



Universidad
de Alcalá

La enseñanza de español como lengua heredada (ELH): el caso del español en Estados Unidos

Máster Universitario en Formación de profesores de español

Presentado por:

D. ENRIQUE LUIS RODRÍGUEZ CAMPESINO

Dirigido por:

DRA. D^a MARÍA DE FÁTIMA ÁLVAREZ LÓPEZ

DRA. D^a ANA MARÍA RUIZ MARTÍNEZ

Departamento de Filología, Comunicación y Documentación

Alcalá de Henares, a 10 de julio de 2020

RESUMEN

La comunidad de hablantes de herencia en Estados Unidos no deja de crecer con el paso de los años, poniendo de manifiesto la necesidad de contar con una buena metodología de enseñanza para este grupo de aprendientes. La lengua que hablan los hablantes de herencia tiene una serie de características, donde términos como multilingüismo, bilingüismo, alternancia de códigos y *translanguaging* cobran importancia. De la misma manera, en el ámbito social, hablar español y ser latino en la comunidad estadounidense cuenta con un estigma negativo asociado. A través de una contextualización de esta comunidad se pretende realizar un repaso de los principales enfoques y procedimientos de enseñanza de español como lengua heredada (ELH).

Palabras clave: hablante de herencia, enseñanza de español como lengua heredada, alternancia de códigos, *translanguaging*, multilingüismo, bilingüismo, identidad, variedades lingüísticas, Estados Unidos.

ABSTRACT

The community of heritage speakers in the United States continues to grow over the years, highlighting the necessity of good teaching methodology for this group of learners. The language spoken by heritage speakers has a number of characteristics, where terms such as multilingualism, bilingualism, code switching and translanguaging become important. Similarly, in the social field, speaking Spanish and being Latino in the U.S. community have an associated negative stigma. Through a contextualization of this community, I intend to review the main approaches and procedures for teaching Spanish as an inherited language (SHL).

Key words: heritage speaker, teaching of Spanish as a heritage language, code-switching, *translanguaging*, multilingualism, bilingualism, identity, linguistic varieties, United States of America.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. ¿QUÉ ES UN HABLANTE DE HERENCIA? APROXIMACIÓN AL CONCEPTO	5
2.1. Caracterización de los hablantes de herencia	5
2.2. Adquisición vs. Aprendizaje.....	8
2.3. Multilingüismo en la comunidad de hablantes de herencia: bilingüismo, alternancia de códigos y translanguaging.....	10
3. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS	16
3.1. La norma estadounidense del español	19
3.2. Problemas del español como lengua heredada en Estados Unidos	21
3.2.1. La estigmatización de la lengua española como lengua de inmigrantes	21
3.2.2. El español y su significado para la identidad de los jóvenes latinos	23
4. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA (ELH): ENFOQUES Y PROCEDIMIENTOS	27
4.1. Modelo de erradicación	29
4.2. Modelo de expansión.....	31
4.3. Modelo panhispánico.....	33
5. CONCLUSIONES.....	36
6. BIBLIOGRAFÍA	38

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de español como lengua extranjera ha ido creciendo a lo largo de los últimos años debido al interés que ha generado el español como una lengua global y en crecimiento. Dentro de este ámbito de enseñanza destaca una clase de alumnado con ciertas particularidades que los distingue del resto: los hablantes de herencia. Desde una perspectiva generalista, son aquellas personas hijas de inmigrantes que ahora viven en un país donde la lengua mayoritaria es distinta a la lengua materna y/o del país de origen de sus antepasados. Los hablantes de herencia, por tanto, conocen esta lengua gracias a que en el ámbito familiar la siguen utilizando, a pesar de que no la usen en un plano social.

Así pues, de manera personal y a la hora de estudiar ELE, una nueva idea comenzó a definirse y delimitarse en relación con los hablantes de herencia (HH), y esa fue el descubrir cómo funciona la enseñanza de español como lengua heredada. En relación con este ámbito, el país norteamericano, Estados Unidos, cobra especial relevancia debido a la influencia del español en el país debido a diferentes motivos, principalmente, la inmigración de personas hispanas. Para ello, y con el fin de conseguir una contextualización general, Estados Unidos se tomará como contexto situacional principal que vertebra la enseñanza de español como lengua heredada (ELH) debido a su importancia como potencia mundial, así como cultural y social, y, por tanto, también lingüística. Además, es en EE.UU. donde se puede ver y estudiar con mayor claridad cómo se ha llevado a cabo esta situación de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en personas hijas de inmigrantes hispanohablantes (segunda generación en adelante). Siguiendo este contexto, el español para esta clase de alumnado es considerado algo intermedio entre una lengua materna y una lengua extranjera, una lengua heredada que sigue diferentes ritmos y estadios de adquisición y aprendizaje, los cuales deben ser tomados en cuenta para facilitar su enseñanza en un aula.

Al comenzar a indagar sobre la cuestión, la noción de hablante de herencia se perfila como el principal elemento a analizar. Si a ello se añade un interés personal por conocer más acerca de la caracterización de esta comunidad, unido a una inclinación por saber en qué situación se encuentra la enseñanza de español para estos hablantes, este es el resultado. El trabajo se enfoca desde una perspectiva sociocultural, lingüística y metodológica y, de esta manera, se trata de un acercamiento somero que busca respuestas en la misma medida en que pretende plantear preguntas.

En el presente trabajo se llevará a cabo un estado de la cuestión de los hablantes de herencia analizando las principales fuentes que tratan este tema, así como los problemas que surgen a los miembros de esta comunidad lingüística y los principales métodos de enseñanza que se han llevado a cabo desde los años setenta hasta la actualidad. En primer lugar, se realizará una contextualización teórica de los hablantes de herencia, así como de los propios HH de español. Se intentará realizar una aclaración de los mismos, aunque teniendo en cuenta la explicación de Carreira (2004, cit. en Martínez Mira, 2009: 108) que establece que “no hay una única definición que pueda comprimir las características de todos y cada uno de los individuos que pueden considerarse ‘hablantes de herencia’ debido a la disparidad sociodemográfica y cultural que define a la población hispana en los EE.UU.” Partiendo de esta base, se atenderá a cuestiones importantes para esta comunidad que tienen que ver con el multilingüismo, el bilingüismo, la alternancia de códigos (AC), el *translanguaging* y la disparidad existente entre los términos “adquisición” y “aprendizaje”, especialmente relevantes a la hora de tratar la enseñanza de ELH. Posteriormente, el trabajo se centrará en los problemas sociales y culturales que tiene el uso de español por parte de la comunidad latina en EE.UU., derivados del estigma negativo asociado con la inmigración y demás estereotipos arraigados hacia la comunidad hispana. Asimismo, se analizará también el español que se habla en este país y su relevancia para los jóvenes latinos a la hora de construir su identidad.

Finalmente, y como forma de cerrar con el análisis, se hablará sobre los enfoques y procedimientos que se han seguido para enseñar español como lengua heredada desde la década de los setenta hasta la actualidad, teniendo en cuenta el debate primigenio que existe acerca de si es mejor una clase específica de HH o, por el contrario, una clase donde haya aprendientes de español como LE y como lengua heredada (LH). Para ello, se examinará la enseñanza de ELH partiendo del enfoque de erradicación que pretendía eliminar las variedades lingüísticas del español, siguiendo con un modelo de homogeneización que buscaba recuperar el prestigio del español, y finalizando con la metodología que se sigue hoy en día: el modelo panhispánico. Además, se hará mención a cómo deben ser estas clases de español como lengua heredada, en la que destaca la atención a las diversas variantes del español que se mencionarán a lo largo de todo el trabajo.

Por una cuestión de pragmática, a lo largo de este escrito se utilizarán los términos LE y L2 de manera indistinta, ya que no resulta relevante para la elaboración del presente trabajo la realización de una distinción clara entre ambos términos.

Así pues, en cuanto a la metodología utilizada para la realización del presente trabajo, para desarrollar esta investigación se han utilizado artículos publicados en revistas, libros, aportaciones realizadas en páginas web de autores con gran relevancia en el tema, investigaciones realizadas por universidades y trabajos de fin de máster. En esta investigación descriptiva se plantea un acotamiento en el objetivo de estudio, definiendo un rango temporal correspondiente al siglo actual, del 2000-2019. Para la selección de información de interés se determinó necesaria la lectura de artículos, libros y páginas web relacionados con los hablantes de herencia, y más concretamente con la situación estadounidense. Después de su revisión, se indagó en nueva bibliografía necesaria, destacando las obras de Beaudrie y Fairclough, 2012; Moreno Fernández, 2006, 2013, 2016; Potowski, 2005, 2012, 2014; y Valdés, 1997, 2000, 2001. Todas las lecturas realizan aportaciones de gran relevancia al campo de la enseñanza de español como lengua heredada, contextualizando la situación del español en Estados Unidos y el análisis que se realiza en el trabajo.

2. ¿QUÉ ES UN HABLANTE DE HERENCIA? APROXIMACIÓN AL CONCEPTO

En las próximas páginas se tratarán una serie de cuestiones teóricas a tener en cuenta al empezar a hablar de los hablantes de herencia, pues asentarán las bases de lo que se desarrollará en los siguientes capítulos en relación con el español como un símbolo de identidad y con la enseñanza del español como lengua heredada en Estados Unidos. En primer lugar, se abordará el tema de las lenguas de herencia, qué son y cuál es su origen, así como una caracterización de los hablantes de herencia en general, atendiendo a las principales dificultades que presentan. A continuación, se observará y analizará la dicotomía existente entre los términos de adquisición y aprendizaje, en ocasiones utilizados como sinónimos, pero cuya diferencia cobra importancia a la hora de definir a un hablante de herencia. Por último, se abordarán los conceptos de multilingüismo, plurilingüismo, bilingüismo, alternancia de códigos y *translanguaging*, ya que son necesarios para entender y contextualizar la pregunta principal de este capítulo.

2.1. Caracterización de los hablantes de herencia

Existen diferentes maneras de definir las lenguas de herencia, pero en este trabajo, principalmente se partirá de aquella realizada por Guadalupe Valdés (2000: 12), que describe la lengua de herencia como una lengua minoritaria “learnt by its speakers at home as children, but never fully developed because of insufficient input from the social environment: in fact, the community of speakers grows up with a dominant language in which they become more competent”. Las lenguas de herencia están presentes en todas aquellas comunidades sociales, y, por tanto, lingüísticas, “que han recibido inmigrantes, cuya descendencia adquiere de forma natural la lengua del país; mientras que la lengua de los padres, es decir, la lengua del país de origen, suele acabar relegada a un segundo plano, de ahí que los hablantes de herencia desarrollen ciertas competencias de manera incompleta” (Rodríguez Martínez, 2016: 9). Por ejemplo, en España es cada vez más común encontrar hablantes de herencia procedentes de Marruecos, China o países del este de Europa (como Rumania y Bulgaria), “que comparten el español adquirido en nuestro país con la lengua materna que, por lo general, queda recluida, principalmente, al ámbito doméstico” (Rodríguez Martínez, 2016: 9), motivo principal por el cual el conocimiento que estos hablantes tienen de ella es más escaso y limitado.

Sin embargo, este trabajo se centrará concretamente en el español como lengua heredada y en los hablantes de herencia estadounidenses, es decir, personas descendientes de inmigrantes de Latinoamérica, principalmente, que viven en Estados Unidos y utilizan el inglés para todos los ámbitos de su vida salvo para el ámbito familiar donde prima el español. Pero para empezar a contextualizar dicho tema, es necesario saber qué es un hablante de herencia y cómo surge dicho término. Son distintas las definiciones existentes para definir a los HH, pues el término se ha tratado desde muchos puntos de vista y desde diversos ámbitos de estudio, como son la lingüística teórica, la pedagogía, la antropología o los estudios culturales (Acosta, 2013: 10). Por este motivo puede llegar a ser confuso, lo cual es comprensible porque se está intentando etiquetar de una sola manera una situación muy compleja (Wiley, 2001: 29). La mayoría de definiciones giran en torno a dos conceptos clave: el problema de la identidad, teniendo en cuenta conceptos de inclusión y exclusión (Wiley, 2001: 29) y el nivel de dominio de la lengua (Valdés, 1997: 95). Ambos conceptos serán relevantes a lo largo del trabajo para determinar el encuadre general de los hablantes de herencia estadounidenses, pues muchas de las dificultades de estos hablantes radican más en un problema identitario, que en uno relacionado con el dominio lingüístico.

Una de las acepciones de hablante de herencia más aceptadas entre la academia es la de Valdés (2000), la cual se tomará como referencia a lo largo del trabajo. Esta define al hablante de una LH como “una persona que pertenece al grupo de individuos que se han criado en una casa donde se habla una lengua no inglesa y que, como resultado, han adquirido cierta capacidad —productiva y/o receptiva— en esa lengua” (2000: 35, cit. en Potowski y Lynch 2014: 155). Valdés aborda el concepto de hablante de herencia desde dos puntos de vista (Rodríguez Martínez, 2016: 9). Por un lado, desde la postura de un docente de lenguas, en relación principalmente a cómo se enseña la lengua española a este tipo de hablantes y cómo este aprendizaje afecta a su desarrollo cognitivo y lingüístico. Por otro lado, desde una aproximación histórica-antropológica, en la que “it is the historical and personal connection to the language that is salient and not the actual proficiency of individual speakers” (Valdés, 2001: 38). Por este motivo, en ocasiones, se hable de lengua de herencia incluso en el caso de hablantes monolingües de inglés, pues la construcción identitaria —sobre todo la lingüística, étnica y cultural— juega un papel muy relevante en este tipo de aprendientes, “ya que muchos HH, especialmente aquellos de tercera y cuarta generación, recurren a las clases de español para recuperar un vínculo perdido con su familia, historia y tradición” (Rodríguez Martínez, 2016: 9).

Por otro lado, Fishman (2001, citado por Beaudrie y Fairclough, 2012: 7) define al hablante de herencia como una persona que tiene una conexión personal o familiar con una lengua no mayoritaria. En esta definición, como indican Sara M. Beaudrie y Marta Fairclough (2012: 10), destacan dos elementos cruciales que diferencian a los HH de otro tipo de hablantes, “su conexión con el idioma y el estatus del idioma en relación con el idioma dominante”. Este choque existente entre lengua dominante y no dominante se agudiza en el caso del español en Estados Unidos debido a una serie de prejuicios arraigados en la sociedad estadounidense, lo cual se analizará con más detalle en el siguiente capítulo, en el que se atiende a los problemas del español como lengua heredada en Estados Unidos. Además, Sánchez-Muñoz (2016: 206, cit. en Rodríguez Martínez, 2016), alude también a las relaciones de poder entre lenguas, al definir a los HH como individuos “who are learning the language of their ancestors in a cultural context in which it is not the official language or the language of power”. Estas relaciones de poder entre el inglés y el español en EE.UU. forman parte de la identidad social de la comunidad latina del país.

Una vez definido el término, es importante destacar algunas de las características principales a nivel lingüístico de este tipo de hablantes en relación con la lengua heredada. Los problemas que tienen en relación con este ámbito se deben, principalmente, a la adquisición de la lengua, la cual suele ser incompleta por parte de HH, probablemente debido a la exposición de un *input* reducido y al uso limitado de la LH (Montrul y Bowles, 2010: 1). Generalmente, los hablantes de herencia suelen tener problemas con la expresión escrita y la comprensión lectora, mientras que suelen tener una mayor facilidad en la expresión oral y la comprensión auditiva. Estos necesitan mejorar su dominio de la ortografía, la puntuación y la gramática escrita, pasando por la selección del registro lingüístico apropiado. El otro problema principal que tienen es en referencia al concepto de adecuación de los textos. Debido a que no se han expuesto a textos formales (ni a través de textos orales ni textos escritos), los HH no conocen los distintos registros lingüísticos (UCLA International Institute, 2007). Por este motivo, muchos de estos estudiantes se matriculan en clases de español como lengua heredada, sobre todo en la universidad —donde existe más oferta de ELH—, con el fin de mejorar las destrezas que más dificultades les provocan a la hora de comunicarse en la LH. No obstante, en estos procesos de aprendizaje lingüístico surgen nuevos problemas para los HH relacionados con temas sociales y culturales, debido a cómo se ha llevado a lo largo de las últimas

décadas la enseñanza del español como lengua heredada, lo cual se tratará en el último capítulo.

2.2. Adquisición vs. aprendizaje

Los términos de “adquisición” y “aprendizaje” cobran relevancia a la hora de entender más acerca de las lenguas de herencia y su tipo de hablantes. Son numerosas las preguntas que se plantean en relación con estos términos, ampliamente utilizados para describir “el proceso que tiene lugar cuando una persona intenta interiorizar un sistema lingüístico” (Manchón Ruiz, 1987: 38). El primero en establecer una distinción entre ambos procesos fue Peter Stevens, quien determinó que “una persona ‘adquiere’ una lengua cuando el proceso de interiorizar se realiza bajo condiciones naturales, sin ninguna organización externa. Por el contrario, el ‘aprender’ una lengua, el proceso de interiorización se complementa con estudio de algún tipo, existiendo una dirección externa por parte de alguien o algo” (Manchón Ruiz, 1987: 40).

Siguiendo la diferenciación marcada por Stevens, se puede concluir que la diferencia entre ambos procesos “reside en el contexto exterior en que se interiorice una lengua” (Manchón Ruiz, 1987: 42). Sin embargo, es difícil establecer una clara separación entre ambos conceptos, y más cuando se trata de lenguas heredadas. Estos forman parte de casos mixtos en cuanto a la asimilación de lenguas, ya que se diferencia de los casos puros de adquisición (interiorización de una lengua materna) y aprendizaje (interiorización de manera académica de una L2).

Así pues, se ha determinado que la lengua materna se adquiere mientras que la lengua extranjera se aprende. No obstante, en relación con los hablantes de herencia, que viven en contacto con dos lenguas desde los primeros estadios del aprendizaje, ¿la lengua heredada es adquirida o es aprendida?

Tal y como expone Acosta Corte (2016: 133) “la lengua de los hablantes de herencia presenta elementos en común con la lengua del hablante nativo y con la interlengua del hablante no nativo” y este hecho pone de manifiesto que la dicotomía entre adquisición y aprendizaje va más allá de las reflexiones tradicionales cuando se habla de HH. No hay ningún autor que defienda que la lengua heredada es aprendida y no adquirida. El problema terminológico que puede causar confusión a la hora de hablar de HH reside en el proceso de adquisición de la lengua heredada, pues tiene características en común tanto con el proceso de adquisición de una lengua materna como con el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Antes de comenzar a desarrollar cómo la adquisición de una LH se parece tanto a la adquisición de una LM como de una L2, es necesario hablar de un concepto que se ha tratado siempre a la hora de hablar del proceso de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas y que guarda relación con la dicotomía entre ambos términos: la interlengua. La interlengua es definida por el Centro Virtual Cervantes (2020) como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”. Este sistema se caracteriza por ser individual —propio de cada aprendiente—, regirse por sus propias reglas, ser sistemático y variable, capaz de experimentar reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio y, sobre todo, por estar en constante evolución (CVC, 2020). La interlengua se desarrolla durante un proceso de aprendizaje. Como señala Acosta, esta guarda similitudes con la lengua de los HH, lo cual tiene relación con la dicotomía propuesta en el apartado porque puede llevar a pensar que la LH es aprendida y no adquirida.

Algunas de las características similares que tiene con la lengua de un hablante nativo son la exposición a *input* oral durante la niñez y “el desarrollo de las propiedades del lenguaje que se adquieren en los inicios del periodo de adquisición —la fonología, el léxico más productivo y rentable, algunas estructuras básicas...—” (Acosta Corte, 2016: 134). En cambio, comparte con la interlengua el *input* variado que han recibido, la escasez de la gramática internalizada que resulta de su adquisición, la existencia de errores de desarrollo y transferencias de otra lengua y la posibilidad de fosilización de determinados errores (Acosta Corte, 2016: 134). Estos rasgos diferencian a su vez la adquisición de una lengua materna de la de una lengua heredada.

Esta similitud con la interlengua se debe al abandono que se ha hecho de la LH por el bajo prestigio del español en el país, pues al dejar de lado el interés por conocer y hablar la lengua, algunas de estas dificultades más propias de aprendientes de segundas lenguas han aflorado entre los HH. Este desprestigio, en ocasiones puede llevar ligado que la lengua española pase de ser una lengua prioritaria en los HH a una secundaria: “en el momento en que la L1 se convierte en una lengua minoritaria para el individuo, existe un cambio importante en la dimensión funcional de los dos idiomas hablados por el individuo mientras crece y mientras la L1, siendo la lengua principal, se convierte muy pronto en la lengua de uso secundario” (Reznicek-Parrado, 2013: 165). Como se tratará en el siguiente capítulo, el español en Estados Unidos tiene asociado una serie de valores negativos estigmatizados y estereotipados que hace que los jóvenes latinos hablantes de

herencia rechacen o incluso se nieguen a utilizar el español. Este cambio de consideración produce que la LH sufra en su desarrollo, y que su proceso de adquisición se pueda confundir con un proceso de aprendizaje, en el sentido más amplio y común de ambas definiciones.

2.3. Multilingüismo en la comunidad de hablantes de herencia: bilingüismo, alternancia de códigos y *translanguaging*

Hablar una lengua supone tener una visión del mundo, y el dominio de más de una lengua amplía y dinamiza dicha visión. Para acabar de responder a la pregunta de este capítulo y así finalizar con la contextualización del trabajo, hay que explicar términos como multilingüismo, plurilingüismo, bilingüismo, *translanguaging* y alternancia de códigos y como estos se interrelacionan. Esto supondría el final de la visión global acerca de los hablantes de herencia.

En primer lugar, el Centro Virtual Cervantes (2020) define multilingüismo como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada”. De esta manera, los hablantes de herencia viven una realidad multilingüe conformada por distintas variables psicosociales y lingüísticas como son la identidad (personal, social y etnolingüística), las actitudes, la motivación, los estereotipos, los conflictos y su resolución, la aculturación, el nacionalismo, la ideología, etc. Algunos de estos factores serán tratados en el siguiente capítulo ya que se vuelven relevantes para entender los problemas a los que se enfrentan los HH en Estados Unidos.

Asimismo, otro concepto que también guarda relación con la comunidad de hablantes de herencia es el plurilingüismo, definido como “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas” (CVC, 2020). Estados Unidos es un país multilingüe —donde conviven varias lenguas— con ciudadanos plurilingües —capaces de comunicarse en más de una lengua—. En la definición de plurilingüismo aparece implícito un término clave para la comunidad de HH: bilingüismo.

Son numerosas las definiciones existentes de “bilingüismo”, pues cada una se centra en un ámbito de este término. Para Correa (2001, cit. en Padilla, Aguilar y Manzano, 2016: 308), el bilingüismo es “el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas”. Esta es la visión más amplia y conocida del término, pero demasiado superficial para el tema que atañe la enseñanza de ELH debido al dominio que tienen algunos HH de la lengua heredada, el cual podría considerarse limitado para la

comunicación independiente satisfactoria. Valdés (2001, cit. en Reznicek-Parrado, 2013: 166) explica que ser bilingüe no implica el uso de las dos lenguas con un mismo nivel de dominio. Además, enfatiza en que, los hablantes bilingües, especialmente los HH, “pueden demostrar habilidades mínimas en español, entender únicamente la lengua de uso cotidiano y usarla en contextos sociales limitados” (Reznicek-Parrado, 2013: 166).

Una definición más práctica sobre bilingüismo es la de Mackey (1970, cit. en Padilla, Aguilar y Manzano, 2016: 308), que afirma que “el bilingüismo no es un fenómeno de la lengua sino una característica de su uso; no es una función del código, sino del mensaje; no pertenece al dominio de la lengua sino del habla”. Por tanto, el bilingüismo no es un mero fenómeno de la lengua —tales como interferencia, convergencia, préstamo, calco y alternancia de lenguas—, sino que va más allá: es una característica de uso de la lengua entendida como sistema donde unos elementos dependen de otros (CVC, 2020). Tampoco es una función del código (inglés o español, en este caso), sino una función del mensaje que se está transmitiendo (variable dependiendo de la cultura de la lengua que se hable y, asimismo, de los receptores de dicho mensaje). Pero, sobre todo, el bilingüismo tiene que ver con el habla y no con el dominio. Desde un punto de vista lingüístico, “el habla es la realización de una lengua, es decir, el acto individual por medio del cual una persona hace uso de una lengua para poder comunicarse, elaborando un mensaje según las reglas y convenciones gramaticales que comparte con una comunidad lingüística determinada” (Coelho, 2020). En relación con los hablantes de herencia, no importa el dominio del español que tengan, sino el hecho de que estos puedan “hablar” en español. Por ello, esta última definición de bilingüismo es la que mejor se puede aplicar a los HH debido a su concreción y especificidad. Los hablantes de herencia saben “hablar” dos lenguas porque conocen dos culturas desde una edad muy temprana, sin tener en cuenta el dominio que tengan de esas lenguas.

Además, “el bilingüismo se describe mejor como una condición, o un proceso dinámico que está en constante movimiento” (Reznicek-Parrado, 2013: 166). Es dentro de este proceso dinámico donde esta característica del uso de la lengua cobra importancia para los hablantes de herencia. El bilingüismo está considerado un proceso dinámico porque está influenciado por distintos factores, entre los que se encuentran los psicosociales y afectivos —que también influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua— y otros que tienen más relación con la consideración y la exposición personal de/a las lenguas —factores culturales y sociales— (Carvalho, 2012, cit. en Beaudrie y Fairclough, 2012: 142).

El hecho de hablar más de una lengua (plurilingüismo) tiene una serie de ventajas. Por un lado, y en cuanto a ventajas cognitivas, son numerosos los académicos que afirman que los cerebros de las personas bilingües o plurilingües son más flexivos y activos (Padilla, Aguilar y Manzano, 2016: 308). En cuanto a las sociales, está comprobado que una persona bilingüe puede participar de manera más activa en su entorno, relacionarse y establecer amistades con otras personas que hablen su segunda lengua, una habilidad interpersonal importante para una sociedad cada vez más diversa (Padilla, Aguilar y Manzano, 2016: 308). Esta ventaja social supone un rasgo determinante para la construcción de la identidad de un hablante de herencia, lo cual se tratará próximamente, pues para los estadounidenses que hablan español como lengua heredada el hecho de poder comunicarse con su entorno familiar supone una característica importante de su persona.

Junto con el bilingüismo, el *code-switching* o alternancia de códigos sobresale en relación con los HH. La alternancia de códigos (AC) es definida por Beaudrie y Fairclough (2012) como el hecho de alternar dos o más lenguas en una misma declaración comunicativa. De todas las prácticas de bilingüismo, la alternancia de códigos es la más común y la que genera mayor interés a la hora de hablar de los HH porque forma parte de su comportamiento lingüístico (Beaudrie y Fairclough, 2012: 139). Respecto a los HH de español, la alternancia de códigos es una rutina de comportamiento lingüístico entre personas bilingües que se produce “when they interact with community members in numerous bilingual context around the world, and it is a well-established bilingual practice among Spanish-speaking immigrants and their offspring in the United States” (Beaudrie y Fairclough, 2012: 139). Los hablantes de herencia son considerados un tipo de bilingües (Acosta Corte, 2013: 12) que adquieren las lenguas de distintas maneras y llevan a cabo la alternancia de códigos como otros hablantes bilingües:

All native speakers demonstrate a tacit cultural knowledge of how to speak their language appropriately in different speech situations, in keeping with their community’s “way of speaking” (Hymes, 1974). Whereas monolinguals adjust by switching phonological, grammatical, and discourse features within one linguistic code, bilinguals alternate between languages in their linguistic repertoire as well. Children in bilingual speech communities acquire two grammars and the rules for communicative competence which prescribe not only when and where each language may be used, but also whether and how the two languages may be woven together in a single utterance (Beaudrie y Fairclough, 2012: 145).

La gran mayoría de estudios que se han hecho en relación con la alternancia de códigos han involucrado a los hablantes de herencia, debido a que estos, como hablantes bilingües que son, han adquirido sus lenguas de forma natural, a través de sus familias y

de su comunidad (Potowski y Bolyanatz, 2012: 116). Estos alternan los códigos en el ámbito familiar: para suplir las carencias que tienen en español utilizan la lengua mayoritaria del país en el que viven. Las últimas investigaciones, como Potowski y Bolyanatz (2012: 117) exponen, han determinado que la alternancia de códigos es un comportamiento ligado al dominio de las dos lenguas. En este comportamiento también afecta la edad a la que se han adquirido las lenguas, pues si ambas se adquieren a una edad temprana, la alternancia de códigos será llevada a cabo con mayor asiduidad (Potowski y Bolyanatz, 2012: 116). Otros de los principales motivos que influyen en el uso de la alternancia de códigos es el dominio y el prestigio de las lenguas que se van a alternar (Poplack, 2004: 594). Cuanto mayor dominio de las dos lenguas tenga el hablante, menor será alternancia entre ellas. Por el contrario, cuanto mayor confianza tenga el hablante con los interlocutores, más se llevará a cabo esa alternancia de códigos (Poplack, 2004: 594).

Las primeras teorías acerca de cómo se rige la AC dictaminaban que los mecanismos para la alternancia de lenguas partían de los principios generales de la gramática de cada lengua (Poplack, 2004: 589). En este sentido, destaca la teoría de Myers-Scott (1993, cit. en Beaudrie y Fairclough, 2012: 145) en relación a cómo se produce esa alternancia de códigos:

Myers-Scott proposed the matrix language framework model. Under this influential model, one language serves as the matrix and thus provides the grammatical frame, including grammatical morphemes, whereas the other language is embedded and thus supplies content morphemes that are incorporated into the matrix. The two languages may switch between matrix and embedded roles throughout the course of a conversation. Some scholars (e.g., Auer 2000) have, however, questioned whether there must be a matrix language in each and every utterance (Beaudrie y Fairclough, 2012: 145).

De esta manera, se ha determinado que la alternancia de códigos es un comportamiento que sigue una serie de reglas propias: “two principal descriptive divisions of CS are intrasentential –occurring within the boundary of a single sentence– and intersentential, meaning that one sentence is entirely in one language and the next sentence is in the other language” (Potowski y Bolyanatz, 2012: 117). La alternancia de códigos no es algo casual y aleatorio, por tanto, sino que sigue una serie de parámetros más o menos reglados entre los hablantes. Esto demuestra que cuando los hablantes de herencia llevan a cabo esa AC no significa que estos no hagan un correcto uso del habla, sino que sistemáticamente se utiliza para suplir las carencias en alguna de las destrezas con el objetivo de producir un intercambio comunicativo satisfactorio. A pesar de que se han encontrado excepciones a las restricciones lingüísticas sobre la AC, esta alternancia

“suele ocurrir donde no hay una relación estrecha entre los elementos (por ejemplo, una relación de gobierno) y donde las estructuras de los dos idiomas son equivalentes” (Potowski, 2005: 23). Aunque es cierto que los patrones de alternancia de códigos varían entre comunidades y entre individuos de una misma comunidad (Potowski, 2005: 23).

Por último, el término *translanguaging* cobra también importancia en relación con el bilingüismo de los hablantes de herencia. La primera persona en hacer referencia al término *translanguaging* fue el escocés Ces Williams en 1994 para referirse a una práctica pedagógica donde estudiantes bilingües de inglés y galés “are asked to alternate languages for the purposes of receptive or productive use” (García y Lin, 2016: 2). Williams entendía el proceso de *translanguaging* como el hecho de utilizar diversas técnicas de procesamiento cognitivo en la escucha y la lectura para comunicarse por escrito y oralmente (Padilla, Aguilar y Manzano, 2016: 308). Por otro lado, García (2009, cit. en Padilla, Aguilar y Manzano, 2016: 308) define el término *translanguaging* como “el uso flexible de los recursos lingüísticos que tengan el alumnado en el esfuerzo de ‘hacer sentido’ del aprendizaje”.

No obstante, es importante destacar la diferencia que existe entre la alternancia de códigos y el *translanguaging* porque mientras que el “code switching is based on the monoglossic view that bilinguals have two separate linguistic systems; translanguaging, however, posits the linguistic behavior of bilinguals as being always heteroglossic, always dynamic, responding not to two monolingualisms in one but to one integrated linguistic system” (García y Lin, 2016: 4). Así, el *translanguaging* guarda relación con la definición tomada de Padilla, Aguilar y Manzano sobre bilingüismo, donde este es visto como una característica de uso de la lengua: un modelo lingüístico integrado; e, inevitablemente también, con el plurilingüismo.

Tanto la alternancia de códigos como el *translanguaging* pueden ser utilizados en el mundo de la educación de español como lengua heredada con el fin de favorecer el desarrollo del español y conseguir un dominio parecido al del inglés por parte de los HH. La AC y el *translanguaging* buscan explorar y comprender el uso del español por parte de los hablantes de herencia, pero no solo desde una visión superficial típica del aprendizaje tradicional de lenguas, sino entender el uso de tanto el inglés como el español como parte del desarrollo de la competencia plurilingüe en un aula multilingüe (Padilla, Aguilar y Manzano, 2016: 309). Así pues, a través del uso del inglés se mejoraría el aprendizaje del español.

3. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS

El caso de Estados Unidos es especialmente significativo a la hora de tratar la cuestión de la enseñanza de español como lengua heredada, independientemente del método. Uno de los principales factores que hacen que este país resulte tan importante para hablar de la enseñanza de ELH es la gran inmigración de personas cuya lengua materna es el español, la cual no para de crecer cada año que pasa. De acuerdo con los últimos datos del censo recogidos en un artículo del periódico español *El País* (Pozzi, 2019), la población estadounidense asciende a un total de más de 328 millones de personas, de los cuales el 17,8% se definen como hispanos y, entre ellos, el 71,6% dice hablar español en el hogar, es decir, unos 41 millones de personas considera que tiene un nivel nativo de la lengua española. “Esta última cifra incluye tanto a familias que se definen como hispanas y a estadounidenses que sin identificarse como hispanos se comunican en español en sus casas” (Pozzi, 2019). A estos se suman 15,8 millones que tienen un dominio “limitado” del idioma: “se trata de hispanos que abandonaron el uso la lengua madre o estudiantes de español con un nivel de conocimiento bajo de la lengua” (Pozzi, 2019). Esto demuestra que el español es la segunda lengua más hablada en el país, no solo como lengua materna, sino también como lengua de herencia y/o lengua extranjera, como bien exponen las últimas cifras mencionadas. Como el Instituto Cervantes recoge en el informe de *El español: una lengua viva* de 2019, “en 2060, Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México: casi uno de cada tres estadounidenses será hispano”.

Para explicar el crecimiento del español en Estados Unidos, Francisco Moreno Fernández (2006: 20) expone en su estudio tres factores principales. En primer lugar, destaca el aumento de la inmigración de origen hispano que recibe Estados Unidos, pero prestando especial atención al hecho de que esta población se está dispersando por el territorio estadounidense, razón por la cual ahora existen grandes comunidades hispanas “en ciudades de tamaño medio, como Atlanta, Oklahoma City, Washington o Seattle” (Moreno Fernández, 2006: 25). Esto llama la atención porque estas ciudades se encuentran alejadas de los centros tradicionales de la lengua española, como lo era el sudoeste del país (Nuevo México, California, Texas), la ciudad de Nueva York o Florida. En segundo lugar, Moreno Fernández (2006: 25) apunta que “la renta de las familias hispanas sube paulatinamente”, lo cual ayuda a mejorar su poder adquisitivo y, por tanto,

su nivel de vida. En tercer lugar, resalta el hecho de que el español esté empezando a perder valores estigmatizantes, lo cual está consiguiendo que “las familias hispanas que hace unos años preferían no hablar español con sus hijos [...] aprecien positivamente el uso del español en casa y empiecen a cultivarlo como un valor añadido para sus hijos más pequeños, al tiempo que los hijos mayores no dudan en estudiarlo en la universidad” (Moreno Fernández, 2006: 26).

En esta misma línea, María Cecilia Colombi (2009, cit. en Rodríguez Martínez, 2016: 12) destaca que el español “has moved beyond the family into the public arena, where its presence is obvious in social, artistic, economic and even political circles”, y esta presencia ha favorecido enormemente la reconsideración del español como un recurso útil, tras muchos años en los que el español “was constructed as the enemy in the US as a response to immigration, institutionalized racism, English-only policies in the workplace and the myth that all Latinos were the same in terms of socioeconomic status” (Goble, 2016, cit. en Rodríguez Martínez, 2016: 12). De esta manera, se puede observar el cambio notable en la sociedad estadounidense en los últimos años, lo que ha llevado a que aumente la demanda de las clases de español, tanto como de L2 como de LH.

Como se ha señalado anteriormente, uno de los aspectos a tener en cuenta en la descripción general del español en Estados Unidos es su distribución geográfica en el país. Tal y como exponía Moreno Fernández, este es uno de los factores utilizados para explicar el crecimiento de la lengua en el país. Potowski (2005: 12-35) habla de cinco zonas principales, y en los años recientes esas regiones todavía son aplicables porque, aunque la población latina no ha dejado de crecer en todo el país, los datos demuestran que esta inmigración sigue siendo especialmente significativa en algunas regiones (Pew Research Center, 2014):

- 1) El suroeste incluye los estados de Nuevo México, Arizona, partes de Colorado, Texas y California (Potowski, 2005: 12). California es el estado con más población latina, seguido de Texas, con un 40% de su población (BBC News Mundo, 2017).
- 2) La región del noroeste donde destaca la ciudad de Nueva York, además de otros estados como Nueva Jersey, Connecticut o Massachusset. En Nueva York, principalmente, se encuentran hispanos de origen puertorriqueño, los cuales cuentan con la ciudadanía estadounidense desde 1917 (Potowski, 2005: 13). Sin embargo, siguen sufriendo discriminación laboral, lo que les convierte en uno de los grupos más pobres del país (Potowski, 2005: 13). En los últimos años, también

ha crecido la población de origen dominicano hasta igualar casi la población puertorriqueña (BBC News Mundo, 2017).

- 3) En la región del medio-oeste se encuentra una menor presencia de habitantes de origen hispano, tan solo el 9% de los latinos del país (Potowski, 2005: 14). Hoy en día, el porcentaje sigue siendo parecido (10%) y destaca principalmente el estado de Illinois y la ciudad de Chicago, siendo la población latina una quinta parte de la total (BBC News Mundo, 2017).
- 4) La zona sur ha visto un incremento de la población de origen hispano en los últimos años, destacando estados como Carolina del Norte, Arkansas o Georgia (Potowski, 2005: 16). Según los datos del 2017, el estado de Georgia es uno de los diez estados con más población latina del país (BBC News Mundo, 2017), lo cual expone el aumento significativo que está habiendo por todo el país.
- 5) En el estado de Florida los hispanos forman un 12% de la población, sin embargo, Potowski lo diferencia porque en Miami la cifra es de un 66% (Potowski, 2005: 14). Según los datos del 2017, la mitad de los latinos de Miami son cubanos (BBC News Mundo, 2017). Algo característico de esta ciudad, que Lynch (2000, cit. en Potowski, 2005: 14) comparte, es que los jóvenes de origen cubano de tercera generación “suelen poseer bastante capacidad comunicativa en español debido al alto nivel de prestigio social y poder económico del que goza la lengua en esa ciudad”, lo cual dista mucho de la realidad de otras regiones.

Por otro lado, un motivo por el que el grupo de hablantes de herencia en Estados Unidos es difícil de catalogar, principalmente, es debido a su falta de uniformidad y homogeneidad por los múltiples orígenes de los propios hablantes: “Spanish-speakers are not a homogeneous group culturally or linguistically” (Hislope, 2003, cit. en Potowski, 2005: 32). Los grupos más numerosos de hispanos en Estados Unidos son los mexicanos, los puertorriqueños, los dominicanos y los cubanos (Potowski, 2005: 33), y aunque cada grupo presenta una serie de dificultades concretas, todos comparten una experiencia parecida con la lengua, y por ello, y para evitar repeticiones, en el resto del trabajo se hablará de hablantes de herencia como generalización, aunque es cierto que a veces se puntualizará en cuestiones concretas dependiendo de la comunidad cuando sea relevante. Asimismo, es importante destacar que existen subdivisiones dentro del grupo de HH, los cuales también viven procesos de exclusión social dependiendo del origen que estos hablantes tengan, así como la clase social y el nivel de dominio de la lengua española.

3.1. La norma estadounidense del español

El español es una lengua que se habla en un extenso dominio, pero es geográficamente compacta (se habla en países contiguos). Además, es descrita como una lengua “pluricéntrica”, es decir, cuenta con varias formas consideradas estándar. Por ello, se habla de la existencia de varias normas cultas del español que pueden ser enseñadas y aprendidas, asociadas con las capitales de los países donde la lengua española es oficial (Beaudrie y Fairclough, 2012: 49). Moreno Fernández (2000: 39-46) divide a España y América en varias áreas generales, representadas por los usos lingüísticos de sus ciudades y territorios más influyentes: tres en España (norma castellana, norma andaluza y norma canaria) y cinco en América (norma caribeña, norma mexicana y centroamericana, norma rioplatense, norma andina y norma chilena). Estas ocho áreas geolectales simbolizaban las ocho normas cultas existentes del español en el mundo, es decir, aquellas igual de válidas para ser aprendidas y enseñadas. Estas siguen vigentes hoy en día, pero, en los últimos años, “la lingüística está aceptando con claridad que el español de los Estados Unidos ha de incorporarse como uno más al mosaico de variedades geolectales del mundo hispánico” (Moreno Fernández, 2013: 45).

Para entender qué español se puede enseñar, es importante definir los términos *norma culta* y *norma popular*. Potowski (2005: 37) definía la norma culta como “la lengua formal de un país, sobre cuyas modalidades hay un consenso general de parte de los hablantes [...]; se tiene que estudiar en un contexto formal, como en la escuela”. La norma popular, por otro lado, la entiende como “la lengua vernácula lo que habla la gente en los contextos cotidianos informales. Esta norma nace orgánicamente dentro de una comunidad de hablantes; no se tiene que aprender en la escuela”. En las clases, se siguen las normas cultas, desprestigiando el uso de las populares.

Asimismo, también es necesario aclarar qué es la lengua estándar, pues es un tema donde los lingüistas tampoco tienen unanimidad de opiniones. Según Escobar (1967, cit. en Potowski, 2005: 36), la lengua estandarizada “tiene una función unificadora para integrar varias áreas dialectales en una norma común”, lo cual puede ser visto tanto como positiva como negativamente. Sin embargo, al tratarse de un concepto tan abstracto, esta representa una variedad que realmente nadie habla (Potowski, 2005: 36). Asimismo, Leeman (2012, cit. en cit. en Beaudrie y Fairclough, 2012: 48) determina que “‘standard languages’ are idealized abstractions sustained by the standard language ideology, or the bias toward modeling unchanging spoken language on written language, together with

the conviction that the suppression of variation is both feasible and desirable” (Leeman, 2012, cit. en Beaudrie y Fairclough, 2012: 48).

El español que se habla en EE.UU. está cobrando unas características específicas de manera que un hablante de español de otro país hispanohablante no lo entendería (Burgo, 2013: 200). Para delimitar el español de EE.UU. es necesario tener en cuenta un factor fundamental: el contacto con la lengua inglesa (Moreno Fernández, 2013: 45). Por su parte, Potowski (2005, cit. en Reznicek-Parrado, 2013: 166) explica que las principales características lingüísticas del español del hablante de herencia en el contexto estadounidense se definen a través de tres componentes principalmente: “la interacción entre las formas prestigiosas versus las estigmatizadas, la alternancia de códigos y la influencia del inglés, la cual está determinada por el grado de contacto del español con el inglés y por la necesidad de utilizar los dos idiomas de manera creativa en la vida cotidiana”.

Son numerosos los fenómenos de contacto que se producen entre el inglés y el español, los cuales caracterizan esta norma. Algunas de estos rasgos son los siguientes (Moreno Fernández, 2006: 14-23):

- El seguimiento de esquemas sintácticos calcados del inglés, como es el orden gramatical del inglés adjetivo-sustantivo: “rojo coche”.
- Problemas en concordancia o alternancia del español y del inglés en la misma intervención (alternancia de códigos).
- Los préstamos lingüísticos, tales como *cash* o *stock* y las transferencias, definidas como el empleo de elementos propios de una lengua en otra (CVC, 2020).
- Los calcos semánticos, como *esto me ha hecho el día*, un calco del inglés, el lugar de ‘esto me ha alegrado el día’.
- Las interferencias: errores cometidos por contacto con otra lengua. Por ejemplo, una de carácter gramatical sería utilizar *can no swim* como traducción de ‘no puedo nadar’.
- Las extensiones semánticas, como, por ejemplo, utilizar “introducir” en lugar de “presentar”.
- La simplificación y convergencia gramatical, especialmente con las formas compuestas y el uso del subjuntivo.

Este resumen de las principales características del español de Estados Unidos representa la lengua que hablan los hablantes de herencia en el país y expone la

diferenciación de esta nueva norma culta del español, la cual, si se mantiene esta tendencia, podrá ser enseñada en el futuro como una variedad estándar válida.

3.2. Problemas del español como lengua heredada en Estados Unidos

Aunque Estados Unidos no cuenta con una política lingüística federal explícita fácilmente identificable (Torrente Paternina, 2013: 51), su realidad histórica-cultural como potencia mundial muestra que una de sus características principales es la asimilación completa de sus ciudadanos a la cultura dominante (Potowski, 2005: 22). Dentro de esta cultura dominante se encuentra la lengua inglesa, lo cual, indirectamente, incluye la pérdida de cualquier otro idioma que convive en el país ya que “en vez de reconocer los idiomas como un recurso, se los considera barreras que hay que superar” (Potowski, 2005: 22). Desde el punto de vista que atañe a la elaboración de este trabajo, esta visión tan totalitaria y arraigada en este país acerca de lo que significa y es ser estadounidense ha dificultado el hecho de que la lengua española siga siendo hablada por los descendientes de los inmigrantes hispanohablantes. Esta tendencia es explicada por Muñoz Molina (2006: 724, cit. en Acosta Corte, 2016):

En [EEUU] hay un modelo que hasta ahora se ha repetido infaliblemente: la primera generación (...) aprende el nuevo idioma con dificultad y vive en comunidades donde el idioma de origen es el de la familia (...); los hijos de esta generación son bilingües: el idioma de los padres es su lengua familiar, pero con sus amigos y en la escuela se entienden en inglés, y el inglés es la lengua en la que se encuentran más cómodos, y la que usarán cuando salgan del barrio de origen (...); la tercera generación es ya monolingüe.

Son diferentes los motivos que llevan a esa pérdida del español con el paso de las generaciones. Entre ellos destacan los estereotipos y los valores negativos asociados con la lengua española, los cuales serán expuestos a continuación.

3.2.1. La estigmatización de la lengua española como lengua de inmigrantes

La lengua española es una lengua de inmigrantes en Estados Unidos que se ha ido perdiendo con el paso de las generaciones. La realidad muestra ese descenso, y, de acuerdo con Boon y Polinsky (2015), “lo más habitual es que el inglés sea la lengua dominante tanto en la segunda como en la tercera generación de inmigrantes que se identifican a sí mismos como hispanos o latinos”. Además, el español que hablan dichas generaciones es “menos «completo» y funcional de lo que cabría esperar” (Boon y Polinsky, 2015). De esta manera, “los niños de los hogares hispanohablantes no suelen convertirse en verdaderos hablantes nativos de español, sino en hablantes de herencia de

español, que pasan a engrosar la lista de hablantes de la comunidad de lengua de herencia más extensa de los Estados Unidos” (Boon y Polinsky, 2015).

La pérdida del español está motivada, en muchos casos, por una valoración negativa del uso del español. A la hora de analizar esta pérdida del español es necesario tener en cuenta dos contextos principales. Por un lado, está el uso del español en un contexto no-español donde las experiencias negativas relacionadas con el español pueden deberse a la falta de comprensión del inglés o al uso de palabras en español en contexto inglés, lo que puede crear algún problema. Por otro lado, está el uso de español en un contexto español, donde intervienen experiencias negativas debido a la falta de competencia en español por parte del HH.

Para empezar, se hablará del uso del español en un contexto no-español. Según Bills (1997, cit. en Escobar y Potowski, 2015: 238) el problema que produce la pérdida de hablantes radica en la primera y la segunda generación. Los HH de segunda generación en adelante frecuentemente rechazan el español porque han interiorizado mensajes de su posición de inferioridad con respecto al inglés debido principalmente a tres concepciones: 1) hablar español implica ser de clase baja, 2) hablar español equivale a no saber inglés o hablar inglés con un acento extranjero y, por último, 3) hablar español significa ser inmigrante, y por ello, ser objeto de prejuicios raciales. Estas concepciones han influido negativamente en el aprecio que se tiene hacia la lengua española y están fomentando el desuso del español desde el siglo XX hasta la actualidad.

Generalmente, los padres dejan de enseñar español a sus hijos porque notan que el estadounidense anglosajón de clase media (WASP) considera el uso del español como una falta de habilidad en inglés. Así pues, creen que la mejor manera para conseguir que sus hijos se integren en la sociedad estadounidense es hablándoles solamente en la lengua mayoritaria del país, lo cual se traduce en la pérdida de la lengua de origen. Esta pérdida total ocurre principalmente con los miembros de la tercera generación, que directamente son monolingües de inglés debido al estigma negativo asociado con el español (Beaudrie y Fairclough, 2012: 188).

Sin embargo, pese a que el mantenimiento de un alto dominio del español se está perdiendo generación tras generación, la comunidad inglesa sigue viendo como una amenaza el hecho de que se siga transmitiendo la lengua española. Que los hablantes de herencia conozcan o hablen español, sin atender al nivel de dominio que estos puedan tener, supone un peligro para el *status quo* de Estados Unidos (Urciuoli, 2008, cit. en Beaudrie y Fairclough, 2012: 167).

Por otro lado, teniendo en cuenta el contexto español, Bills (2005, cit. en Beaudrie y Fairclough, 2012: 167) indica que los prejuicios lingüísticos internos también juegan un papel importante en la pérdida de la lengua de herencia. Estos tienen que ver con experiencias negativas vividas durante la infancia, tales como malentendidos, momentos vergonzosos o humillaciones (Beaudrie y Fairclough, 2012: 188) dentro de su propia comunidad. Muchos jóvenes hispanos admiten estar avergonzados de su español y frustrados porque este

does not fulfill all their communicative need, and convinced that it is not proper. Their ways of speaking Spanish are often mocked by their own family members and others when they spend time in their families' countries of origin (Potowski, 2011), and they are often particularly embarrassed when nonnatives develop stronger proficiency than they have (Potowski, 2002) (Beaudrie y Fairclough, 2012: 188).

Otro factor a tener en cuenta en la estigmatización de la lengua dentro de este contexto español es el propio español al que están expuestos los HH. Toda la exposición que tienen a la lengua puede limitarse a una variedad regional que contiene formas estigmatizadas (Potowski, 2008, cit. en Reznicek-Parrado, 2013: 166), lo cual dificultará el hecho de que el español que hablan los HH sea visto y considerado a un mismo nivel que el propio inglés o que el español de otros hablantes monolingües. De la misma manera, Lippi-Green (1997, cit. en Beaudrie y Fairclough, 2012: 185) explica que cuando los hablantes de variantes estigmatizadas se adscriben a la norma culta de español, estos experimentan actitudes negativas sobre la lengua y sobre ellos mismos, lo cual desemboca en problemas identitarios, que serán desarrollados en el próximo apartado.

No obstante, en la actualidad se está produciendo un cambio de mentalidad respecto al español. Las nuevas generaciones buscan aprender de nuevo el español como forma de conectar con sus raíces y su cultura, de recalcar su identidad latina, sin importarles los valores negativos que se ha ido asociando a este a lo largo de los años. Pues, al fin y al cabo, “el español en los EE.UU. comienza a considerarse como algo más que una simple lengua de inmigrantes. Es la lengua materna de millones de estadounidenses y es una lengua minoritaria muy viva en muchas comunidades de todo el país” (Boon y Polinsky, 2015).

3.2.2. El español y su significado para la identidad de los jóvenes latinos

La lengua es uno de los principales elementos que ayudan a la construcción de la identidad, y esta identifica a las personas con una determinada comunidad. El pertenecer a una comunidad (endogrupo) produce una visión más o menos estereotipada a aquellas

personas de fuera de esa comunidad (exogrupo) (Miras y Sancho, 2017: 890). Como se ha señalado anteriormente, el hecho de hablar español en Estados Unidos genera una serie de dificultades, lo que provoca que surjan problemas identitarios ligados a la lengua. De manera general, los hablantes de herencia no dominan el español al mismo nivel que una persona nativa monolingüe, pero, aun así, sienten el español como parte de su identidad. La lengua española forma parte de su vida, de la de sus antepasados, y es, por tanto, una manera que tienen de conectar con sus raíces.

La identidad es definida por la RAE (2020) como la “circunstancia de ser una persona o cosa en concreto y no otra, determinada por un conjunto de rasgos o características que la diferencian de otras”. Partiendo de esta breve descripción, se puede considerar que la identidad es un rasgo distintivo y, de acuerdo con Beaudrie y Fairclough (2012: 181), esta no es algo estático y monolítico, es decir, se encuentra en constante cambio a lo largo de la vida de una persona. Asimismo, existen diferentes tipos de identidad, las cuales entran en contacto y conversación entre sí: identidad étnica, racial, nacional, de género, de clase social, cultural y lingüística (Beaudrie y Fairclough, 2012: 181). Las que resultan más relevantes a la hora de tratar los HH son la identidad étnica, la social y la lingüística, ya que las tres tienen que ver con elementos característicos de los hablantes de herencia.

En primer lugar, la identidad social es definida como “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (Tajfel, 1984, cit. en Miras y Sancho, 2017: 889). A raíz de la identidad social, surgen diferentes estrategias de categorización social, es decir, la tendencia que existe “a dividir el mundo social en dos categorías separadas: nuestro endogrupo («nosotros») y varios exogrupos («ellos»)” (Baron y Byrne, 2005: 230).

Según autores como Berry (2005, cit. en Miras y Sancho, 2017: 888), tanto desde la perspectiva del endogrupo (grupo subordinado) como del exogrupo (grupo dominante) se producen distintos procesos: 1) integración/multiculturalidad: se valora la identidad cultural y las relaciones con los grupos de acogida; 2) asimilación/*melting pot*: no se valora la identidad cultural del otro, pero sí el mantener relaciones; 3) separación/segregación: hay una valoración de la cultura propia, pero no hay intención de contacto con el otro grupo; y, finalmente, 4) marginalización/exclusión: las actitudes y/o comportamiento en ambas dimensiones se sitúan en el polo negativo. Esta última va acompañada de actitudes discriminatorias, es decir, acciones negativas hacia

determinados colectivos, que convierte a estos en víctimas de conductas asociadas a estereotipos —prejuicios— (Baron y Byrne, 2005: 65). Por lo tanto, desde el punto de vista tradicional estadounidense, los HH, miembros del endogrupo, son víctima de estos prejuicios producidos por la exclusión, los cuales influyen en la construcción de su identidad.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta la identidad étnica y la lingüística para analizar la identidad de los jóvenes hablantes de herencia. La identidad étnica se basa en una historia compartida y un mismo sistema de creencias y prácticas (Beaudrie y Fairclough, 2012: 181), es decir, en el sentimiento de pertenencia a un grupo cultural. Por otro lado, la identidad lingüística es definida como “la relación entre la percepción que tienen las personas sobre sí mismas y las diferentes formas que tiene de comunicarse” (Beaudrie y Fairclough, 2012: 181). Ambas influyen en la construcción de la identidad de un HH, pues son la base de la mayoría de problemas que surgen en este ámbito. Sin embargo, cuando se habla de identidad de los HH, la lengua se perfila como principal elemento a tener en cuenta.

Esta se puede analizar desde el punto de vista del exogrupo (WASP) o del endogrupo (comunidad latina). Desde la perspectiva del exogrupo, el español tiene un estigma asociado, es decir, una serie de valores negativos que repercuten negativamente en la construcción de la identidad de los HH. Por otro lado, tomando como referencia el endogrupo latino, el problema que surge es en relación con el nivel de dominio que estos tienen del español, pues, en la mayoría de los casos, es bastante limitado: “a person who speaks one variety of Spanish, or no Spanish at all, can have his identity as Latino called into question” (Beaudrie y Fairclough, 2012: 181). Esto produce un proceso de exclusión por parte de su endogrupo: “They are marginalized by Anglophones for their “impure English or their association with Spanish-, but they are also ostracized by Hispanophones for not speaking Spanish, or for speaking the “wrong kind” of Spanish” (Beaudrie y Fairclough, 2012: 48).

No obstante, aunque el hecho de hablar español puede ser considerado determinante para la identidad de los jóvenes HH (Beaudrie y Fairclough, 2012: 188), son muchos los autores que no están de acuerdo con esta declaración: “despite documented connections between the Spanish language and identity, there is also a strong sense among many US Latinos that Spanish is not necessary to be Latino. [...] Proficiency in Spanish was not very strongly correlated with ethnic identity” (Beaudrie y Fairclough, 2012: 188). Por lo tanto, aunque algunos hablantes de herencia de español apenas

dominen la lengua, estos se siguen considerando HH, ya que se puede pertenecer a una comunidad étnica a pesar de no hablar la misma lengua.

En definitiva, en contextos de contacto de lenguas, como es el caso de los hablantes de herencia, las personas se encuentran en constante negociación de su identidad, y cuando esta es amenazada o considerada problemática por la mayoría hegemónica, la identidad es cuestionada (Beaudrie y Fairclough, 2012: 180). Los jóvenes latinos estadounidenses se enfrentan a problemas complejos a la hora de construir una identidad etnolingüística en una sociedad predominantemente de habla inglesa (Beaudrie y Fairclough, 2012: 181). El español es un rasgo distintivo de los hablantes de herencia, pues es la forma principal que tienen de sentirse más cercanos de/a su comunidad de origen, pero no es un rasgo distintivo de su identidad como personas latinas.

4. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA (ELH): ENFOQUES Y PROCEDIMIENTOS

La enseñanza de español como lengua heredada (ELH) ha seguido, desde sus inicios, diferentes corrientes metodológicas. Son distintos los enfoques y procedimientos empleados, la mayoría de ellos en el ámbito universitario (a los que se refieren los que se explicarán a continuación). Sin embargo, antes de ello, para empezar a contextualizar acerca de la enseñanza de ELH, es importante destacar algunas características que diferencian al alumnado HH de español frente a los aprendientes de español como lengua extranjera.

La diferencia principal entre estos dos tipos de alumnos es el conocimiento previo que tienen los hablantes de herencia del español, algo que los aprendientes de ELE no tienen. No obstante, más concretamente en el ámbito universitario, la diferencia que existe entre estos dos tipos de hablantes no tiene tanto que ver con si conocen el español, sino con lo que conocen de él. Muchos aprendientes de ELE empiezan sus estudios de español, normalmente, en el instituto y continúan aprendiendo español en la universidad, mientras que muchos HH se matriculan por primera vez a clases de español en esta etapa académica (Potowski y Bolyanatz, 2012: 117).

Los hablantes de herencia, al haberse criado en un entorno hispanohablante, han aprendido español de una manera distinta. Qué y cómo aprenden el español resulta definitorio para estos hablantes, pues al hacerlo, en primer lugar, en el ámbito familiar, todas aquellas formas que aprenden rara vez se corresponden con la realidad completa de la lengua. Así, el contacto que tienen los HH con la LH “se reduce al habla de un pequeño grupo de parientes cercanos con los que se relaciona durante la infancia. El habla de un grupo tan reducido es muy poco probable que represente a toda la población de habla nativa, ni que sea capaz de ofrecer al niño todos los contextos posibles en los que puede utilizarse el lenguaje” (Boon y Polinsky, 2015: 8), lo cual condiciona la versión que aprenden del español. Además, otra diferencia principal tiene que ver con la forma en la que ambos tipos de estudiantes ven el español. Los hablantes de herencia usan el español como herramienta de comunicación, mientras que los estudiantes de ELE se enfrentan al español como una asignatura académica más.

Esta diferencia de concepción del español ha llevado a plantearse la diferenciación entre las clases mixtas y las clases específicas de ELH. La razón principal que lleva a

querer separar los grupos es el nivel de competencias diferentes en español. Asimismo, si estos dos tipos de aprendientes comparten aula, pueden surgir varias complicaciones. El problema principal que, probablemente, ambos tipos de alumnos experimentarían sería la desmotivación: por un lado, el estudiante de español como lengua extranjera puede sentirse inferior al comparar su nivel de expresión oral, principalmente, con el nivel de un HH. El hablante de herencia, a su vez, puede también experimentar esa inferioridad debido a que no cumple con las expectativas esperadas de un hablante “casi nativo”, además de que surgirían sentimientos de frustración al no comprender por qué su nivel de expresión escrita, por ejemplo, no está al mismo nivel que la de un hablante no nativo (Cassell, 2016: 16). Mediante la separación de clases se puede atender a las necesidades específicas que este tipo de alumnado presenta. Esto unido al propósito de detener o ralentizar la erosión de la LH, ha provocado que, en las últimas décadas, muchas universidades hayan empezado a ofrecer cursos llamados Español para Hablantes Nativos, llamado en la actualidad Español como Lengua Heredada (Fairclough, 2005, cit. en Beaudrie y Fairclough, 2012: 263).

Por ello, a la hora de tratar a los HH, convertidos ahora en alumnos, es importante “informar de la necesidad de adaptarse a un nuevo enfoque formal para el aprendizaje de su lengua materna” (Boon y Polinsky, 2015: 27), es decir, para que un curso de ELH sea satisfactorio hay que tener en cuenta cómo los hablantes de herencia han aprendido español o qué contacto han tenido con él. Además, con el fin de favorecer el aprendizaje de la lengua española, los alumnos tendrán que entender que en estas aulas específicas de ELH, se seguirá un enfoque formal, donde aprenderán la lengua desde un punto de vista que no habían experimentado hasta ahora, de manera metalingüística y atendiendo a las formas gramaticales y a las situaciones comunicativas del español (Boon y Polinsky, 2015: 28).

Está claro, por tanto, que los cursos específicos para hablantes de español como lengua heredada resultan de mayor utilidad debido a las distintas necesidades que este tipo de alumnado presenta. Sin embargo, aunque las aulas específicas de español como lengua heredada son cada vez más comunes en el sistema de enseñanza universitario estadounidense, estas no son la norma en el país, donde siguen prevaleciendo las clases mixtas. Esto se debe, principalmente, a la falta de alumnos para formar un curso específico, por lo que les acaban juntando con los aprendientes de ELE (López-García, 2017: 115).

En otro orden de ideas, antes de empezar a explicar los distintos enfoques llevados a cabo en la enseñanza de ELH, es importante mencionar el criterio utilizado para la clasificación. Siguiendo aquella elaborada por Parra (2017), el modelo de lengua ha sido el principal elemento a tener en cuenta a la hora de hablar de metodología y enfoques de las clases de español como lengua heredada. Como Beaudrie y Fairclough exponen (2012: 181), la elección de un tipo de lengua no es algo neutral, sino que está relacionada con una ideología lingüística. Esta es definida como los “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación” (Del Valle, 2007: 20, cit. en Del Valle y Meirinho, 2016: 629). Las lenguas están ligadas con formaciones culturales, políticas y sociales específicas que hacen que cada lengua adquiera distinto poder de acuerdo al contexto de la sociedad en el que operen (Del Valle, 2007: 20, cit. en Del Valle y Meirinho, 2016: 629). Asimismo, “language ideologies have been shown to play a role in the language practices of minority groups” (Guardado, 2009, cit. en Beaudrie y Fairclough, 2012: 182). Según estas ideas, no es de extrañar el seguimiento de ciertas ideologías lingüísticas frente a otras en el ámbito de la educación, donde se ha impuesto la instrucción de un modelo de lengua considerado más adecuado, más útil o más poderoso que otro.

A continuación, se desarrollarán los enfoques que se han seguido para enseñar español como lengua heredada desde los años setenta hasta la actualidad, haciendo un repaso de los principales métodos y resaltando los aspectos positivos y negativos de cada una de las metodologías utilizadas. De la misma manera, se mencionarán y explicarán los distintos métodos del mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, pues es evidente el paralelismo entre las metodologías de enseñanza-aprendizaje de LE en Estados Unidos y las metodologías empleadas para los LH.

4.1. Modelo de erradicación

Aunque la idea de enseñar de español a los hablantes de herencia empezó a plantearse en 1930, fue en la década de 1960 cuando cobró fuerza, principalmente entre los activistas chicanos que, inspirados por el Movimiento por los derechos civiles (y el movimiento chicano), consideraron que la enseñanza del español era el mejor medio de preservar y mantener su idioma para las generaciones futuras (Valdés, 1981, cit. en Said-Mohand, 2011: 89). Fue entonces cuando empezaron a plantearse varias cuestiones importantes relativas a 1) la falta de libros de texto y materiales adecuados, 2) el hecho

de aceptar o no las distintas variedades de español utilizadas por los HH o, por el contrario, enseñar la "norma culta", 3) la necesidad de formar correctamente a quienes enseñarían el español como lengua heredada (ELH), 4) el diseño de un currículum eficaz y 5) la mejor forma de evaluación del dominio del idioma (Valdés, 1995, cit. en Said-Mohand, 2011: 90).

En el mundo de la enseñanza del ELH, surgió a principios de los años setenta el enfoque de erradicación, entendido como un “enfoque tradicional normativo donde el objetivo principal de los cursos ELH debía ser eliminar las variedades de los estudiantes (ya sea por su estrato rural o por estar mezcladas con el inglés) por considerarse erróneas y de bajo prestigio social y cultural ante las normas cultas y monolingües de Latinoamérica y España” (Parra, 2017: 8). De esta manera, se pretendía conseguir que los HH aprendiesen a hablar español estándar limpio de “impurezas lingüísticas”.

Sin embargo, de acuerdo con la Real Academia Española de aquellos años, solamente se recogía una única variante del español, la del centro-norte de España (RAE, 2020). De esta manera, los profesores suprimían una variedad particular de español exponiendo a los estudiantes a la gramática avalada por la Real Academia Española (Sánchez 1981: 92, cit. en Said-Mohand, 2011: 93). Este enfoque proviene de una ideología lingüística basada en el uso de un español estándar. Así, García-Moya (1981, cit. en Said-Mohand, 2011: 93), afirma que el objetivo principal era erradicar el dialecto, o al menos, transformarlo en un español estándar. Como consecuencia, los que fomentaban la enseñanza del “español normativo” tuvieron un impacto negativo en los estudiantes de ELH (Said-Mohand, 2011: 93) ya que provocaron que estos rechazaran el español que ellos hablaban porque no pertenecía a una norma culta.

Este modelo de erradicación en la enseñanza de ELH se desarrolló interrelacionado con el método audiolingual de enseñanza de lenguas extranjeras. El español es visto como una LE, así que toma esta metodología como base. El método audio-oral se centraba en la enseñanza de lenguas a través de la repetición mecánica y desaprobaba el uso de la lengua materna del estudiante (CVC, 2020). Se consideraba la influencia del inglés como algo dañino para la situación de enseñanza/aprendizaje y, la alternancia de códigos se veía como un signo de deficiencia de conocimiento lingüístico o de vaguería hacia este proceso (Leeman, 2012, cit. en Beaudrie y Fairclough, 2012: 48).

Esta metodología tiene influencia del modelo tradicional en el sentido que planteaba el uso de un único modelo de lengua ideal, basado en dar una gran importancia a la estructura y a la repetición de gramática y de vocabulario, además de prestar especial

atención a la corrección de la pronunciación y de los errores de gramática (CVC, 2020). El alumno estándar era un sujeto pasivo en el aprendizaje, pues este hablaba de manera automática, sin reflexionar acerca de la lengua que estaba aprendiendo. Se basaba en la idea de que “el aprendizaje de una lengua consiste en identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a base de repetirlas” (CVC, 2020).

Por tanto, el enfoque de erradicación enseñaba el uso de un único español estándar, acorde con el modelo audiolingual desarrollado en la misma época. De esta manera, el sistema educativo jugaba un papel fundamental a la hora de inculcar esta ideología lingüística. Una ideología lingüística en la que “with their emphasis on inflexible grammar ‘rules’ and ‘correct’ usage, schools explicitly inculcate the notion that there is a single acceptable way to speak, and they met out punishment to those who do not conform to the idealized norm” (Potowski, 2005: 38).

Varios estudios realizados en este periodo revelaron que el enfoque de erradicación “no solo no era efectivo a la hora de fomentar el aprendizaje de la lengua española, sino que su modo de enseñanza resultaba sumamente dañino para la autoestima y sentido de identidad de los estudiantes” (Parra, 2017: 8). Su idea principal radica en un sentido de negación de una parte de la identidad de los HH, fomentando así con los problemas sociales, culturales e identitarios. Por ello, Valdés (1981, cit. en Leeman y Martínez, 2007: 36) propuso “an alternative curriculum based on a language arts model, one designed to expand speakers’ linguistic repertoires through the acquisition of additional varieties and registers” (Leeman y Martínez, 2007: 36). Fue entonces cuando el enfoque de enseñanza basado en la erradicación de los años sesenta evolucionó a un modelo de expansión llevado a cabo durante los años ochenta y noventa, produciendo así nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje respecto al ELH.

4.2. Modelo de expansión

El modelo de expansión tenía como objetivo principal extender el repertorio y conocimiento lingüístico del estudiante más allá de las variedades que dominaba, haciendo énfasis en la importancia del español como lengua internacional y global («world language»), ya despojada de su valor local (Parra, 2017: 9). De esta manera, se intentaba recuperar el uso positivo de la lengua española, es decir, se buscaba que los hablantes de herencia en proceso de escolarización valoraran el hecho de que hablaran español independientemente de sus variedades, resaltando, principalmente, su importancia a nivel mundial.

Este nuevo modelo surge debido a las condiciones económicas y sociales que estaba viviendo Estados Unidos durante las décadas de los sesenta y setenta: la globalización, los cambios en el ámbito geopolítico internacional y el cambiante panorama sociopolítico del país tuvieron importantes consecuencias para el mundo académico (Leeman y Martínez, 2007: 49). El final de la Guerra Fría con Rusia y el desarrollo de nuevas tendencias económicas (“nuevo capitalismo”) llevó al surgimiento de nuevos cursos y programas diseñados exclusivamente para albergar la educación en términos de comercio internacional (Leeman y Martínez, 2007: 49).

De esta manera, se potenció también el hecho de conocer una segunda lengua, por lo que el hecho de hablar español comenzó a ser valorado positivamente, surgiendo así un cambio en la actitud que se había tenido hasta el momento hacia este. Considerar el español como una lengua global y una competencia y habilidad valiosa hizo que se comenzara a enseñar con un nuevo objetivo, desde una orientación instrumental, es decir, los HH querían conseguir un mejor trabajo gracias al conocimiento de la lengua española: “heritage speakers are encouraged to improve their Spanish and to expand their repertoires to include language ‘appropriate’ for professional domains in order to improve their job prospects (Leeman, 2005, cit. en Leeman y Martínez, 2007: 56).

Paralelamente al desarrollo del modelo expansionista en la enseñanza de ELH, en el mundo de la enseñanza de lenguas el método audiolingual se fue sustituyendo poco a poco por la metodología comunicativa, la cual supuso un punto de inflexión en la evolución didáctica, y persiguió superar las deficiencias anteriores. Se enmarcó su estudio dentro de una metodología situacional y funcional orientada al uso de la lengua y no solo al conocimiento de las formas y las reglas (Pastor Cesteros, 2004: 12). Asimismo, respecto al método audiolingual, se volvió a considerar el valor didáctico de la enseñanza explícita de los contenidos gramaticales en el aula y se recuperaron algunos procedimientos desechados con anterioridad, como el uso de la lengua materna o vehicular de los alumnos, la traducción y el metalenguaje en el aula (Pastor Cesteros, 2004: 13). Este modelo influyó no solo las aulas de ELE, sino también a las de ELH, ya que se empezó a trabajar en aulas específicas para este tipo de hablantes (frente a las mixtas) y se acotó el objeto de estudio en las clases de ELH debido al valor que se le da al estudiante y a sus necesidades en el currículo comunicativo. El análisis de necesidades determina claramente unas necesidades específicas para los HH, de ahí que ajuste su currículo a ellas.

Por otro lado, en este contexto de “ideologías lingüísticas de la globalización y del ‘nuevo capitalismo’, la difusión e imposición de ‘idiomas mundiales’ como el inglés y el español fue acompañada de un mayor énfasis en la uniformidad dentro de los idiomas” (Leeman y Martínez, 2007: 50). Es decir, aparte de valorar positivamente el hecho de hablar español, se buscaba homogeneizar la lengua con el fin de aprender una sola norma válida mundial. Este discurso de globalización enfatiza “una idea de comunidad, pero ahora se asume una comunidad hispanohablante, incluida la de los Estados Unidos, homogénea y uniforme lo cual está lejos de la realidad histórica y contemporánea de este grupo” (Parra, 2017: 9). Por tanto, en este modelo de expansión de la lengua se escondía un pensamiento purista que intentaba homogeneizar a la comunidad hispanohablante de Estados Unidos. Pese a que “se valorizaba las variedades de los estudiantes, estas quedaban subordinadas a la noción de español estándar asociado con esta idea de comunidad homogénea” (Parra, 2017: 9).

En consecuencia, este modelo expansionista que pretendía avanzar y promover la enseñanza y recuperación de la lengua española entre los hablantes de herencia, en realidad era una continuación del antiguo modelo de erradicación de los años setenta: “despite the apparent recognition and valuing of diversity, the discourses of the 1990s have the potential to contribute to a re-marginalization of heritage speakers, which may also have negative consequences for the maintenance of Spanish” (Leeman y Martínez, 2007: 61). Pero esto también cambió con la llegada del siglo XXI. Se produjo, entonces, una transición en la enseñanza de lenguas extranjeras, y también, por consiguiente, en la enseñanza del español como lengua heredada en los Estados Unidos.

4.3. Modelo panhispano

La actualidad de la enseñanza de español como lengua heredada se ajusta al modelo panhispano. El panhispanismo académico propone consensuar las normas de corrección de la lengua, favoreciendo lo común y sacrificando lo más particular. De esta manera, el español que se enseña en las clases de hablantes de herencia corresponde con una norma culta consensuada, pero se atiende a las distintas variedades a través de regionalismo en cuanto al léxico o construcciones gramaticales (siempre y cuando se consideren norma culta), y de la misma manera, se atiende al plano sociocultural (Moreno Fernández, 2006: 82). Esto supone un cambio respecto al modelo de expansión anterior que pretendía homogeneizar la lengua española. Esta nueva norma culta consensuada que va a enseñarse en las clases de ELH responde a una realidad comunicativa y, como se ha

mencionado, atiende a esos regionalismos de otras normas cultas, con el fin de promover la enseñanza del español más allá de un solo valor monolingüe (Moreno Fernández, 2006: 83). De esta manera, asistimos a una estandarización monocéntrica (norma académica única) construida sobre una realidad multinormativa (norma culta policéntrica) (Moreno Fernández, 2006: 83).

También se produjeron cambios metodológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En la actualidad, se habla del concepto de acción (los aprendientes son usuarios de la lengua, que como miembros de una sociedad realizan diferentes tareas a través de la lengua) y de competencia (García García y Álvarez López, 2017). En Estados Unidos, en el mundo de enseñanza de lenguas extranjeras se utiliza como referencia la ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Esta describe un movimiento educativo denominado K-16, el cual aúna una serie de estándares acerca “of what students should know and be able to do with an emphasis on learning content while acquiring language, and demonstrating what they know through their performance (ACTFL, 2013). Los objetivos de los aprendientes de lenguas extranjeras son 1) hablar otra lengua (comunicación), 2) poder conocer y entender otra cultura (cultura), 3) desarrollar la comprensión de la naturaleza del lenguaje y la cultura y poder expandirlo a otras disciplinas educativas (conexión), 4) conocer diferentes patrones comunes en todas las lenguas (comparación) y, 5) participar en comunidades multilingües en su país y en otros (comunidad) (ACTFL, 2013). Esta descripción guarda relación con el enfoque por competencias que describe el MCER, pues ambos se centran en la suma de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a una persona realizar acciones: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender (García García y Álvarez López, 2017).

Concretamente, la actualidad de la ELH se centra, entre otras cosas, en la apreciación de las distintas variedades de la lengua española, siguiendo una ideología lingüística basada en la enseñanza de las normas cultas del español, acorde con el panhispanismo. Los alumnos hablantes de herencia “bring to the classroom their own ‘linguistic baggage’. If teachers don’t address these issues, they may endlessly remark ‘no se dice así’. It is critical, therefore, that HL classroom activities focus on issues such as dialectal variation, which can empower Heritage language students to communicate with a diverse Spanish-speaking population” (Said-Mohand, 2011: 94). Así, los estudiantes de ELH serán animados a hablar su propia variedad heredada de su comunidad hispanohablante y, de esta manera, se conseguirá una apreciación positiva de la lengua

española por parte del estudiante, y una motivación para continuar con su aprendizaje. Además, se buscará que estos sean capaces de aprender a utilizar su habla en relación con diferentes contextos y situaciones.

En el modelo panhispánico, el aprendizaje del español como lengua heredada no busca ignorar el inglés, ya que es uno de los elementos básicos de la interlengua que hablan los HH, sino que se les incita a valorar positivamente el hecho de su dualidad lingüística y a utilizarla con un fin productivo. En este proceso se fomenta el *translanguaging*, pues los hablantes de herencia pueden utilizar tanto el inglés como el español con un fin productivo, entendiendo la lengua que ellos hablan como un solo sistema lingüístico y no como dos modelos monolingües aislados (García y Lin, 2016: 8).

Otro de los objetivos de la enseñanza de ELH en la actualidad, es centrarse en aquellas destrezas en las que los hablantes de herencia presentan carencias. Aunque esto se lleva haciendo desde que comenzaron los cursos específicos de ELH con el modelo expansionista en los ochenta y noventa, no es hasta la actualidad que estas competencias se trabajan de una manera que favorezca el aprendizaje de los HH, ya que es la primera vez que no se busca deslegitimar una variedad frente a otra. Así, se busca “fortalecer el conocimiento de la lengua escrita, principalmente en lo que se refiere al registro académico” (Parra, 2017: 10), teniendo en cuenta que el lenguaje académico es bastante estándar y normativizado.

A pesar de los avances de este modelo, aún se está acabando por definir cómo llevar a cabo de manera exitosa las clases de ELH. El futuro de esta enseñanza se asienta sobre la búsqueda y el desarrollo de medios que refuercen y faciliten a los hablantes de herencia métodos eficaces que tengan en cuenta la realidad que ellos viven, así como su entorno y sus variedades. Asimismo, se ha determinado que en las clases de ELH se tienen que abordar diversos temas ya que se trata de una cuestión interseccional. El objetivo principal de estas clases, claro está, es el desarrollo de las capacidades lingüísticas del alumnado. En cambio, es también necesario fortalecer el conocimiento histórico y cultural, así como el sentido de orgullo hacia la lengua española y, por consiguiente, hacia su identidad como persona latina.

5. CONCLUSIONES

La lengua española está ganando un reconocimiento a nivel mundial durante los últimos años, lo que ha hecho que se esté produciendo paulatinamente un cambio de perspectiva por parte del resto de comunidades lingüísticas. Hoy en día, interesa aprender español ya que ofrece grandes oportunidades en el mercado laboral a nivel mundial. Sin embargo, a la hora de hablar de Estados Unidos, el español cobra especial relevancia debido al constante aumento del número de hispanohablantes en este país. En este contexto de crecimiento, aparece una población surgida debido a la inmigración: los hablantes de herencia.

Los hablantes de herencia en Estados Unidos proceden de diferentes contextos y orígenes, pero tienen algo en común: la lengua española. Estos HH son un tipo de bilingüe que han adquirido el español de una manera diferente. El *input* que han recibido es distinto y, en muchos casos, limitado para conseguir un completo desarrollo lingüístico. Además, con el fin de conseguir una interacción comunicativa satisfactoria, recurren al inglés para suplir el posible desconocimiento lingüístico y eso produce una alternancia de códigos.

No obstante, siguen existiendo actitudes negativas hacia el español. Estas se están superando, pero los hablantes de herencia todavía siguen viviendo una serie de problemas identitarios producidos por el estigma negativo que tiene asociado el español. Para fomentar aprendizaje específico de esta comunidad de hablantes y, en otros motivos, evitar problemas relacionados con la pérdida de la lengua o con la identidad, se crearon las clases especializadas de español como lengua heredada. El presente trabajo ha pretendido realizar un encuadre general sobre la educación en Estados Unidos en relación con los HH de español, analizando los principales enfoques y procedimientos, y viendo en qué punto se encuentra dicha enseñanza para saber cómo esta puede seguir desarrollándose en el futuro.

El dominio competente del español por parte de los HH se ha convertido en una habilidad cada vez más deseable y ha determinado una mayor demanda de educación formal. Tal y como señala Moreno Fernández (2016: 18), “la enseñanza de español ocupa un espacio privilegiado dentro del sistema educativo de los EE.UU., en todos sus niveles”. Esto vuelve más urgente la necesidad de encontrar metodologías eficaces para evaluar y abordar tanto sus fortalezas como sus debilidades lingüísticas (Boon y Polinsky, 2015: 13). Los métodos de enseñanza de ELH han ido evolucionando y se ha producido un cambio en las ideologías lingüísticas. Mientras que antes se buscaba la homogeneización

del español y la desconsideración de unas variantes frente a otras, ahora se busca la preservación de las variantes cultas y la riqueza de la lengua española.

Sin embargo, en este ámbito, no todo el trabajo está hecho, pues aún quedan muchas líneas futuras de investigación relacionadas con la enseñanza del español como lengua heredada. Por ejemplo, una de ellas sería analizar la relación que se ha hecho entre el uso de español en segundas y terceras generaciones con el estatus socioeconómico de esos hablantes. En este sentido, sería interesante observar si a medida que mejoran las condiciones de vida de esta comunidad, aumenta también la predisposición a continuar aprendiendo español, sobre todo a través de clases de ELH, y evitar así que se pierda. Como se mencionó a la hora de dividir a los HH por regiones en el país, Miami es una de las pocas ciudades de Estados Unidos donde hablar español está relacionado con un alto estatus económico. No obstante, no es posible hablar de un cambio generalizado en el país al contar solo con datos de una región concreta. A través de un mayor estudio de casos similares a lo largo de EE.UU., podría confirmarse si existe esta relación entre mantenimiento de la lengua y alto nivel socioeconómico.

Otra posible línea de investigación sería conocer qué necesitan los docentes para dar clases de español como lengua heredada. Entender cómo se encuentra la situación de enseñanza de ELH, atender a las variedades del español, y conocer los otros elementos implicados en el desarrollo de nuestro alumnado (procesos identitarios, sociales y culturales y cómo los estándares negativos que derivan de estos procesos les afectan) son algunos de los elementos que un docente debe conocer y tener en cuenta para el transcurso de una buena clase. De esta manera, si se asientan unas buenas bases sobre el uso de la lengua española, se conseguirá que esta deje de perder hablantes. En este sentido, los profesores jugarán un papel esencial, de ahí la necesidad de una buena formación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Corte, A. (2013). *La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula*. Selección de artículos del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, (eds.) Baralo Ottonello, Ainciburu y González Sagardoy, pp. 12-29.
- Acosta Corte, A. (2016). *Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas*. Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). La Embajada de España y el Instituto Cervantes de Manila, pp. 131-144.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2013). Consultado el 22/06/2020:
<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners>
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*, 10ª ed. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- BBC News Mundo. (2019). *Latinos en Estados Unidos: las 10 ciudades en las que viven más hispanos*. Consultado el 31/05/2020: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-47036609>
- Beaudrie, S. y Fairclough, M. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Georgetown University Press.
- Boon, E y Polinsky, M. (2015). *Del silencio a la palabra: El empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI*. Informes del Observatorio
- Burgo, C. (2013). *Spanish in Chicago: Writing An Online Placement Exam For Spanish Heritage Speakers*. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 2(1), pp. 199-207.
- Cassell, H. I. (2016). *Hablantes de Herencia (H.H.) de Español en las Clases de Idiomas Extranjeros en la Escuela Secundaria: Los Maestros y su Preparación*. Education and Human Development Master's Theses.
- Centro virtual Cervantes. (2020). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 02/04/2020
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

- Coelho, F. (2020). «Significado de habla» en *Significados*. Consultado el 25/05/2020
<https://www.significados.com/habla/>
- Escobar, M. y Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García García, M. y Álvarez López, F. (2017), “Enfoques y métodos en la enseñanza de ELE”, A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.) (2017), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, capítulo 10, pp. 552-599.
- García, O. y A. M. Y. Lin. (2016). «Translanguaging in Bilingual Education» O. García et al. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*. Springer International Publishing Switzerland.
- Instituto Cervantes. (2019). *Informe de español como lengua viva*. Consultado el 12/04/2020
https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Leeman, J. y Martínez, G. (2007). *From identity to commodity: ideologies of Spanish in heritage language textbooks*. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4, pp. 35-65.
- López-García, M. P. (2017). *La enseñanza del español a hablantes de herencia en inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje en aulas heterogéneas*. *Tejuelo*, 26, pp- 113-142.
- Manchón Ruiz, R. (1987). *Adquisición/Aprendizaje de lenguas: el problema terminológico*. Cuadernos de filología inglesa, 3. Universidad de Murcia.
- Martínez Mira, M. I. (2009). *La clasificación de los hablantes de herencia de español en los EE.UU.: Generación, simplificación modal y mantenimiento del español*. *Cartaphilus*, 5, *Revista de Investigación y Crítica Estética*, pp. 106-124.
- Montrul, S. y Bowles M. (2010). *Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Marking in Spanish*. *Heritage Language Journal*, 7.
- Moreno Fernández, F. (2006). *Sociolingüística del español en los Estados Unidos*. Madrid, Liceus.
- Moreno Fernández, F. (2013). *Panorama interdisciplinario del español en los Estados Unidos*. *Tribuna Norteamericana*, 14, pp. 42-47.
- Moreno Fernández, F. (2016). *El español en el sistema educativo de Estados Unidos*. *Tribuna Norteamericana*, 22.

- Padilla, D. Aguilar, J. M. y Manzano, A. (2016). *Translanguaging como estrategia de aprendizaje de L2*. INFAD Revista de Psicología, 1, pp. 307-314.
- Parra, M. L. (2017). *Recursos para la enseñanza del español como lengua heredada*. Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Consultado el 02/04/2020:
https://hwpi.harvard.edu/files/heritagespanish/files/recursos_para_la_ensenanza_del_espanol_como_lengua_heredada.pdf
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pew Research Center. (2014). *Demographic and Economic Profiles of Hispanics by State and County*. Consultado el 08/06/2020:
<https://www.pewresearch.org/hispanic/states/>
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco Libros.
- Potowski, K. y Bolyantz, M. (2012). *Reactions to (In)felicitous Codeswitching: Heritage Speakers vs. L2 Learners*. Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium, (eds.) Kimberly Geeslin y Manuel Díaz-Campos. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- 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, pp. 154-170. Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium, (eds.) Kimberly Geeslin y Manuel Díaz-Campos. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Poplock, S. (2004). «Code-Switching» en Ammon, U. Dittmar, N. Mattheier, K. & Trudgill, P. Berlin: Walter de Gruyter (eds.) *Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language*, 2, pp. 589-596.
- Pozzi, S. (2019). *El español, segunda lengua de Estados Unidos y discriminada*. El País. Consultado el 25/03/2020:
https://elpais.com/cultura/2019/10/10/actualidad/1570743952_542098.html
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 09/04/2020 <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española. (2020). *La Institución*. Consultado el 23/06/2020 <https://www.rae.es/la-institucion>

- Reznicek-Parrado, L. M. (2013). *Hablantes de herencia del español en Estados Unidos: implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario*. Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos, 3, pp. 161-181.
- Rodríguez Martínez, A. (2016). *El desarrollo de las destrezas escritas en Heritage Speakers*. Universidad de La Rioja.
- Said-Mohand, (2011). *The Teaching of Spanish as a Heritage Language: Overview of what we Need to Know as Educators*. Porta Linguarum, 16.
- Torrente Paternina, L. P. (2013). *El español y las políticas lingüísticas en Estados Unidos: el caso de los en Estados fronterizos con México*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 22, pp. 47-58.
- UCLA, International Institute. (2007). *Main Characteristics of Heritage Language Learners*. Consultado el 24/03/2020:
<https://international.ucla.edu/institute/article/62905>
- Valdés, G. (1997). «The Teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions» en C. Colombi and F. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Valdés, G. (2000). «Introduction», en *Spanish for Native Speakers*, 1. New York, NY: Harcourt College, pp. 1–32.
- Valdés, G. (2001). «Heritage language students: Profiles and possibilities», en J.K. Peyton y S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, Illinois and Washington, DC: Delta.
- Valle, J. y Meirinho-Gaude, V. (2016). *Ideologías lingüísticas*. Enciclopedia Volume 2.
- Wiley, T. G. (2001). «On defining heritage languages and their speakers» en J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.