provean a los estudiantes de oportunidades de interacción social con hablantes nativos. Si bien son actividades comunes en los programas de inmersión, conviene otorgar un protagonismo en el caso de los HHs. Shively (2018: 415) refiere algunos ejemplos como son vivir con familias o estudiantes locales, intercambios de conversación, prácticas en lugares de trabajo, servicios a la comunidad, voluntariados o participación en clubs, eventos culturales, excursiones, etc.

2.5. DISEÑO DE HERRAMIENTAS PARA LAS DISTINTAS FASES DE EVALUACIÓN

Es sabido que la evaluación de la lengua meta se realiza en diferentes momentos del programa que se trate. Por razones de espacio, en este artículo nos centraremos únicamente en las pruebas de clasificación, pero la evaluación formativa y sumativa característica de todo curso en el que se evalúan resultados de aprendizaje no están exentas de interés y podrían ser objeto de futuros estudios.

Es una práctica común en casi todos los programas de lengua en el extranjero realizar un examen para ubicar a los diferentes alumnos en los cursos que se correspondan a su nivel. A menudo estas pruebas se realizan online y constan de un número de oraciones o textos con partes para completar o elegir entre varias opciones (Long, Shin, Geeslin y Willis, 2018; Zabaleta, 2007). En Vega-Díez y Martínez-Arbelaiz (en prensa) se proporciona más detalle sobre los exámenes de diagnóstico, de clasificación o colocación que han diseñado e implementado diferentes universidades estadounidenses con objeto de distinguir entre los dos grupos de alumnos de los que venimos hablando. Algunos autores (Fairclough, Belpoliti y Bermejo, 2010; Potowski, Parada y Morgan-Short, 2012; Wilson, 2012) insisten en la importancia de una prueba de evaluación específica para este perfil de estudiante. Fairclough (2012) propone un modelo para desarrollar exámenes que tenga en cuenta las necesidades de los HHs y propone las siguientes pautas para el diseño de un modelo de evaluación específico:

- a) La definición del constructo de nivel de la lengua de herencia.
- b) Consideraciones preliminares, como la misión docente, las características del programa y estudiantado y el contenido del curso.
- c) El contenido del test (¿qué evaluamos?), lo que los alumnos saben y sus huecos lingüísticos; las habilidades receptivas, productivas y creativas.
- d) Diseño del test y tareas: ítems de reconocimiento léxico, dictado, traducción parcial, gramática y producción de verbos; actividades abiertas, como lectura y escritura; escuchar y hablar.

e) Implementación del test: hacer una prueba piloto, analizar los datos obtenidos y solucionar problemas de logística.

La evaluación inicial de un HH debería incluir asimismo una biografía lingüística en la que el individuo describa su propia historia como hablante de esa lengua, así como de la imagen que tiene de su propia competencia. De las distintas propuestas que hay a este respecto, hemos seleccionado la propuesta del Departamento de *Hispanic Studies* de la universidad de Houston. En la página web de esta institución (<https://www.uh.edu/class/spanish/language-programs/heritage-language/>) se pueden encontrar las siguientes preguntas que tratan de identificar a los alumnos HH:

If you answer YES to ONE OR MORE of the following statements, you need to take the Placement-Credit Exam for Spanish Heritage Learners:

- When I was a child, Spanish was spoken in my home*
- I lived in a Spanish-speaking country for two years or longer*
- My first language was Spanish (or both Spanish and English)*
- I speak Spanish, or both Spanish and English with family and friends*
- My parents and/or grandparents often speak to me in Spanish*

Por su parte, Potowski, Parada y Morgan-Short (2012) proponen una evaluación inicial dividida en dos partes. En un primer examen se pretende determinar si el estudiante se beneficiará en mayor medida de los cursos específicos para HHs o si, por el contrario, son más convenientes los cursos de L2. En la segunda parte, una vez que el estudiante ha demostrado que su conocimiento de la lengua meta puede ser caracterizado como “de herencia”, se determinaría cuál de los distintos cursos específicos que ofrece la universidad de Illinois at Chicago es el más apropiado para este HH. Sin duda, el primer paso para el diseño de cursos específicos para HHs en un programa de estudios en el extranjero debería comenzar por una prueba de diagnóstico sólida que se adecúe a los cursos ofertados. Esta prueba

debe ir más allá del conocimiento receptivo de la lengua, medido a través de diferentes opciones léxicas o gramaticales que completan una oración estándar, típico de los exámenes de español como L2. Por el contrario, una prueba dirigida a HH debe tratar de medir el conocimiento de la(s) variedad(es) aprendidas en el seno de la familia, tal y como hace la prueba de léxico y frases coloquiales, neutros o del dialecto mexicano, diseñada por Potowski, Parada y Morgan-Short (2012). La dificultad de crear preguntas de este tipo es que no hay una única variedad de español en EE. UU. y esa diversidad se hace más aparente en los cursos de español de programas de estudios en el extranjero.

En cualquier caso, sin tener que llegar a diseñar preguntas tipo test tan específicas como las presentadas por estas autoras, la detección de alumnos HHs debe hacerse antes de que empiecen los cursos y parece que utilizar una única herramienta de evaluación no es una práctica recomendable. Los exámenes de ubicación diseñados para aprendientes de español L2 no solo no sirven para identificar a los HHs sino que además pueden tener un impacto negativo en ellos. Estos pueden ser sancionados al desconocer algunos aspectos de la variedad estándar y terminar considerando que hablan una variedad “incorrecta” o “impura” (Holguín Mendoza, 2018). La mejor opción sería que antes de la evaluación lingüística, se redactaran una serie de preguntas biográficas, como las que ofrece la Universidad de Houston, que desvíen a los alumnos hacia dos pruebas: una para HHs y otra para aprendientes de español L2. La prueba para HHs debería tener una parte de producción escrita para poder recoger evidencia no solo del conocimiento lingüístico, medido con una prueba tipo test, sino también del grado de alfabetización del estudiante en cuestión.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

En estas líneas hemos tratado de plantear las fases principales para el diseño de cursos específicos para HHs universitarios en España. Si bien nuestra andadura no ha hecho más que comenzar, somos conscientes de que existe un gran hueco en la investigación al respecto. Aunque la mayoría de las fuentes consultadas parecen coincidir en que las clases específicas pueden dar mejor cuenta de las necesidades lingüísticas de los HHs que las clases mixtas, cuando pensamos en estudios "en el extranjero", la naturaleza de los cursos ha de cambiar necesariamente. A pesar de que autores como Shively (2016: 4) recomiendan que los cursos para HHs deben reflejar el currículo de la universidad estadounidense de la que los alumnos proceden, particularmente en lo que se refiere a la escritura y la cultura, hay bastantes aspectos que requieren una adecuación a este peculiar contexto de enseñanza aprendizaje. Hemos hablado de la formación del profesorado y la necesidad de que los profesores que trabajan en un contexto peninsular conozcan, al menos someramente, las variedades de español en Estados Unidos, así como su realidad socio-cultural. También nos parece importante que el libro de texto refleje la realidad de la que está rodeado el alumno, en lugar de la realidad de la que procede. Las herramientas de evaluación han de afinarse mucho para que, por un lado, seleccione a este tipo de alumnado, sin que sancione o estigmatice ningún tipo de variedad del español. Finalmente, creemos que las propuestas de la pedagogía para la multialfabetización parecen ser especialmente adecuadas para estos alumnos, tal y como proponen Parra, Llorente-Bravo y Polinsky (2018) o Samaniego y Warner (2016), entre otros. Queda por ver cómo estas propuestas se concretan en nuestro contexto de instrucción en España. Asimismo, en futuras investigaciones de índole empírica se podría recabar datos de alumnos HHs que muestren su potencial progreso tanto en el dominio de diferentes registros y la lengua escrita, como en sus actitudes hacia las diferentes variedades del español. Si, como apuntan Polinsky y Scontras (2020: 52), la

cantidad y la calidad del input que han recibido los HHs es uno de los detonantes de su adquisición divergente, los estudios en el extranjero pueden suponer para estos alumnos una exposición a una variedad de fuentes, hablantes, géneros, registros, etc. El impacto de este tipo de input en el español de los HHs es algo que excede los límites de este artículo pero que podría abordarse en futuras investigaciones. Actualmente estamos en una etapa de reflexión y diseño de estos cursos y esperamos que en investigaciones futuras podamos arrojar luz sobre el impacto que los cursos específicos de HHs en España puedan tener sobre la adquisición del español y sobre la identidad lingüística de los alumnos que decidan invertir tiempo y energía en estudiar en el extranjero.

4. REFERENCIAS

Bayram, F., Prada, J., Pascual y Cabo, D., & Rothman, J. (2016). "Why should formal linguistic approaches to heritage language acquisition be linked to heritage language pedagogies?", en P.P. Trifonas & T. Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 187-205). Cham, Suiza: Springer.

Beaudrie, S.M. (2012). "Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs", en S.M. Beaudrie y M. Fairclough (eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 203-221). Washington DC: Georgetown University Press.

Beaudrie, S.M., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. Nueva York, NY: McGraw-Hill Education Create.

Burns, K.E. (2018). "The marginalization of local varieties in the L2 classroom: the case of US Spanish", en *L2 Journal*, 10(2). [Consulta: 7 de noviembre de 2020] Disponible en la web:

<https://escholarship.org/uc/item/0c24d6hx>
ISSN: 1945-0222

Burgo, C. (2018a). *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*. Madrid: Editorial Arco Libros.

Burgo, C. (2018b). "The impact of study abroad on Spanish heritage language learners", en *Journal of Latinos and Education*, 19(3). [Consulta: 28 de octubre de 2020] Disponible en la web:

<https://doi.org/10.1080/15348431.2018.1518139>
ISSN: 1534-8431

Carreira, M. & Kagan, O. (2018). "Heritage language education: A proposal for the next 50 years", en *Foreign Language Annals*, 51(1), 152-168.

Carreira, M., & Kagan, O. (2011). "The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development". *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies: New Literacies, New Learning", en *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.

Cubillos, J.H. (2014). "Spanish textbooks in the US: enduring traditions and emerging trends", en *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 205-225.

Doerr, N.M. (2020). "'Global competence' of minority immigrant students: hierarchy of experience and ideology of global competence in study abroad", en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 83-97.

Fairclough, M. (2012). "A working model for assessing Spanish heritage language learners' language proficiency through a placement exam", en *Heritage Language Journal*, 9(1), 121-138.

Fairclough, M., & Beaudrie, S.M. (2016). *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*. Washington DC: Georgetown University Press.

Fairclough, M.A., Belpolite, F. & Bermejo, E. (2010). "Developing an electronic placement examination for heritage learners of Spanish: Challenges and payoffs", en *Hispania*, 93(2), 273-291.

Freed, B., Segalowitz, N., & Dewey, D. (2004). "Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs", en *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275-301.

Goldoni, F. (2013). "Students' immersion experiences in study abroad", en *Foreign Language Annals*, 46(3), 359-376.

Holguín Mendoza, C. (2018). "Critical Language Awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum", en *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 65-79.

Institute of International Education (2019). "US Study Abroad". *Open Doors. Report on International Educational Exchange*. [Consulta: 9 de noviembre de 2020] Disponible en la web <https://www.iie.org/opendoors>

Isabelli-García, C., Bown, J., Plews, J.L., & Dewey, D.P. (2018). "Language learning and study abroad", en *Language Teaching*, 51(4), 439-484.

Jing-Schmidt, Z., Zhang, Z., & Chen, J.Y. (2016). "Identity development in the ancestral homeland: A Chinese heritage perspective", en *The Modern Language Journal*, 100(4), 797-812.

Lacorte, M. (2018). "Multiliteracies pedagogy and heritage language teacher education: A model for professional development", en G.C. Zapata y M. Lacorte (eds.), *Multiliteracies pedagogy and language learning* (pp. 197-225). Cham, Suiza: Palgrave Macmillan.

Lacorte, M. & Suárez García, J. (2014). "La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro", en *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 129-136.

Long, D.R. (2003). "Spanish in the community: Students reflect on Hispanic cultures in the United States", en *Foreign Language Annals*, 36(2), 223-232.

Long, A.Y., Shin, S.Y., Geeslin, K., & Willis, E.W. (2018). "Does the test work? Evaluating a web-based language placement test", en *Language Learning & Technology*, 22(1), 137-156.

López-Sánchez, A. (2014). "Hacia una pedagogía de la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en el New London Group", en *Hispania*, 97(2), 281-297.

Marijuán, S., & Sanz, C. (2018). "Expanding boundaries: Current and new directions in study abroad research and practice", en *Foreign Language Annals*, 51(1), 185-204.

Marqués-Pascual, L. (2020). "Los hablantes de español como lengua de herencia en programas de estudios en el extranjero", en P. Taboada de Zúñiga Romero & R. Barros Romero (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. Actas del XXIX Congreso Internacional ASELE* (pp. 703-720). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Moreno, K.H. (2009). *The study abroad experiences of heritage language learners: Discourses of identity*. (Tesis doctoral). University of Texas at Austin. [Consulta: 10 de septiembre de 2020] Disponible en la web: <http://hdl.handle.net/2152/9744>

Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega, L. (2020). "The study of heritage language development from a bilingualism and social justice perspective", en *Language Learning*, 70, 15-53.

Parra, M.L., Llorente-Bravo, M., & Polinsky, M. (2018). "De bueno a muy bueno: How pedagogical intervention boosts language proficiency in advanced heritage learners", en *Heritage Language Journal*, 15(2), 203-241.

Perara-Lunde, M., & Melero-García, F. (2015). "Identidades gramaticales: perspectivas estudiantiles hacia el aprendizaje y uso de

gramática en una clase de SHL", en *E-JournALL: EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and languages*, 2(2), 69-86.

Polinsky, M., & Scontras, G. (2020). "Understanding Heritage languages", en *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1). 4-20. [Consulta: 9 de noviembre de 2020] Disponible en la web: <https://doi.org/10.1017/S1366728919000245>
ISSN: 1469-1841

Polinsky, M., & Scontras, G. (2020). "A roadmap for heritage language research", en *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 50-55.

Potowski, K., & Lynch, A. (2014). "Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos", en *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 154-170.

Potowski, K., Parada, M.N. & Morgan-Short, K. (2012). "Developing an Online placement exam for Spanish heritage speakers and L2 students", en *Heritage Language Journal*, 9(1), 51-76.

Quan, T., Pozzi, R., Kehoe, S., & Menard-Warwick, J. (2018). "Spanish heritage language learners in study abroad across three national contexts", en C. Sanz y A. Morales-Front (eds.), *The Routledge handbook of study abroad research and practice*. (pp. 437-451). Nueva York, NY: Routledge.

Ros i Solé, C. (2013). "Spanish imagined: political and subjective approaches to language textbooks", en J. Gray (ed.), *Critical perspectives on language teaching materials* (pp. 161-181). Londres: Palgrave Macmillan.

Rubin, K. (2004). "Going 'home' to study", en *International Educator*, 13(1).

Samaniego, M., & Warner, C. (2016). "A Multiliteracies Approach to HL Instruction", en M. Fairclough y S.M. Beaudrie (eds.), *Innovative strategies for heritage language Teaching. A practical guide for the classroom* (pp. 191-213). Washington DC: Georgetown University Press.

Shively, R. L. (2016). "Heritage language learning in study abroad: Motivations, identity work, and language development", en Pascual y Cabo, D. (ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 259-280). Ámsterdam: John Benjamins.

Shively, R.L. (2018). "Study abroad", en K. Potowski (ed.), *Handbook of Spanish as a minority / heritage language* (pp. 408-419). Nueva York, NY: Routledge.

Schwartz Caballero, A.M. (2014). "Preparing teachers to work with heritage language learners", en T.G. Wiley, J.K. Peyton, D. Christian, S.C.K. Moore & N. Liu (eds.), *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States* (pp. 373-383). Nueva York, NY: Routledge.

Valdés, G. (2001). "Heritage language students: Profiles and possibilities", en *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, (37-87). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Valdés, G., & Parra, M.L. (2018). "Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers", en K. Potowski (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 301-330). Nueva York, NY: Routledge.

Vega-Díez, M. & Martínez Arbelaiz, A. (2020). "Creencias del profesorado sobre la enseñanza del español a hablantes de herencia en situación de inmersión", en P. Taboada de Zúñiga Romero & R. Barros Romero (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. Actas del XXIX Congreso Internacional ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Vega-Díez, M., & Martínez Arbelaiz, A. (en prensa). "Habla de herencia en un programa de inmersión: Diseño de herramientas de evaluación inicial", en *Foro de profesores de ELE*.

Wilson, D.V. & Pascual y Cabo, D. (2019). "Linguistic diversity and student voice: the case of Spanish as a heritage language", en *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 170-181.

Zabaleta, F. (2007). "Developing a multimedia, computer-based Spanish placement test", en *CALICO Journal*, 24(3), 675-692.

Zapata, G.C. (2018). "The role of digital, learning by design instructional materials in the development of Spanish heritage learners' literacy skills", en G.C. Zapata & M. Lacorte (eds.), *Multiliteracies pedagogy and language learning* (pp. 67-106). Cham, Suiza: Palgrave Macmillan.

LIBROS DE TEXTO

Carreira, M. & Geoffrion-Vinci, M. (2008). *Si se puede. Un curso transicional para hispanohablantes*. Boston: Cengage.

García, H.A., Carney, C. & Sandoval, T. (2011). *Nuestro idioma, nuestra herencia: español para hispanohablantes*. Boston: McGraw-Hill Learning Solutions.

Marqués, S. (2012). *La lengua que heredamos. Curso de español para bilingües*. 7ª edición. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley and sons.

Potowski, K. (2017). *Conversaciones escritas. Lectura y redacción en contexto*. 2ª edición. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley and sons.

FECHA DE ENVÍO: 12 DE NOVIEMBRE DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 18 DE DICIEMBRE DE 2020