

***La enseñanza del español a hablantes de herencia en
inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje
en aulas heterogéneas***

***The teaching of Spanish to heritage speakers in partial and total
immersion: effective factors of learning in heterogeneous classrooms***

María Pilar López-García

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.
pilarlg@ugr.es

DOI: 10.17398/1988-8430.26.113

Recibido el 12 de noviembre de 2016

Aprobado el 3 de abril de 2017

Resumen: En este trabajo abordamos la problemática del alumnado *hablante de herencia* en las aulas de español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (ELE). La consideración de las especificidades de este alumnado en inmersión parcial y en los programas de inmersión total nos ha llevado a profundizar en el funcionamiento de las aulas heterogéneas y en las necesidades de este alumnado. Para ello, hemos revisado los avatares históricos del español en Estados Unidos, las diversidades de la comunidad hispana y los modelos de enseñanza bilingüe. Mediante un análisis cualitativo, hemos comprobado las necesidades lingüísticas de este colectivo, las ventajas de las aulas heterogéneas y los beneficios del aprendizaje en inmersión total. Nuestro propósito final es orientar al profesorado de español para que asuma mejor el reto de enseñar a este complejo colectivo.

Palabras clave: hablantes de herencia; español en Estados Unidos; enseñanza bilingüe; aulas heterogéneas; enseñanza de ELE.

Abstract: In this study we address the problems of *heritage speaker* students in the Spanish-as-a-second-language (L2) and Spanish-as-a-foreign-language (ELE) classroom. Considering the specificities of these students in partial immersion and in total immersion programmes has led us to examine the functioning of heterogeneous classrooms and the needs of these students. In order to do so, we have reviewed the historical vicissitudes of Spanish in the United States, the diversities of the Hispanic community and the models of bilingual teaching. Through a qualitative analysis, we have tested the linguistic necessities of this group, the advantages of heterogeneous classrooms and the benefits of learning through total immersion. Our final purpose is to orient teachers of Spanish so that they can better take on the challenge of teaching this complex group.

Key words: heritage speakers; Spanish in the United States; bilingual teaching; heterogeneous classrooms; ELE teaching.

Introducción

En las aulas de español son cada vez más frecuentes los denominados hablantes de herencia (*hablante bilingüe, heritage speaker*), un tipo de alumnado diferente ya que ha aprendido español en un contexto familiar y ha seguido su formación alternándolo con otra lengua, el inglés. La llegada de estos alumnos a las aulas en las que se imparte español como lengua extranjera supone un reto más para el profesor porque se sitúa ante un alumnado heterogéneo en múltiples sentidos: de un lado, por su variada procedencia (familias hispanohablantes procedentes de territorios estadounidenses considerados bilingües), de otro, por el la instrucción formal del español que hayan seguido en la educación primaria y secundaria, y en última instancia, por la exposición más o menos continuada que hayan tenido al *input* (*aducto* o canal lingüístico), lo cual implica un proceso incompleto de adquisición y un proceso de desgaste en la lengua materna (Potowski *et al.*, 2009).

Para muchos docentes el alumnado de herencia debería seguir su instrucción en español en clases segregadas en las que se puedan adaptar los contenidos curriculares a sus características y necesidades. Esta idea también es sugerida por muchos especialistas sobre este tema (Silva-Corvalán, 1997; Suárez García, 2002; Lynch, 2003; Potowski, 2005 y 2007), los cuales se basan en principios como el bilingüismo de estos hablantes, la variabilidad de su discurso y las carencias

lingüísticas de este colectivo. Considerando este cúmulo de factores, los profesores pueden desarrollar una metodología acorde con las necesidades de los alumnos hablantes de herencia.

A pesar de este ideal de apreciaciones, las aulas en Estados Unidos son muy diversas y el alumnado hablante de herencia coincide con alumnado anglófono en numerosas ocasiones. Para unos y otros la situación suele ser desequilibrada en cuanto a conocimientos y aspectos culturales; esto supone que el profesorado muestre ciertas reticencias al aula heterogénea, aspecto este que suele darse también en las aulas en inmersión en el extranjero. Sin embargo, el aula mixta también puede ser un factor eficaz para la docencia y el aprendizaje. Precisamente de esta idea parten las hipótesis de nuestro estudio: ¿tienen las mismas necesidades y carencias los alumnos de herencia y los alumnos anglófonos? ¿Qué ventajas o desventajas podemos encontrar en las aulas mixtas de ELE? ¿Qué percepción tiene el alumnado del aprendizaje del español en un país hispanohablante? Para ello, utilizaremos un cuestionario de preguntas abiertas y analizaremos los resultados de las mismas.

Los propósitos de nuestro trabajo se han centrado en tres aspectos: en primer lugar, conocer la génesis del hablante de herencia a través del recorrido de la lengua española en los territorios estadounidenses, en segundo lugar, describir las modalidades bilingües de enseñanza en las que se inserta este alumnado y en tercer lugar, indagar en las carencias lingüísticas y en la experiencia de estudiantes que han compartido aulas heterogéneas en inmersión total. Con ello pretendemos aproximar a los docentes a ese extraño híbrido cada vez más frecuente en nuestras aulas.

1.- Presencia histórica de la población hispana en Estados Unidos: el *hispanounidense* del siglo XXI

Desde el siglo XVI la lengua española fue construyendo su identidad en los diferentes países iberoamericanos y en su expansión

hacia las zonas de Estados Unidos en las que el movimiento migratorio de hispanohablantes ha hecho que la población hispana haya alcanzado un 17% de la población en Estados Unidos (unos 54 millones), según datos del *US Census Bureau*, (2014). El español en Estados Unidos ha ido adquiriendo una serie de características genuinas debidas a factores muy diversos, ya que en su recorrido hacia Estados Unidos se mezclaron variables geográficas, históricas, lingüísticas, sociales y económicas que caracterizaron la pluralidad del español y su evolución. Siguiendo una línea cronológica, el español ha recibido diversas denominaciones en los trabajos de investigación que se han ocupado de este asunto: Lope Blanch (1990) lo denominó *español tradicional*, Lipski (1994) lo designó *español vestigial* y posteriormente, Moreno Fernández (2008) se refirió a él como *español patrimonial*.

El incremento de la población hispana en Estados Unidos durante siglo XX supuso la imposición del español frente a otras lenguas minoritarias. La población hispana provenía de descendientes de las antiguas familias que ocuparon la zona del suroeste del continente americano y de los movimientos migratorios de los países hispanohablantes de América Latina. Actualmente, los hispanos constituyen el grupo étnico más numeroso de Estados Unidos. Según datos del *Pew Research Center* (2016), los mexicanos constituyen un 63% de la población hispana con más de 35 millones de personas, los puertorriqueños, ocupan el 10% de la población con más de 5 millones de personas, seguidos de los salvadoreños (3,8%) y cubanos (3,7%), con cerca de 2 millones de personas cada uno de ellos. Los dominicanos ocupan un 3% de la población latina con, 1,7 millones y los guatemaltecos se concentran en un 2,3%, con 1,3 millones de personas.

La apariencia de grupo homogéneo es irreal ya que en estos grupos existen, como hemos señalado antes, numerosas diferencias debidas a la procedencia geográfica, a los factores sociales y a los coeficientes económicos, lo cual ha ido consolidando una presencia bastante múltiple y significativa del español en Estados Unidos.

1.1.- Pluralidades y variedades de la población hispana estadounidense

A la luz de los porcentajes descritos, se puede estimar que la diversidad de la inmigración de la población hispana en Estados Unidos presenta realidades lingüísticas muy desiguales y hoy día se prefiere generalizar las distinciones y hablar de pluralidades y variedades. La explicación de esta diversidad se debe a las diferentes causas que motivaron las migraciones de los distintos grupos. López Morales (2008: 2, 2009: 84) ha distinguido en ellos tres categorías:

1. El grupo de inmigrantes por causas económicas: los mexicanos y centroamericanos abandonaron sus lugares de origen a causa de factores económicos y se establecieron en nuevas tierras para conseguir mejores trabajos y acceder a la escolarización de sus hijos.

2. El grupo de exilados: los cubanos y nicaragüenses emigraron por motivos políticos causados por la revolución en sus países. Este grupo de inmigrantes estaba formado por profesionales instruidos que dominaban el inglés y tenían un nivel sociocultural medio-alto.

3. El grupo mixto: formado por personas que querían huir de situaciones económicas extremas debidas a guerras internas, dictaduras y sistemas económicos corruptos. En este grupo se incluyen diversos profesionales, intelectuales y obreros.

Asimismo, es interesante observar la distribución de estos grupos en los diferentes Estados para hacernos una idea de las zonas en las que la población hispana tuvo una mayor incidencia ya que, al convivir con habitantes angloparlantes, las nuevas generaciones se fueron proyectando hacia un incipiente bilingüismo. Por consiguiente, no es de extrañar la enorme proyección del español en un futuro próximo en Estados Unidos, como demuestra el informe elaborado por el Instituto Cervantes (2014):

La población hispana de los Estados Unidos ronda actualmente los 52 millones de personas. Más de la mitad del crecimiento de la población de los Estados Unidos entre 2000 y 2010 se debió al aumento de la comunidad

hispana. En 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo (El español: una lengua viva. Informe 2014: 5).

2.- La enseñanza-aprendizaje del español en Estados Unidos: modalidades bilingües en inmersión parcial

La representación que tiene el español en la actualidad es un hecho innegable y la necesidad de aprender y enseñar español en Estados Unidos está más que constatada por su número de hablantes. Es obvio que el español es una lengua con un fuerte crecimiento y un notorio prestigio en el aprendizaje de la misma, pero no olvidemos tampoco que el estudio del español está motivado por otros dos hechos coetáneos: en primer lugar, por ser lengua de comunicación en la Red en general, de las redes sociales en particular y por las colaboraciones entre las distintas instituciones y empresas en el ámbito del comercio internacional, es decir, lo que se ha denominado el *activo económico* del español.

Todos estos aspectos han contribuido inexorablemente a un aumento del número de estudiantes en Estados Unidos, país por excelencia del bilingüismo inglés-español, a lo que se suma el hecho de ser lengua vehicular de cultura para más de 500 millones de personas. Sin embargo, en Estados Unidos es preciso hacer una distinción entre lugares en los que el español es lengua oficial y los lugares o dominios no hispánicos en los que se estudia el español como lengua extranjera.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos comienza, como en otros países, en la educación primaria y continúan en un amplio abanico de modalidades en la enseñanza secundaria; de hecho, existen varias modalidades en los programas educativos:

1. *Foreign Language in the Elementary Schools (FLES)*. Son programas en los que los estudiantes desarrollan destrezas comunicativas en lengua extranjera y se estudian contenidos de otras materias (matemáticas, ciencias y estudios sociales) usando la lengua de

instrucción. En dichos programas se trabaja durante unos 30 minutos en español dos o tres horas a la semana para aprender otros contenidos e incluyen la integración de la cultura de la lengua objeto de estudio.

2. *Future Leaders Exchange (FLEX)*. Son programas destinados a estudiantes de secundaria y tienen la particularidad de ofertar un aprendizaje de la lengua (inglés o español) viviendo con familias para continuar practicando la lengua que se estudie.

3. Los *programas de inmersión*. En ellos existen dos modalidades: inmersión parcial, en la que los alumnos estudian determinadas asignaturas del currículo en lengua extranjera y los de inmersión total en los que se estudian todas las materias en español u otra lengua extranjera.

El *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*, institución dedicada a la mejora y expansión de la enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas en todos los niveles de instrucción, proporciona datos actualizados sobre la preferencia del español en la enseñanza secundaria y establece que más de dos tercios de estos estudiantes eligen el español como lengua extranjera o segunda lengua. A pesar de este próspero dato, en Estados Unidos no existe una unificación curricular para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Como indica Goñi Mues (2008: 34), “no hay un mandato a nivel federal que obligue a los alumnos a estudiar una lengua extranjera, por lo que es posible terminar el nivel de enseñanza secundaria e incluso estudios universitarios, sin haber estudiado una lengua extranjera”.

2.1.- Heterogeneidad del español y tratamiento del bilingüismo en el sistema de enseñanza estadounidense

Como hemos visto, la pluralidad de la comunidad hispana está asociada a variedades lingüísticas y culturales debidas a la dispersión geográfica y a la diferenciación lingüística y cultural. Estos hechos han tenido como efecto que los centros de enseñanza del español en Estados Unidos se hayan planteado qué variedad o variedades de español se

debían enseñar y la necesidad de encontrar una variedad estándar sin perder las identidades dialectales. Para Suarez García (2003):

Conciliar la enseñanza de la variante estándar con la valoración y el respecto a la variedad hablada por cada uno de los estudiantes es uno de los objetivos de la enseñanza. Especialmente cuando en muchos casos el español ha sido objeto de una valoración negativa en la sociedad americana por estar asociada a las capas económicamente menos pudientes (Suarez García, 2003: 822).

La integración paulatina de la comunidad hispana en la sociedad estadounidense ha tenido como resultado no solo el interés por la lengua española sino también la instrumentalización imprescindible para la comunicación y los negocios. Pero esta lengua, que es seña de identidad en la comunidad hispana, no es homogénea y presenta diversas variedades lingüísticas y culturales a causa de su dispersión geográfica. Al referirse al futuro del español en Estados Unidos, Marcos Marín (2005: 348) reivindicó el valor de la norma hispánica:

[...] Lo único necesario es entender que este español es plural, es fuerte demográficamente, es fuerte económicamente, tiene un buen mercado, pero tiene debilidades culturales y sociales que exigen del resto del mundo hispanohablante un esfuerzo, primero de aceptación de esas características propias, segundo de convencimiento de que se puede conseguir mantener la cohesión de todo el idioma, explicando y reforzando, con acciones de prestigio, no coercitivas ni discriminatorias, la importancia de la norma hispánica (Marcos Marín, 2005: 348).

Efectivamente, la enseñanza del español en lugares donde conviven distintas variedades no puede estar sujeta a una exclusiva estandarización; todo lo contrario, debe recoger la especificidad de cada una de ellas y debe evidenciar el grado de riqueza y la globalidad del *panhispanismo* lingüístico y cultural.

Una de las peculiaridades de Estados Unidos es que desde sus orígenes (J. Crawford 2005) ha sido una sociedad multilingüe y a lo largo de su historia han existido movimientos de ida y vuelta con

respecto al bilingüismo y a la implantación de programas bilingües en el sistema de enseñanza. Los alumnos de la comunidad hispanohablante cuya lengua materna es el español pueden seguir algunas de estas tres modalidades de programas bilingües:

A) La *Educación bilingüe de transición* cuyo objetivo es acceder al inglés usando esta lengua en un número de asignaturas, aunque también se pueden cursar algunas materias en español. Los estudiantes que siguen este tipo de programas son hablantes monolingües de español. La finalidad del programa está orientada a la asimilación lingüística.

B) La *Educación bilingüe de desarrollo*, frente a la anterior, tiene por objetivo el uso del inglés y del español en todos los contenidos impartidos. Los estudiantes que siguen estos programas siguen siendo monolingües de español y bilingües. El objetivo primordial es alcanzar el bilingüismo.

C) La *Educación de mantenimiento*, como su nombre indica, conserva el español como lengua de instrucción y posibilita que los estudiantes accedan al inglés como segunda lengua.

D) La *Educación bilingüe de inmersión (Dos Vías)* tiene dos variedades en las que los estudiantes reciben instrucción en inglés y en español. El objetivo de estos programas es alcanzar el bilingüismo y están pensados para los estudiantes monolingües de español e inglés y para estudiantes que sean bilingües.

De cualquier forma, la enseñanza cuya finalidad es el bilingüismo varía en función del Estado. Hay lugares en los que los programas duales o de *dos vías* establecen la permanencia de los estudiantes durante tres años y, por el contrario, hay otros estados en los que no se establece un límite de permanencia en dichos programas. Actualmente, muchos Estados tienen la opción de seguir programas de doble vía porque facilitan que los estudiantes que tengan el español como lengua materna conserven su lengua, y los alumnos que tienen como lengua materna el inglés u otra lengua minoritaria también puedan acceder al español.

2.2.- Características de los programas de inmersión dual (Two-way Bilingual Immersion) en español

La educación bilingüe (español-inglés) en los Estados Unidos engloba no solamente a estudiantes cuya lengua nativa es diferente al inglés, sino también a los que tienen al inglés como su lengua nativa. Lejos de entrar en el complejo debate sobre los beneficios y los perjuicios de las modalidades de enseñanzas bilingües que apunta Castro (2013), se puede subrayar que una de las principales fortalezas de estos programas es la reciprocidad de recursos humanos en la intervención y la interacción entre los hablantes de español e inglés al estudiar contenidos en ambas lenguas.

La meta de la educación bilingüe de enriquecimiento es pluralista porque propugna, por un lado el desarrollo de la doble alfabetización y, por otro, la formación de individuos bilingües. En ambos casos las dos lenguas son apreciadas y los resultados de estos programas conducen al denominado *bilingüismo aditivo*, no solo para un grupo étnico sino también para los hablantes de la mayoría y la minoría. En ellos se procura alternar las clases y las asignaturas en las dos lenguas. Un aspecto muy positivo en estos programas es el objetivo de fomentar la educación multicultural, por eso potencian el valor de la competencia multicultural para reducir las distancias y las barreras entre las dos culturas.

Sin embargo, la elección de un tipo de programa, la puesta en marcha del mismo y su efectividad ha sido cuestionada por diversos autores (Soltero, 2004: 21; Howard *et al*, 2007 y Gardner, 2008: 19) a causa de las numerosas controversias que suscitan: porcentajes de alternancia de las dos lenguas, importancia de la situación y entorno de la enseñanza, tipo de alumnos y sus procedencias familiares, y permanencia recomendada en los programas duales (se recomiendan unos seis años para que sean efectivos).

Este tipo de educación bilingüe requiere un alto grado de participación y apoyo por parte de la comunidad, a lo que se suma el hecho de que la creación de los programas duales sea siempre compleja y demande un gran esfuerzo de programación en los horarios de los estudiantes y del profesorado; sin embargo, tienen una alta recompensa cuando se implementan eficazmente y se cumplen todos sus objetivos.

En la enseñanza dual se necesita una alta cualificación del profesorado, se precisa la colaboración de los padres y la integración completa de la lengua en los contenidos para adquirir una alta competencia comunicativa. Por el contrario, los detractores de estos programas señalan la descompensación en el uso de las dos lenguas (más uso del inglés que del español y viceversa), el desequilibrio de materiales y recursos en alguna de las dos lenguas y la formación de subgrupos monolingües al amparo de una de las dos lenguas.

De cualquier forma, las investigaciones recientes sobre este tema coinciden al señalar que la situación de fondo de la enseñanza dual y de los programas de bilingüismo no obedece a cuestiones lingüísticas, sino a circunstancias políticas. La educación bilingüe no solo afecta, insistimos, a lo puramente académico, sino que se proyecta y amplía hacia el lado sociocultural, fomentando además el tan deseado *biculturalismo*; no obstante, y en el caso de Estados Unidos, todo dependerá de las autoridades de cada Estado y de la política lingüística que estas adopten en cada momento.

3.- Variables sociolingüísticas y exposición al *input* de los hablantes de herencia

Los hablantes de herencia son personas bilingües que provienen de familias hispanas en las que el español y el inglés han sido adquiridos al mismo tiempo pero el primero queda relegado al ámbito familiar, mientras que el segundo es el que se utiliza en las relaciones sociales y en el entorno educativo (Muñoz Molina, 2006: 724). Este tipo de hablantes suelen tener dificultades en las destrezas lingüísticas.

Acosta Corte (2013) argumenta que las carencias de este colectivo aumentan con la edad y el grado de desgaste (pérdida de la lengua materna) suele ser directamente proporcional a la edad de comienzo del bilingüismo y de la exposición continuada a la lengua dominante de la sociedad.

Las variables sociolingüísticas han sido consideradas por los especialistas (Potowski *et al.*, 2009; Potowski y Lynch, 2014) como decisivas para categorizar a este colectivo. Entre otras, destacan la edad de llegada a Estados Unidos (primera, segunda y tercera generación), la instrucción formal del español durante la educación primaria y secundaria, el lugar en donde viven, el nivel de escolarización de los padres y el uso de español en situaciones familiares. Todas ellas condicionan un sistema lingüístico que suele estar caracterizado por procesos de adquisición incompleta de su primera lengua, ya sea por el desgaste producido por falta de exposición al *input* o por la adquisición de una variante de contacto, ya que esta contiene, en palabras de Potowski *et al.*, (2009: 539), “elementos que parecen diferir o incluso no existir cuando se las compara con la variedad normativa de la lengua”.

Potowski (2007) llama la atención sobre dos factores consustanciales a este colectivo: el tipo de instrucción recibida en español (si se han educado en auténticos programas bilingües o por el contrario han seguido un modelo en el que predomina el inglés) y el valor de la lengua de los padres (si estos hablan una variedad desprestigiada de español), lo cual repercute en el uso de arcaísmos como *truje* por “traje”; *vide* por “vi”; *haiga* por “haya”, por citar algunos términos frecuentes, cuando proceden de medios rurales. Con frecuencia los hablantes de herencia son competentes en las dos lenguas:

Los alumnos hispanos criados en los Estados Unidos presentan otros rasgos lingüísticos. Algunos poseen destrezas académicas en los dos idiomas, pero la mayoría leen y escriben en inglés pero no en español. Esto se debe a que

recibieron toda su instrucción formal casi exclusivamente en inglés (Potowski, 2007: 20):

Otro aspecto a considerar en el hablante de herencia es el grado generacional. Los hablantes de primera generación mantienen más rasgos lingüísticos del español, frente a los hablantes de segunda o tercera generación, los cuales suelen incurrir en cambios de códigos por la mezcla de las dos lenguas. Así aparecen diferentes formas gramaticales y léxicas que han dado lugar al fenómeno *spanGLISH*, donde abunda el cambio de código por desconocimiento de algunos elementos o por préstamos léxicos del inglés (*faxear* por “poner un fax”; *carpeta* por “alfombra”; *parquear el carro* por “aparcar el coche”, *chores (shorts)* por “pantalones cortos”), por cuestiones pragmáticas y por respeto a la lengua dominante, el inglés.

3.1.- Necesidades específicas de los hablantes de herencia

De todos es sabido que la diversidad de necesidades de los hablantes de herencia es muy amplia. Los estudios especializados (Silva-Corvalán, 1997; Montrul, 2002; Potowski, 2007) apuntan hacia tres grandes grupos: a) necesidades lingüísticas, b) necesidades sociolingüísticas y c) necesidades de tipo afectivo.

A) Tradicionalmente, los estudios sobre necesidades lingüísticas se centran en: la simplificación del sistema verbal, las confusiones entre *ser* y *estar*, la omisión de pronombres clíticos, los usos de *gerundio* por *infinitivo*, la confusión del *pretérito indefinido* y *pretérito imperfecto*, el uso de la tercera persona del verbo *haber* en lugar de la primera persona (“ha” por “he”), la mezcla del género de algunas palabras y la falta de preposición “a” en construcciones con complemento indirecto, por citar algunos ejemplos destacados.

B) Desde una perspectiva sociolingüística, Potowski (2007: 25) enfatiza que en los hablantes de herencia se repiten fenómenos como el cambio de código (uso de un idioma y otro), los préstamos léxicos, es decir, importación de elementos léxicos del inglés al español (“guachar”

(del inglés *to watch*) por “mirar”), extensiones semánticas como la adquisición de significados de palabras españolas (“aplicar para un trabajo” (del inglés *to apply*) con el significado de ‘solicitar’) y calcos al importar una frase del inglés al español (“llamar para atrás” (del inglés *to call back*) por ‘devolver la llamada’). No obstante, ninguno de los aspectos observados supone la desestructuración de la lengua, simplemente constituyen simplificaciones de las reglas gramaticales e incrementan las complejidades léxicas.

C) El tercer grupo de necesidades es el que se refiere a las necesidades afectivas de este tipo de alumnado, factor estudiado también por Potowski (2007) y Said-Mohand (2011), quienes destacan en sus investigaciones el bajo nivel de autoconfianza, sobre todo cuando los hablantes de herencia interactúan con hablantes monolingües. Los fundamentos siempre son diversos y dependen de las características de cada hablante de herencia, sin embargo esta amplia casuística incide en el dominio de sus competencias lingüísticas.

Potowski (2007) observa que el dominio lingüístico y los rasgos resultantes del contacto e influencia del inglés son objeto de crítica por parte de los hablantes monolingües, lo cual repercute, como argumenta el estudio de Said-Mohand (2011), en una conciencia de inferioridad del español por parte de los hablantes de herencia. Este tipo de autoestima negativa también se debe, por una parte, a las expectativas del propio profesorado ya que este presupone con facilidad que los hablantes de herencia tienen que ser mejores alumnos en casi todas las destrezas lingüísticas, en su pronunciación y, en términos generales, en el dominio del sistema. Por otra parte, los hablantes de herencia son también conscientes de sus carencias en el dominio del español formal frente a otros alumnos anglófonos clasificados en su nivel de lengua.

Para evitar esta desmoralización lingüística, Potowski y Lynch (2014: 165) aconsejan la observación de las variabilidades de los hablantes de herencia: “los instructores, además de estar abiertos a las variantes dialectales de los estudiantes, deben vigilar sus propias actitudes y comentarios hacia los mismos, ya que provocar que un estudiante se inhiba o se ofenda es pedagógicamente contraproducente”.

En consecuencia, los docentes debemos evitar corregir indiscriminadamente errores pertenecientes a la norma culta del español sin contemplar que esto puede repercutir negativamente en los alumnos. Para ello, los docentes debemos tener presentes tres factores esenciales al trabajar con el alumnado hablante de herencia:

1) La exposición al *input*: este tipo de alumnado ha estado expuesto a diferentes tipos de *input* tanto en sus familias como en la comunidad en la que viven.

2) La consideración de la variabilidad sociolingüística y cultural de los hablantes de herencia.

3) La potenciación del conocimiento de la lengua aprendida en el entorno familiar para la obtención de beneficios laborales y académicos.

4.- Los hablantes de herencia en inmersión: ventajas y desventajas de las aulas heterogéneas

Casi todos los estudios especializados sobre el alumnado hablante de herencia (Lynch, 2003; Potowski, 2005, 2007; Potowski *et al.*, 2009; Potowski y Lynch, 2014) coinciden en aconsejar clases específicas para este alumnado ya que sus necesidades son diferentes a las de los alumnos anglófonos por tres razones esenciales: a) la interrupción del *input* de la lengua materna, b) la escolarización recibida en inglés y c) los contextos en los que usan el español (familia o comunidad hispana).

A estos argumentos se suman también el carácter bilingüe de este alumnado y las variabilidades dialectales, lo cual afecta a su percepción de la lengua materna porque muchos no la aprecian, e incluso reniegan de ella, cuando interaccionan con hablantes monolingües de español de distintas procedencias.

Por estas razones se prefiere que este alumnado reciba instrucción en clases separadas para que los profesores desarrollen los

currículos de español incorporando una serie de instrumentos lingüísticos relevantes en los que se hagan diferenciaciones entre variedades y registros del español. Potowski y Lynch (2014) apuntan en un reciente trabajo siete metas para incorporarlas a las aulas de hablantes de herencia: 1) mantener el español en lugares donde hay una amplia comunidad hispana, 2) aprender una variedad prestigiosa del español, 3) aumentar el espectro bilingüe, 4) transferir la destreza lectora y escrita del inglés al español, 5) aumentar el rendimiento académico, 6) impulsar actitudes positivas hacia la lengua y 7) desarrollar la conciencia cultural e intercultural.

Sin embargo, la realidad de las aulas estadounidenses es tan variada como el alumnado que hay en ellas y, por una parte, en la educación primaria y secundaria puede haber aulas segregadas, y por otra, en la formación universitaria es mucho más frecuente que se mezcle el alumnado anglófono con el alumnado hablante de herencia. Aparentemente esta mezcla, que para muchos profesores resulta una dificultad, también puede ser aprovechada beneficiosamente, como sucede en las clases que reciben cuando cursan estudios en el extranjero.

5.- Descripción y metodología del estudio

Con objeto de comprobar las ventajas y desventajas de las aulas heterogéneas en situación de inmersión total, nos hemos basado en las apreciaciones de 44 alumnos que han realizados cursos de español en programas en el extranjero (*Study abroad*). Los datos fueron obtenidos de alumnos estadounidenses que estudiaban español en el Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada) durante el curso 2015-2016. Hemos optado por una investigación cualitativa hecha a través de un cuestionario de 8 preguntas abiertas a 44 alumnos que han estudiado español en clases mixtas en inmersión en España (19 de ellos son hablantes de herencia y 25 son hablantes anglófonos). Los dos grupos estaban clasificados en el nivel C1, según los descriptores del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, 2002). Los objetivos de

las 8 preguntan estaban orientados hacia la obtención de información sobre cuatro parámetros relacionados con:

1. La motivación al estudiar español en el extranjero.
2. Las carencias en contenidos gramaticales y las deficiencias en determinadas destrezas lingüísticas.
3. Las ventajas e inconvenientes de compartir clases mixtas.
4. Las ventajas e inconvenientes de estudiar español en inmersión total.

Los objetivos de las dos primeras preguntas están dirigidos, por una parte, hacia la obtención de información sobre las motivaciones para estudiar español y, por otra, hacia el conocimiento del contacto con la población hispana (inmersión parcial). En la tercera y cuarta preguntas los objetivos se orientan hacia las necesidades lingüísticas de los estudiantes. La quinta, sexta y séptima preguntas indagan en los beneficios y perjuicios de las clases mixtas y, por último, el objetivo de la octava pregunta consiste en verificar si los hablantes de herencia se sienten cómodos o incómodos estudiando en un país extranjero en inmersión total.

6.- Resultados de las respuestas

El análisis que hacemos de las respuestas es cualitativo; no se proporcionan datos estadísticos, solo comentamos las respuestas obtenidas y las compendiamos en grandes grupos, diferenciando en cada caso las respuestas emitidas por los 19 alumnos hablantes de herencia (AHH) y los 25 alumnos anglófonos (AA).

Pregunta 1: ¿Cuáles son tus principales motivaciones para estudiar español?

En esta pregunta 8 AHH manifestaron que lo hacían para mejorar su español y conocer la variedad estándar peninsular, 6 AHH respondieron que lo estudiaban para comunicarse mejor con sus

familias y/o con la comunidad hispana, y 5 AHH dijeron que querían conseguir buenos trabajos después de graduarse.

De los AA obtuvimos 13 respuestas en las que indicaban que deseaban mejorar su español y continuar sus estudios universitarios, 10 respondieron que lo iban a utilizar para fines laborales y 2 para practicarlos con hablantes hispanos.

Pregunta 2: ¿Tienes contacto habitual con hablantes hispanos?

Los 19 AHH respondieron que sí, especificando que hablaban español con miembros de su familia (padres, tíos y abuelos) y con otras personas hispanas (profesores, jefes en el trabajo y amigos).

En cuanto a los AA, 15 dijeron que sí habían tenido contacto con hablantes hispanos, 7 respondieron que lo hacían en escasas ocasiones y 3 dijeron que no se relacionaban con hablantes hispanos.

Pregunta 3: ¿Cuáles son tus principales carencias gramaticales y léxicas? Indica lo que sea prioritario.

Aquí encontramos respuestas más variadas: 6 AHH respondieron que querían profundizar en las diferencias gramaticales y léxicas entre el español peninsular y las variedades estandarizadas en Estados Unidos (principalmente el mexicano por tener mayor número de hablantes) 5 dijeron que necesitaban consolidar las reglas de acentuación y la ortografía, 5 manifestaron que necesitaban conocer el registro formal, 2 dijeron que tenían dificultades aisladas (diferencias entre *ser/estar* y *por/para*), y 1 respondió que tenía dificultades en algunas construcciones con subjuntivo (*oraciones relativas con preposición*).

Las respuestas de los AA fueron las siguientes: 8 respondieron que necesitaban profundizar su conocimiento en usos complejos del modo *subjuntivo*, 7 manifestaron que tenían dificultades con los usos de *ser/estar*, 6 subrayaron que necesitaban reforzar la ortografía y la

acentuación, 2 dijeron que necesitaban ampliar el léxico (unidades fraseológicas y léxico coloquial) y otros 2 el registro formal.

Pregunta 4 *¿Qué destrezas necesitas mejorar (comprensión lectora (CL), comprensión auditiva (CA), expresión e interacción oral (EIO) y expresión escrita (EE)? Especifica tus necesidades.*

Somos conscientes de la amplitud de esta pregunta y de la variabilidad de respuestas que se puede obtener, pero en líneas generales, las respuestas de los AHH fueron: 14 querían mejorar su expresión escrita, sobre todo el registro formal, 3 manifestaron que querían reforzar su expresión oral (mejorar su pronunciación) y solo 2 dijeron que necesitaban afianzar su comprensión lectora pero referida a léxico nuevo. Ninguno hizo referencia explícita a la comprensión auditiva.

Los AA diversificaron sus respuestas así: 9 indicaron que precisaban superar sus errores al hablar (expresión oral), 9 dijeron que querían mejorar la expresión escrita, también con referencia al registro formal, 4 mostraron su interés por comprender el discurso oral y sus diferentes registros (expresión e interacción orales), 3 respondieron que deseaban leer obras literarias en español (comprensión lectora).

Pregunta 5: *¿En tu país has compartido tus clases de español con otros estudiantes hablantes de herencia y/o anglófonos?*

Las respuestas se repartieron de la siguiente forma: 12 AHH habían seguido un proceso de aprendizaje compartido con alumnos anglófonos en la Universidad y 7 habían seguido cursos de español solo con hablantes de herencia en educación primaria y secundaria.

Por el contrario, de los alumnos anglófonos obtuvimos las siguientes respuestas: 13 AA manifestaron que en sus clases no había hablantes de herencia (ni en su educación primaria, ni en secundaria), 7 dijeron que compartieron sus clases con este alumnado en educación

secundaria y 5 respondieron que tuvieron compañeros hablantes de herencia en primaria y secundaria.

Aquí es lícito abrir otro comentario referido a la procedencia de este alumnado y al lugar en el que estudiaron español (zonas con mayor o menor presencia de comunidades hispanas).

Pregunta 6: ¿Qué ventajas tiene compartir clases mixtas?

En este punto también es preciso hacer algunas observaciones sobre las respuestas y reflexiones hechas por los dos grupos de alumnos. Aquí recogemos las opiniones generalizadas, sacando el factor común de las mismas; es decir, anotamos en general las respuestas favorables y añadimos algunos comentarios para aclarar la pluralidad de declaraciones.

Los AHH nos proporcionaron los siguientes datos: 8 respondieron que se sentían bien en las clases mixtas y que aprendían nuevos contenidos lo mismo que sus compañeros anglófonos que estaban clasificados en su nivel, 5 dijeron que tenían la oportunidad de intercambiar experiencias y contenidos culturales con estudiantes anglófonos, 4 expresaron que les gustaban más las clases mixtas en España porque no apreciaban diferencias en el trato por parte de los profesores, 2 no respondieron a esta pregunta.

Los AA respondieron así: 10 dijeron que aprendían más español (variedades) al estar junto a hablantes de herencia, 8 respondieron que en las clases mixtas había más contenidos culturales sobre la herencia hispana, 4 manifestaron que no había diferencias con respecto a los alumnos hablantes de herencia, 3 respondieron simplemente que era positivo agrupar a alumnos hablantes de herencia y a alumnos anglófonos.

Pregunta 7: ¿Qué inconvenientes tiene compartir clases mixtas?

En esta pregunta procedemos como en la anterior, aglutinando las respuestas en grandes bloques y haciendo ciertas matizaciones sobre las declaraciones de ambos grupos.

Los AHH nos proporcionaron las siguientes informaciones: 7 dijeron que en las clases mixtas se impartían contenidos que ya conocían, 5 indicaron que los alumnos anglófonos conocían más aspectos formales del español que ellos, 3 comentaron que los profesores les corregían más errores a ellos que a los alumnos anglófonos, 2 respondieron que en los programas del curso no había contenidos específicos para los hablantes de herencia, 2 no contestaron esta pregunta.

Los AA comentaron estos aspectos: 8 comentaron que los hablantes de herencia sabían más español que ellos, 6 dijeron que los profesores eran más exigentes con ellos que con los hablantes de herencia, 5 respondieron que las clases mixtas eran más difíciles, 4 dijeron que en sus clases no había muchos hablantes de herencia y que no veían inconvenientes, 2 respondieron que los hablantes de herencia trabajan menos que ellos.

Pregunta 8: ¿Qué aspectos destacas al estudiar en inmersión total?

Esta pregunta obtuvo respuestas muy amplias. Los AHH respondieron así: 9 dijeron que les gustaba más estudiar en inmersión total porque podían practicar su español con hablantes nativos, 8 señalaron que tenían una buena oportunidad para conocer la cultura española, 2 dijeron que tenían dificultades porque no comprendían a algunos hablantes nativos del sur.

Los AA respondieron como sigue: 7 comentaron que en inmersión aprendían más español, 7 dijeron que aprendían muchos contenidos culturales, 6 señalaron que podían practicar español con hablantes nativos, 5 señalaron que las clases eran más difíciles.

7. Análisis de resultados

De la pregunta 1 hemos extraído que las motivaciones hacia el español en los dos grupos de alumnos están fundamentadas en la ampliación de conocimientos sobre la lengua y sus variedades (21 respuestas), el logro de buenos trabajos en los que puedan usarlo (15 respuestas) y en menor medida para hablarlo con la familia y otros hablantes hispanos (8 respuestas).

En la pregunta 2 comprobamos que casi todos los encuestados han tenido y tienen contacto con hispanohablantes (34 respuestas) y otros lo hacen en ocasiones (7 respuestas) y solo obtenemos 3 respuestas en las que se indica que no han tenido contacto con hablantes de herencia.

Aquí es preciso hacer una apostilla sobre las diferentes procedencias de estos dos grupos de alumnos, ya que son estudiantes universitarios y muchos han cambiado de ciudad o de Estado para hacer sus estudios (los hay que proceden de Arizona, California, Nuevo México y Tejas, y otros provienen de Colorado, Delaware, Iowa y Oregón). Este aspecto condiciona, por un lado, su contacto con otros hablantes de herencia y, por otro, la posibilidad de compartir clases heterogéneas.

En la pregunta 3 se diversifican las respuestas pero aun así, encontramos ciertas coincidencias que resultan interesantes para ajustar el sílabo en las clases mixtas. Los AHH y los AA coinciden en que necesitan reforzar las normas de acentuación y la ortografía. Los AHH le dan prioridad a aprender diferencias entre las variedades estadounidenses y las variedades del español peninsular, mientras que los AA centran sus necesidades gramaticales en cuestiones concretas como la oposición *ser/estar* y determinados usos del *subjuntivo*. La atención a los registros formales y coloquiales está presente en los dos grupos, aunque en los AHH predomina el conocimiento del registro formal, sobre todo en el español con fines académicos.

La pregunta 4 sobre la mejora de destrezas lingüísticas, nos ofrece diferentes resultados ya que los AHH manifiestan en su mayoría que necesitan implementar la expresión escrita en situaciones formales; por el contrario, los AA reparten sus necesidades entre la expresión escrita y la expresión oral. Los problemas de comprensión lectora de los AHH se dirigen hacia la adquisición de léxico nuevo, mientras que los AA manifiestan que quieren leer obras literarias en español. La comprensión auditiva para los AHH no supone, aparentemente, ningún problema, sin embargo, los AA muestran interés por mejorar la comprensión auditiva en diferentes registros (coloquial y formal).

En la pregunta 5 observamos la diversa realidad de las aulas estadounidenses en los diferentes tipos de enseñanza. La mayoría de las respuestas de los AHH indica que este alumnado comparte aulas heterogéneas al llegar a la Universidad y es menos frecuente seguir cursos en educación primaria y secundaria, dato que coincide con las observaciones hechas por Potowski (2007) y Carreira (2004), los cuales también insisten en la inseguridad de muchos alumnos hablantes de herencia cuando interactúan con hablantes nativos monolingües.

Las respuestas de los AA se diversifican entre los que no han asistido a clases mixtas en su educación primaria y secundaria y los que sí han tenido compañeros hablantes de herencia en estas etapas educativas, pero aquí también hay que observar los lugares de procedencia de este grupo, sobre todo los de Arizona, California, Colorado, Nuevo México y Texas.

Unificamos las preguntas 6 y 7 para verificar la percepción que tienen los AHH y los AA sobre las clases mixtas. Los resultados obtenidos nos dan una visión amplia sobre las ventajas (pregunta 6) de asistir a clases mixtas ya que los AHH destacan el aprendizaje de nuevos contenidos lingüísticos y el intercambio de contenidos culturales y otros indican (4 respuestas) que no observaron grandes diferencias en las aulas mixtas.

Para los AA la ventaja principal consiste en aprender más español, gracias a las variedades que se combinan en el aula y también destacan el hecho de aprender más contenidos culturales. En general valoran el resultado como un factor positivo.

En cuanto a los inconvenientes de asistir a clases mixtas (pregunta 7), los AHH hicieron ciertas distinciones porque subrayaron (7 respuestas) que en estas clases se impartían contenidos que ya conocían y que los hablantes anglófonos conocían más español formal (5 respuestas) que ellos. En 2 respuestas se subraya que no existen contenidos específicos para los AHH.

Para los AA las percepciones son diferentes ya que señalan como desventaja el que los AHH sepan más español que ellos (8 respuestas) y las clases sean más difíciles (5 respuestas). No faltan las observaciones sobre el comportamiento del profesorado, pero aquí también se evidencia la perspectiva de cada grupo, los AHH mencionan que los profesores les corrigen más a ellos (3 respuestas), del mismo modo que los AA subrayan (6 respuestas) que las exigencias del profesorado son más altas para los AA. Como dato curioso, observamos que en 2 respuestas se dice que los AHH son menos trabajadores que los AA.

Por último, en la pregunta 8 las respuestas obtenidas se unifican bastante en los dos grupos. Los AHH y los AA coinciden en destacar los beneficios de la inmersión total porque les supone tener una buena oportunidad de practicar el español con hablantes nativos (9 respuestas de AHH y 6 de AA). En ambos grupos se hace referencia al hecho de aprender contenidos socioculturales de España (8 respuestas de AHH y 7 de AA). Como desventaja o factor negativo encontramos 5 respuestas de AA en las que se dice que las clases son más difíciles en inmersión total.

8.- Conclusiones

En este trabajo no hemos aproximado a la diversidad del alumnado hablante de herencia, un colectivo cada vez más habitual en inmersión parcial y un tanto desconocido en inmersión total. Los objetivos principales han consistido en ver cuáles eran las circunstancias históricas y sociolingüísticas que han incidido en los modelos de enseñanza bilingüe en Estados Unidos para que sean tenidas en cuenta por el profesorado que imparte español como lengua extranjera.

Los datos obtenidos nos informan de que en las aulas heterogéneas en inmersión total el aprendizaje del español está motivado en los dos grupos estudiados por factores muy similares como la ampliación de su capital lingüístico y cultural, la comunicación con la familia (en el caso de los hablantes de herencia) y con la comunidad hispana. En ambos grupos, además, existe una motivación hacia el logro de buenos trabajos tras su graduación.

Hemos comprobado también que las necesidades lingüísticas del grupo de herencia y del anglófono son coincidentes en el aprendizaje de la variedad estándar peninsular, en el dominio de contenidos lingüísticos de mayor dificultad y en el perfeccionamiento de las destrezas orales y escritas.

Ante las diversas opiniones sobre la enseñanza-aprendizaje del español en aulas segregadas o integradas, hemos confirmado que son numerosas las ventajas de agrupar a alumnos hablantes de herencia con alumnos anglófonos en aulas mixtas y en situación de inmersión. En cuanto a las ventajas e inconvenientes de las aulas heterogéneas, los resultados nos verifican que las aulas integradas proporcionan mayores beneficios que las segregadas en lo que respecta a la adquisición de contenidos lingüísticos y culturales.

Por último, el estudio nos muestra la utilidad de la enseñanza-aprendizaje del español en inmersión total ya que en ambos casos se

persigue la interacción con hablantes nativos y el aprendizaje de otros modelos culturales.

Esperamos que este trabajo resulte provechoso para los profesores que enseñan español a hablantes de herencia y puedan orientar sus programaciones hacia nuevas propuestas didácticas e incorporar recursos significativos en las aulas heterogéneas; solo así el alumnado hablante de herencia dejará de ser un colectivo insólito y complejo para convertirse en un recurso humano positivo en las aulas mixtas de español.

Referencias bibliográficas

- Acosta Corte, A. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Obtenido el 06 de diciembre de 2015, desde <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-esp%C3%B1ol>.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL] (2014). Obtenido el 12 de enero de 2016, desde <http://www.actfl.org/>.
- Carreira, M. (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term ‘Heritage Language Learner’, *Heritage Language Journal* 2(1), págs. 1-25. Obtenido el 24 de noviembre de 2015 desde, <http://international.ucla.edu/africa/article/14647>.
- Castro, F. (2013). La enseñanza bilingüe inglés-español en EE. UU: un ejemplo de enseñanza dual en Iowa. *RedEle*, 14. Obtenido el 05 de noviembre de 2015, desde <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Fernando-Castro.html>.
- Crawford, J. (2005). La educación bilingüe en Estados Unidos: política versus pedagogía. En H. Urrutia y T. Fernández Ulloa (eds.).

- Plurilingüismo y educación en España y América* (págs. 71-96). Madrid: Dykinson.
- Gardner, N. H. (2008). *Perspectives in Successfully Implementing and Sustaining Dual-language Programs in Rural Iowa*. Illinois: Illinois State University.
- Goñi Mues, J. (2008). El español del suroeste de Estados Unidos: aspectos sociolingüísticos. *Biblioteca RedELE*, 8. Obtenido el 27 de noviembre de 2015, desde http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1 Semestre/GONI_M.html.
- Howard, E. R.; Sugarman, J.; Christian, D.; Lindholm-Leary, K. J. y Rogers, D. (2007). *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington D C: Center for Applied Linguistics.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Obtenido el 12 de febrero de 2015, desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Instituto Cervantes (2014). *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Obtenido el 28 de octubre de 2015, desde <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>.
- Lipski, J. (1994). *El español de América*. Madrid: Catedra.
- Lope Blanch, J. M. (1990). *El español hablado en el Suroeste de los Estados Unidos. Materiales para su estudio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Morales, H. (2005). *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lynch, A. (2003). Toward a Theory of Heritage Language Acquisition in the United States. En A. Roca y C. Colombi (eds.). *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press (págs. 30-42). Obtenido el 14 de enero de 2016, desde <https://works.bepress.com/andrewlynch/6/>.
- Marcos Marín, F .A. (2005). Pluralidad del español en los Estados Unidos de América. En Instituto Cervantes *Anuario del Instituto*

- Cervantes. *El español en el mundo 2005* (págs. 342-359). Madrid: Plaza y Janés.
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), págs. 39-68. Obtenido el 27 de noviembre de 2015, desde <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/incomplete-acquisition-and-attrition-of-spanish-tenseaspect-distinctions-in-adult-bilinguals/1B5AD9C54BCE49C149DAAC1CEBDCB541>.
- Moreno Fernández, J. (2008). Caracterización del español patrimonial. En Instituto Cervantes. *Enciclopedia del Español en los Estados Unidos: anuario del Instituto Cervantes* (págs. 179-199). Centro Virtual Cervantes. Obtenido el 10 de noviembre de 2015, desde http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/espanol01.pdf.
- Muñoz Molina, A. 2006. Horas decisivas: El español en los Estados Unidos. En Instituto Cervantes. *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (págs.723-725). Madrid: Plaza y Janés.
- Pew Research Center (2016). Obtenido el 12 de diciembre de 2015, desde <http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states-key-charts/>.
- Potowski, K. (2007). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Madrid: Arco Libros.
- Potowski, K. y Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), págs. 154-170.
- Potowski, K.; Jegerski, J. y Morgan-Short, K. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Speakers. *Language Learning*, 59(3), págs. 537-79.
- Said-Mohand, A. (2011). The Teaching of Spanish as a Heritage Language: Overview of what we Need to Know as Educators. *Porta Linguarum*, 16, págs. 89-104.
- Silva-Corvalán, C. (1997). El español hablado en Los Ángeles: aspectos sociolingüísticos. En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.). *La*

enseñanza del español a hispanohablantes. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, págs. 140-155.

Soltero, S. W. (2004). *Dual Language: Teaching and Learning in Two Languages*. London: Pearson.

Suárez García, J. (2002). Un caso de multiculturalidad y bilingüismo: la enseñanza del español a hijos de inmigrantes hispanos en Estados Unidos. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE (El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad)*, Murcia. Obtenido el 29 de enero de 2016, desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0817.pdf.

US Census Bureau (2014). *Facts for Features: Hispanic Heritage Month 2014: Sept. 15-Oct. 15*. Washington, D.C.: US Department of Commerce. US Census Bureau. Obtenido el 17 de diciembre de 2015, desde http://www.census.gov/content/dam/Census/newsroom/facts-for-features/2014/cb14ff-22_hispanic.pdf.