

El español de los Estados Unidos. Parte 2: Perspectivas Educativas de una Lengua de Herencia

*The Spanish of the United States. Part 1: Educational Perspectives
of a
Heritage Language*

Manuel J. Gutiérrez
mjgutierrez@uh.edu
University of Houston,
Estados Unidos
ORCID: 0000-0002-
2748-1495

Marta Fairclough
mfairclough@uh.edu
University of Houston,
Estados Unidos
ORCID: 0009-0008-
8688-2687

[https://doi.org/10.32870/
vel.vi25.275](https://doi.org/10.32870/vel.vi25.275)

Recibido: 01/10/2023

Aceptado: 31/10/2024

Publicado: 01/01/2025

Esta obra está bajo una
licencia Licencia Creative
Commons Atribución-No-Com-
ercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E259

RESUMEN: En el presente artículo se discuten los aspectos pedagógicos relacionados con la enseñanza del español como lengua de herencia en los Estados Unidos. Después de una breve introducción en la que se incluyen algunas definiciones fundamentales, se explican las principales diferencias entre la adquisición de una segunda lengua y una lengua de herencia, seguidas de una breve reseña histórica de los programas de español como lengua heredada en los Estados Unidos. Luego, se presenta una descripción de las clases que se ofrecen en estos programas con los enfoques educativos y las principales estrategias pedagógicas que se siguen en el aula. El artículo enumera una serie de desafíos con los que se enfrenta la enseñanza de la lengua de herencia (LH) para que el español pueda mantenerse en el futuro como lengua de la comunidad y termina con el cuestionamiento sobre qué variedad del español enseñar en el aula y cómo hacerlo. El artículo concluye enfatizando lo acertado de los esfuerzos que hacen los especialistas en el área de la enseñanza del español, pues permiten ver con optimismo el futuro del español en este territorio.

PALABRAS CLAVE: español como lengua de herencia, hablantes de herencia, enfoques pedagógicos, bilingüismo

ABSTRACT: This article discusses the pedagogical aspects related to the teaching of Spanish as a heritage language in the United States. After a brief introduction that includes some key definitions, the main differences between the acquisition of a second language and a heritage language are explained, followed by a brief historical review of Spanish heritage language programs in the United States. Then, the article describes the types of classes that are offered in these programs, and the teaching approaches and main pedagogical strategies used in the classroom. This is followed by a brief account of the main challenges faced by the teaching of the heritage language (HL) to ensure that Spanish remains a community language in the future. The section ends with the questioning of what language variety of Spanish should be taught in the classroom and how. The article concludes by emphasizing the merits of the efforts led by professionals in the Spanish teaching field because of their optimism about the future of the Spanish language in this territory.

PALABRAS CLAVE: Spanish as a heritage language, heritage speakers, pedagogical approaches, bilingualism

COMO CITAR: Gutiérrez, M. J., & Fairclough, M. (2024). El español de los Estados Unidos. Parte 2: Perspectivas Educativas de una Lengua de Herencia. *Verbum Et Lingua: didáctica, lengua y cultura*, (25). <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.275>

1. Introducción

A pesar del aumento en el número de hispanos en los Estados Unidos, el uso del español en los hogares ha disminuido considerablemente en los últimos años y se ha intentado contrarrestar esta tendencia mediante la enseñanza (Gutiérrez y Fairclough, 2024). Siguiendo las orientaciones propuestas por Ruiz (1988, 2010), que estuvieron vigentes varias décadas, se vio el uso de una lengua minoritaria como un “problema” social y, a partir de los años 60 y 70, como un “derecho” de las minorías; pero no fue hasta fines del siglo pasado, y con el propósito de promover el uso de las lenguas minoritarias, que se empezó a ver el dominio de una lengua heredada como “recurso” y a sus hablantes como poseedores de una herramienta de gran valor en la sociedad actual. Este cambio de perspectiva contribuyó a que los esfuerzos llevados a cabo por educadores durante las últimas décadas aumentaran considerablemente, dando lugar a un mayor número de programas duales (Lindholm-Leary, 2018) y clases de español para hispanohablantes bilingües (principalmente a nivel terciario), comúnmente denominadas Spanish for heritage language learners o Español para estudiantes de herencia hispana (Beaudrie, 2012, 2018).

De acuerdo con Valdés (2000), los ‘hablantes de herencia’ son aquellas personas que se criaron en un hogar donde se hablaba un idioma que no era el inglés y que hablan o por lo menos entienden el idioma heredado. Los programas duales (conocidos también como *two-way immersion*), son aquellos en los que la enseñanza primaria se lleva a cabo en la lengua minoritaria o heredada entre un 50 y un 90% del tiempo. Su objetivo es promover el bilingüismo, la lectoescritura y cultura en ambas lenguas, a diferencia de los programas bilingües tradicionales que se ofrecen durante los primeros años de escolarización en este país, cuyo objetivo es una transición lo más rápida posible de la lengua de herencia (LH) a la lengua mayoritaria, en este caso, el inglés. Si bien los estudios llevados a cabo indican que los programas duales son ideales para los niños bilingües, el número de instituciones que los ofrecen y la cantidad de niveles siguen siendo muy limitados en todo el país, aun en español, el idioma minoritario con mayor número de hablantes. A nivel secundario, la mayoría de las instituciones educativas ofrece cursos de español como segunda lengua; son muy pocas las que tienen clases especializadas para hispanohablantes (Rhodes y Pufali, 2014). Por ende, los estudiantes de LH suelen inscribirse en cursos avanzados de español como segunda lengua (AP = *advanced placement*), que ofrecen la posibilidad de completar currículo de nivel ter-

ciario y obtener créditos universitarios al aprobar los exámenes correspondientes. Ha sido a nivel universitario donde durante las últimas décadas se han estado ofreciendo más y más clases de LH, sobre todo español, ya sean cursos específicamente diseñados para esta población estudiantil o clases mixtas, en las que convergen estudiantes hispanoparlantes con los de español como segunda lengua.

2. Principales diferencias entre la adquisición de una segunda lengua y una LH

En los Estados Unidos, la adquisición de una segunda lengua se produce generalmente después de los 12 años de edad y ocurre en el aula por medio de la enseñanza formal de la variedad prestigiosa. La edad de adquisición de la LH suele iniciarse antes de los 3 años en el contexto del hogar. Puede tratarse de una variedad no muy prestigiosa que incluye el uso de formas dialectales, cambios de código, arcaísmos, simplificación lingüística, etc. (Veáse Gutiérrez y Fairclough, Parte 1, 2024). Mientras los hablantes de LH suelen utilizar el español en el hogar y la comunidad, el uso del español como segunda lengua suele limitarse al salón de clase. A estas diferencias se suman ciertos factores afectivos como la identidad, que conecta a los hispanos bilingües con sus raíces. Otro factor lo constituyen las actitudes hacia la lengua minoritaria, pues sus hablantes suelen estar influenciados por la sociedad y con frecuencia son objeto de estereotipos e ideologías negativas que contribuyen a una gran inseguridad y a un alto grado de ansiedad en cuanto al dominio de la LH. En cuanto a las habilidades lingüísticas típicas que suelen caracterizar el español de los hablantes de herencia cabe mencionar un alto nivel de comprensión y con frecuencia de producción oral, conocimiento instintivo de muchos aspectos del idioma y un alto grado de familiaridad con la cultura hispana. Por otro lado, los estudiantes de español como segunda lengua suelen contar con un buen dominio metalingüístico de las reglas gramaticales de dicho idioma, están familiarizados con el tipo de actividades que se realizan en el aula y su respectiva evaluación (Carreira, 2016a). Con conocimientos tan dispares es natural que los procesos de aprendizaje sean muy diferentes para un grupo y el otro, y que lo ideal sean clases separadas para cada población estudiantil.

3. Historia de los programas de español como lengua de herencia

La enseñanza de español como lengua de herencia (ELH) fue reconocida oficialmente

en los años 70, si bien ya había clases especiales para hispanos bilingües desde mucho antes (Carreira, 2012; Valdés, 1997, 2000). Estas clases eran de carácter sumamente prescriptivo; su propósito era erradicar los fenómenos lingüísticos no prestigiosos que a menudo caracterizan el habla de estos individuos. Con la publicación de un volumen clave en 1981, editado por Valdés, Lozano y García Moya, se establecieron pautas esenciales para guiar la investigación y la enseñanza del ELH en este país. Con el tiempo, el modelo fue evolucionando, dando lugar a los enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza con los que se cuenta hoy día (Véase la sección 5). El desarrollo e incremento de los programas de ELH se debió principalmente al considerable aumento de estudiantes hispanos que empezaron a asistir a las universidades motivados por los movimientos de los derechos civiles de las décadas de los 60 y 70, y luego por la nueva visión de lenguas minoritarias como recursos personales, comunitarios y nacionales.

En las últimas décadas, el número de programas de ELH en instituciones terciarias en los Estados Unidos ha aumentado considerablemente. De acuerdo con encuestas llevadas a cabo por Ingold et al. (2002) y por Beaudrie (2012), basándose en las universidades que respondieron, el porcentaje de instituciones con programas exclusivamente diseñados para estudiantes de ELH parece haber aumentado de casi 18% a 40% en una década. Beaudrie (2012) encontró en su estudio que la mayoría de dichos programas (81%) solo ofrecía uno o dos cursos para este estudiantado mientras que el resto tenía tres o más cursos especializados. Es muy probable que el número de programas de ELH continúe aumentando dado el considerable incremento de la población hispana en los Estados Unidos en las últimas décadas (Gutiérrez y Fairclough, 2024) y el crecimiento en el número de *Hispanic Serving Institutions* (HSI) en todo el país, o sea aquellas instituciones terciarias que cuentan con más de un 25% de alumnado de origen hispano (Beaudrie, 2018).

4. Clases de español como lengua de herencia

La mayoría de los hispanos en los Estados Unidos nació en este país y aprendió el español en el hogar. Siendo sus padres inmigrantes, por lo general monolingües de un país de habla hispana, la siguiente generación aprende español primero y luego, al iniciar su educación formal, el inglés (bilingües secuenciales), o aprenden ambos idiomas al mismo tiempo (bilingües simultáneos). Lo que varía considerablemente es el nivel de dominio de la lengua heredada que adquieren, lo cual depende de un sinnúmero

de factores, principalmente el *input* que reciben en dicha lengua y su uso cotidiano. En la mayoría de los casos, el inglés, se convierte en el idioma dominante una vez que se inicia la etapa de escolarización. Esto hace que exista una amplia heterogeneidad basada en los perfiles lingüísticos y socioafectivos de estos individuos que dan lugar a un verdadero continuo lingüístico, como se indicó anteriormente, que va desde hablantes de la variedad prestigiosa del español que fueron escolarizados en un país hispanohablante a bilingües receptivos, nacidos en los Estados Unidos, sin ningún tipo de escolarización en la LH, y en algunos casos familiarizados con una variedad rural y/o menos prestigiosa de la lengua. Esta vasta diversidad causa numerosas dificultades al momento de diseñar programas educativos para mantener y/o aumentar el dominio de la LH, partiendo de la identificación y la ubicación de un estudiante de español en el programa y nivel apropiados.

La identificación de los estudiantes de LH con el fin de distinguirlos de los de español como segunda lengua L2 suele hacerse por medio de cuestionarios o métodos informales como la autoidentificación, recomendación de un consejero, etc. Una vez identificados, deben entrar al curso apropiado por medio de exámenes, ya sean en papel o computarizados, que permitan descifrar el perfil lingüístico del estudiante y lo ubique en el curso más adecuado. Dichos exámenes tienen que estar diseñados especialmente para estudiantes de LH. Lo ideal es diseñar un examen local que funcione para un programa determinado, lo cual no es una tarea fácil ya que una buena herramienta lleva tiempo y conocimientos específicos con los que no todos cuentan. Los exámenes que fueron diseñados para estudiantes de español como segunda lengua no son adecuados para los de LH dadas las diferencias entre los dos tipos de estudiante; aun así, algunas instituciones educativas, con el fin de simplificar el proceso, erradamente utilizan la misma herramienta para los dos grupos, con resultados poco confiables.

Llosa (2014) ofrece un buen resumen de exámenes para evaluar a estudiantes de LH implementados recientemente en los Estados Unidos. La autora indica que uno de los exámenes de ubicación más documentado es el *Spanish Heritage Language Test (SHL Test)* que se ofrece en línea en la Universidad de Houston (pp. 447-448). El examen fue diseñado e implementado en el año 2006 (Fairclough, Belpoliti y Bermejo, pp. 2010).

Antes de tomar el examen, los estudiantes completan un breve cuestionario que permite determinar qué examen tomar: el de lengua de herencia o el de segunda lengua.

Luego se pasa a un test multifacético, basado en estudios de investigación (Fairclough, 2006). El examen mide las habilidades receptivas del estudiante por medio de una prueba de decisión léxica (Fairclough, 2011). Si el estudiante reconoce un buen número de la selección de 5000 palabras de mayor frecuencia en español (Davies, 2006) incluidas en la prueba, pasa a la siguiente parte del examen en la que se evalúan las habilidades productivas por medio de actividades de dictado, traducción parcial, conocimiento gramatical y dominio del sistema verbal. Finalmente, aquellos estudiantes que obtienen cierto puntaje en la sección productiva pasan a demostrar sus habilidades creativas a través de actividades de lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral (Fairclough 2012a, 2012b). Dependiendo de los resultados del examen, los estudiantes pueden obtener hasta 12 horas de créditos universitarios en español por conocimientos previos de dicha lengua.

El *SHL Test* permite distinguir a los estudiantes de ELH de los de L2 y evaluar un alto número de estudiantes, simplificando el proceso administrativo y limitando el tiempo de corrección. Las habilidades receptivas y productivas que se evalúan en el examen se autocorrijen; solo la grabación oral y la muestra escrita se corrigen manualmente, y es limitado el número de estudiantes que llega a esa parte del examen. El examen permite ubicar a los estudiantes, según el resultado, en cursos de distintos niveles: básico, intermedio y avanzado. En el 2016 la comercialización y administración del *SHL Test* pasó a manos de *Avant Assessment*, una compañía estadounidense que se especializa en exámenes de idiomas.

5. Enfoques y estrategias pedagógicas

Una vez identificados los estudiantes de LH y ubicados en la clase más apropiada según el dominio que poseen del español se trabaja para lograr alcanzar los objetivos formulados por Valdés (1995):

1. El mantenimiento del español
2. La adquisición del español estándar
3. La expansión de las habilidades bilingües
4. La transferencia de destrezas de lecto-escritura del inglés al español

A estos se suman dos propuestos por Aparicio (1997):

1. Fomentar actitudes positivas hacia la lengua de herencia
2. Desarrollar la conciencia cultural

Para lograr dichos objetivos se han puesto en práctica varios modelos, técnicas y estrategias de enseñanza que entrelazados han resultado exitosos con esta población estudiantil. En primer lugar, cabe mencionar la adquisición de **conocimiento sociolingüístico** que resulta esencial para que el hablante de herencia pueda tomar decisiones informadas en cuanto a qué formas lingüísticas utilizar, con quién y por qué (Beaudrie, 2015). Esto se consigue por medio de la **concientización crítica** de la lengua (*CLA = Critical Language Awareness*) que logra que los estudiantes se den cuenta de la relación entre lengua y poder (Leeman y Serafini, 2016). La perspectiva sociolingüística aunada a la concientización crítica contribuye a que los estudiantes de LH cuenten con las herramientas necesarias para comprender la variación lingüística, puedan evaluarla y comprender cómo las ideologías conllevan a privilegiar una lengua/variedad sobre otra/s y cómo dichos privilegios se fijan a través de la educación. Por ejemplo, la pronunciación del grafema ‘s’ en la frase “los niños” puede expresarse como la sibilante [s], la aspirada [h] o el sonido simplemente se elide [o]. Dependiendo del contexto, el uso de cierta forma (por ej. la elisión de la ‘s’) puede estigmatizarse al asociarla con hablantes de un lugar determinado, un nivel socioeconómico bajo o con poca educación, dando lugar a estereotipos negativos.

La **enseñanza diferenciada** funciona muy bien tanto para clases de LH como para las mixtas debido a la heterogeneidad de los estudiantes y sus respectivas habilidades lingüísticas. El objetivo de este modelo es que la enseñanza se adapte a las necesidades de cada individuo. En cuanto a las estrategias que pueden usarse, Carreira y Hitchins Chik (2018) indican que hay cuatro elementos que pueden modificarse: (a) el contenido o material, (b) las actividades o el proceso que el estudiante tiene que completar, (c) el producto final en base al cual se va a evaluar al alumno y (d) el tiempo en que se espera que se complete la actividad. Las herramientas que suelen utilizarse incluyen la agrupación flexible de los estudiantes, las agendas de aprendizaje (es decir, listas de lo que tienen que hacer), los centros de aprendizaje (ya sean físicos o virtuales) que

contienen los materiales necesarios y los instrumentos para evaluar el proceso (o sea, la evaluación formativa). Este modelo, si bien presenta numerosos desafíos para el instructor, es ideal para el estudiante de LH ya que no solo tiene en cuenta su nivel de dominio de la lengua sino también los factores socioafectivos y cognitivos del aprendizaje.

El modelo ideal para la enseñanza de una LH es el **enfoque macro**. Opuesto al enfoque micro, que suele utilizarse en las clases básicas de segundas lenguas, en el enfoque macro la enseñanza va del mensaje o la idea general al análisis de los detalles o componentes. La enseñanza de la gramática y el léxico van guiadas por el contexto, que suele consistir en materiales o actividades auténticas que tienen en cuenta las experiencias y/o conocimientos previos del estudiante al igual que sus intereses y factores afectivos (Carreira, 2016b). Algunas de las principales estrategias utilizadas en el enfoque macro consisten en ir del conocimiento que ya posee el estudiante al que necesitan. Por ejemplo, ir de la oralidad a la escritura o del registro coloquial a uno más general o académico. Ejemplos típicos de cómo poner en práctica este enfoque son (a) La enseñanza del ELH mediante el enfoque por tareas o proyectos y (b) el modelo de aprendizaje-servicio, y los programas de español para fines específicos, en áreas como la educación, la medicina, el trabajo social, los servicios legales, entre otros:

La enseñanza del ELH mediante el **enfoque por tareas o proyectos**, es decir, actividades que se relacionan con el mundo real, que pueden llevarse a cabo como producción o comprensión oral y/o escrita, y tienen en cuenta todos los recursos, tanto socioculturales como lingüísticos con que cuenta el estudiante (Torres y Baralt, 2021). Belpoliti y Bermejo (2020, pp. 156-157) describen varios proyectos. En uno de ellos, los estudiantes de ELH exploran narrativas personales al analizar sus propias experiencias como individuos bilingües y biculturales en los Estados Unidos. El proyecto se basa en una (auto)biografía etnográfica. Parte de la lectura y discusión de las (auto) biografías de hispanos bilingües en Estados Unidos, seguidos del diseño de un cuestionario que les permitirá organizar y obtener la información para el proyecto, para luego producir un ensayo escrito. A esta secuencia se puede agregar una presentación formal oral ante la clase, con preguntas y comentarios de los compañeros.

El modelo pedagógico de **aprendizaje-servicio** “se refiere a la integración de trabajos comunitarios significativos e instrucción en el aula con la auto-reflexión” (Serafini, 2021). A esto se suma la incorporación de la pedagogía crítica y las nociones socio-

lingüísticas para fomentar la conciencia crítica del estudiante y lograr un beneficio mutuo para el alumno y la comunidad. Un ejemplo de aprendizaje-servicio es el programa de **ELH con fines específicos** (español médico) en la Universidad de Texas, Pan American (Martínez, 2010; Martínez y Schwartz, 2012). El programa diseñado e implementado por Martínez consta de una secuencia de cursos cuyo contenido se enfoca en el desarrollo de las habilidades orales y escritas en la LH en el campo de la medicina para producir miembros bilingües y biculturales que trabajen con la comunidad hispana en la zona.

Otras herramientas o estrategias pedagógicas que se utilizan en la enseñanza del ELH son la literacidad múltiple y la traducción. La **multiliteracidad o literacidad / alfabetización múltiple** (*multiliteracies*, en inglés) es una perspectiva propuesta por el *New London Group* (NLG, 1996) que incluye tanto el conocimiento lingüístico del registro coloquial de una lengua como así también el conocimiento formal o escolar. Los textos o diseños creados utilizando este marco están conectados con la vida real de los individuos. Parten de la variación lingüística y contienen conocimientos sociales y culturales; y se expresan en medios multimodales, ya sean visuales, auditivos y tecnológicos. Parra (2021) y Samaniego y Warner (2016) ofrecen varios ejemplos de cómo poner en práctica estos principios de la multiliteracidad.

La **traducción** (al igual que la interpretación) parece ser una herramienta pedagógica clave en la enseñanza del ELH (Gasca Jiménez, 2021). La traducción también debe combinarse con las aproximaciones sociolingüísticas y críticas y la multialfabetización para desarrollar la conciencia lingüística crítica de los estudiantes y expandir su repertorio lingüístico. Además, la traducción, tanto del inglés al español como de un dialecto a otro de la LH, sirve como herramienta que permite contrastar y fomentar el desarrollo de dialectos adicionales, además de fomentar la adquisición léxica y las destrezas de lecto-escritura de una lengua a la otra (Fairclough, 2016a, 2016b).

Todos los modelos, estrategias y herramientas brevemente presentados en esta sección están interconectados y funcionan mucho mejor cuando se combinan en las clases de LH para promover el proceso de aprendizaje y el mantenimiento del español en los Estados Unidos.

6. Principales desafíos

Entre los desafíos más destacados en la enseñanza del ELH (Fairclough, 2015) se cuentan los siguientes:

- Falta de secuencia y/o articulación entre los programas de español de escuelas primarias y secundarias, y también entre secundarias y universitarias para los estudiantes de LH (Fairclough, 2016c; Valdés, 2011). Al iniciar sus estudios terciarios, por ejemplo, algunos estudiantes hispanos se inscriben en cursos de español básico, cuando en realidad poseen un conocimiento intermedio o avanzado de la LH. Por ende, una adecuada identificación y ubicación en el nivel apropiado son esenciales para dichos estudiantes.
- Son escasos los talleres de entrenamiento y programas de formación docente que preparan a los profesionales para trabajar con estudiantes de LH utilizando métodos innovadores y materiales apropiados (Lacorte, 2016; Pentón Herrera, 2017; Valdés y Parra, 2018). Lo que se necesita son didactas familiarizados con las variedades lingüísticas que dominan los estudiantes de LH como así también con sus necesidades socio-afectivas para lograr consolidar su identidad y fomentar actitudes positivas, las cuales conducen a una mayor motivación para aprender la LH y, por ende, a su mantenimiento.
- Falta de un modelo de referencia que permita evaluar la habilidad lingüística en español de la LH como los que existen para estudiantes de una segunda lengua (por ej. *Common European Framework of Reference – CEFR-* o *ACTFL Proficiency Guidelines*) (Beaudrie, 2018; Fairclough, 2016c).
- No existe una teoría exclusiva para el campo de la enseñanza de LH. Se ha trabajado con elementos de diferentes teorías de la adquisición de primeras y segundas lenguas como así también del campo del bilingüismo y la sociolingüística, pero una teoría de cómo los estudiantes de LH adquieren o vuelven a adquirir su lengua materna es esencial para guiar los trabajos de investigación y la enseñanza de la LH.
- Falta un mayor diálogo entre los investigadores que trabajan desde perspectivas sociolingüísticas, formales y/o psicolingüísticas, y los docentes y administradores para conectar la teoría y la práctica y obtener resultados óptimos.

7. Finalmente, ¿qué variedad de español enseñar en las clases de ELH?

Uno de los temas que siempre surge en la enseñanza del español como LH es qué variedad enseñar en el aula. ¿Habría que presentarles a los estudiantes la amplia gama de variación presente en la vida diaria? Y de ser así, ¿cómo habría que hacerlo? En los cursos de español como segunda lengua, el enfoque suele ser en el registro formal o sea en la forma escrita de la variedad prestigiosa, lo que Gutiérrez y Fairclough (2006) denominan “*sanitized estándar Spanish*”, si bien esa variedad no refleja el habla del alto número de hispanoparlantes que viven en los Estados Unidos. El español de los EE.UU. se caracteriza por un cierto grado de variación lingüística sobre todo en el léxico, y también en parte en el cambio de códigos, muy común en situaciones de contacto lingüístico, y hasta cierto punto también en una simplificación del sistema gramatical, aunque los autores apoyan lo que propone Silva-Corvalán (1994, 2001) que los cambios lingüísticos que se están llevando a cabo en el español de los Estados Unidos ya están presentes, aunque en menor grado, en contextos monolingües. Tales son los casos bien documentados (Véase Gutiérrez y Fairclough, Parte 1, 2024) del reemplazo del futuro morfológico por el perifrástico (ej. *iré* por *voy a ir*), de la extensión semántica de la cópula *estar* a contextos tradicionalmente ocupados por *ser* (*Tu carro está azul, no gris*, en vez de *Tu carro es azul, no gris*), el uso del imperfecto del subjuntivo tanto en la prótesis como en la apódosis en el discurso hipotético (ej. *Si tuviera tiempo, fuera a la casa*), y la simplificación del sistema verbal en general, sobre todo la reducción de uso de los tiempos compuestos, entre otros fenómenos lingüísticos. La situación de contacto lingüístico acelera los cambios ya existentes en los contextos monolingües.

Sería muy difícil esperar que el estudiante de español como LH tenga un dominio productivo de un sinnúmero de variedades, pero sí se podría familiarizar al estudiante con el concepto de “variación sociolingüística” para que así pueda erradicar la noción de que las formas no prestigiosas de la lengua son incorrectas y tienen que evitarse; se trata simplemente de variación social, dialectal y/o generacional. Los estudiantes de español como LH en los EE. UU. se beneficiarían de poseer un buen dominio de las variedades prestigiosas del inglés y del español para comunicarse con los angloparlantes y los hablantes de español en otras partes del globo; pero también les resultaría sumamente propicio poder comunicarse utilizando las normas de las variedades regio-

nales o locales, pues estas les permitirían participar exitosamente en una variedad de contextos y en numerosas oportunidades profesionales en el mundo de los negocios, el gobierno, las comunicaciones, salud y educación, entre otros, que requieren un hablante de español bidialectal y hasta multidialectal (Aparicio, 1997; Carreira y Armengol, 2001; Fairclough, 2016b).

Gutiérrez y Fairclough (2006) proponen tanto para los estudiantes de español como segunda lengua como para los de LH en los EE.UU., que además de trabajar en la adquisición de la versión híbrida y simplificada de la lengua que es la norma en el salón de clase tradicional, la enseñanza debería progresar desde la concientización de la variación lingüística al uso productivo de otros dialectos, y de un enfoque en las variedades, registros y estilos locales a las variedades, registros y estilos del español utilizados en otras partes del mundo (184). Esto se puede lograr, entre otras actividades, a través de (a) lecturas de textos literarios escritos en diferentes variedades del español de los EE.UU. sobre una amplia gama de temas y aspectos culturales, estilos y modalidades (multialfabetización); (b) pasantías y voluntariados en la comunidad hispana local; y (c) proyectos de clase en los cuales los estudiantes entrevistan a miembros de la comunidad hispana y aprenden más sobre la diversidad cultural y lingüística en la zona.

8. Conclusiones

El objetivo de este capítulo fue presentar una visión panorámica del español como lengua de herencia en los Estados Unidos desde su perspectiva educativa. La situación del español en este país como lengua en contacto con el inglés y como LH de un alto número de hablantes de sucesivas generaciones de hispanos ha servido para guiar un sinnúmero de estudios de otras situaciones similares en otros contextos mundiales, presentando diferencias y semejanzas que han permitido generar conceptos claves para el estudio y la enseñanza de lenguas minoritarias en otras partes del planeta. La revisión de los esfuerzos concretos que hacen los especialistas en el área de la enseñanza del español como lengua de herencia permite mirar con mayor optimismo el futuro de la lengua española en este territorio. Pero esto solo ocurrirá si se multiplican los programas diferenciados en todos los niveles educativos y si, junto a la inclusión de la variedad académica en el salón de clase, se respetan y valorizan las variedades locales. En definitiva, esto es lo que permitirá que la comunidad hispana de los Estados Unidos conserve su lengua como parte esencial de su cultura.

Referencias

- Aparicio, Frances. (1997). La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural. En M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 222-232). Boston: Houghton Mifflin.
- Beaudrie, Sara M. (2012). Research on university-based Spanish heritage language programs in The United States: The current state of affairs. En Sara M. Beaudrie y Marta Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the US: State of the field* (pp. 203–221). Georgetown: Georgetown University Press.
- Beaudrie, Sara M. (2015). Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus. *Heritage Language Journal*, 12(1): 1-19.
- Beaudrie, Sara M. (2018). Spanish program design and administration. En Kim Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 375 – 388). New York: Routledge.
- Belpoliti, Flavia y Bermejo, Encarna. (2020) *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy*. London & New York: Routledge.
- Carreira, Maria. (2012). Meeting the needs of heritage language learners: Approaches, Strategies, and research. En Sara M. Beaudrie y Marta Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp.223-240). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Carreira, Maria. (2016a). A general framework and supporting strategies for teaching mixed classes.” En Diego Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp.159-176). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Carreira, Maria. (2016b). Supporting heritage language learners through macrobased teaching: Foundational principles and implementation strategies for heritage language and mixed classes. En Marta Fairclough y Sara M. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom* (pp. 123-142). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Carreira, María y Hitchins Chik, Claire. (2018). Differentiated teaching: A primer for

- heritage and mixed classes. En Kim Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 359-374). London/New York: Routledge.
- Carreira, María y Armengol, Regla. (2001). Professional opportunities for heritage language speakers. En Joy K. Peyton, Donald A. Ranard y Sott McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (109-142). Washington, D.C.: Center of Applied Linguistics.
- Davies, Mark. (2006). *A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners*. London: Routledge.
- Fairclough, Marta. (2006). Language placement exams for heritage speakers of Spanish: Learning from students' 'mistakes'. *Foreign Language Annals*, 39 (4): 595 – 604.
- Fairclough, Marta. (2011). Testing the lexical recognition task with Spanish/English bilinguals in the United States. *Language Testing*, 28 (2): 273-297.
- Fairclough, Marta. (2012a). Language assessment: From key theoretical considerations to academic placement of Spanish heritage language learners. En Sara M. Beaudrie y Marta Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp.259-277). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Fairclough, Marta. (2012b). A working model for assessing Spanish heritage language learners' proficiency through a placement exam. *Heritage Language Journal*, 9 (1): 121-138.
- Fairclough, Marta. (2015). Spanish as a heritage language. En Manel Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 134-149). New York/London: Routledge.
- Fairclough, Marta. (2016a). Emerging trends with heritage language instructional practices: Advances and challenges. En Diego Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 221-235). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fairclough, Marta. (2016b). Incorporating additional varieties to the linguistic repertoires of heritage language learners: A multidialectal model. En Marta Fairclough

- y Sara M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 143-165). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Fairclough, Marta. (2016c). Spanish as a heritage language. En Manel Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, (pp.134 – 149). New York: Routledge.
- Fairclough, Marta, Belpoliti, Flavia y Bermejo, Encarna. (2010). Developing an electronic placement examination for heritage learners of Spanish: Challenges and pay-offs. *Hispania*, 93 (2): 270-289.
- Gasca Jiménez, Laura. (2021). *Traducción, competencia plurilingüe y español como lengua de herencia (ELH)*. New York/London: Routledge.
- Gutiérrez, Manuel J. y Fairclough, Marta. (2006). Incorporating linguistic variation into the classroom. En Rafael Salaberry y Barbara Lafford (Eds.), *The art of teaching Spanish: Second language acquisition, from research to praxis* (173 – 192). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Gutiérrez, Manuel J. y Fairclough, Marta. (2024). El español de los Estados Unidos. Parte 1: Perspectivas Sociolingüísticas. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (24). <https://doi.org/10.32870/vel.vi24.259>
- Ingold, Catherine W., Rivers, Williams, Chavez Tesser, Carmen y Ashby, Erica. (2002). Report on the NFLC/AATSP Survey of Spanish language programs for native speakers. *Hispania*, 85 (2): 324-29.
- Lacorte, Manel. (2016). Teacher development in heritage language education. En Marta Fairclough y Sara M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 99-122). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Leeman, Jennifer y Serafini, Ellen J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model of critical translingual competence. En Marta Fairclough y Sara M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 56-79). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

- Lindholm-Leary, Kathryn. (2018). Developing Spanish in dual language programs: Preschool through twelfth grade. En Kim Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 433 – 444). New York: Routledge.
- Llosa, Lorena. (2014). Assessing heritage language learners. En Anthony J. Kunnan (Ed.), *The Companion to language assessment* (pp. 440-453). Malden MA: Wiley.
- Martínez, Glenn. (2010). Medical Spanish for heritage learners: A prescription to improve the health of Spanish-speaking communities. En Susana Rivera-Mills y Juan A. Trujillo (Eds.), *Building communities and making connections* (pp. 2-15). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Martínez, Glenn y Schwartz, Adam. (2012). Elevating ‘low’ language for high stakes: A case for critical community-based learning in a medical Spanish for heritage learners program. *Heritage Language Journal*, 9 (2).
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1): 60-92.
- Parra Velasco, María Luisa. (2021). La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia. En Diego Pascual y Cabo y Julio Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 97-110). New York/London: Routledge.
- Pentón Herrera Luis J. (2017). La formación docente de maestros de lenguas extranjeras en Estados Unidos: Contextos, desafíos e interrogantes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 93-105.
- Rhodes, Nancy y Pufali, Ingrid (2014). An overview of Spanish teaching in U.S.: National survey results. *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*. (online) doi: 10.15427/OR002-06/2014. © Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University.
- Ruiz, Richard. (1988). Orientations in language planning. En Sandra McKay and Saul-ing, Cynthia Wong (Eds.), *Language diversity: Problem or resource?* Boston: Heinle and Heinle.
- Ruiz, Richard. (2010). Reorienting language as resource. En John Petrovic (Ed.), *Inter-*

- national perspectives on bilingual education*. Charlotte: Information Age.
- Samaniego, Malena y Warner, Chantelle. (2016). Designing meaning in inherited languages: A multiliteracies approach to HL instruction. En Marta Fairclough y Sara Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 191-213). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Serafini, Ellen J. (2021). El aprendizaje-servicio en la enseñanza del español como lengua de herencia. En Diego Pascual y Cabo y Julio Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 241-258). New York/London: Routledge.
- Silva-Corvalán, Carmen. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- Silva-Corvalán, Carmen. (2001) *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Torres, Julio y Baralt, Melissa. (2021). El enfoque por tareas en el aprendizaje del español como lengua de herencia. En Diego Pascual y Cabo y Julio Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 81-96). New York/London: Routledge.
- Valdés, Guadalupe. (1995). The teaching of minority languages as ‘foreign’ languages: Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal*, 79 (3): 299-328.
- Valdés, Guadalupe. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. En M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 8 – 44). Boston/New York: Houghton Mifflin.
- Valdés, Guadalupe. (2000). Introduction. En *Spanish for native speakers, Volume I* AATSP Professional development series handbook for teachers K-16 (pp.1-20). New York: Harcourt College.
- Valdés, Guadalupe. (2011). Ethnolinguistic identity: The challenge of maintaining En-

- glish-Spanish bilingualism in American schools. En Kim Potowski y Jason Rothman (Eds.), *Bilingual Youth: Spanish in English Speaking Societies* (113 – 149). Amsterdam: John Benjamins.
- Valdés, Guadalupe, Lozano, Anthony G. y García Moya, Rodolfo (Eds). (1981). *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims, and methods*. New York: Teachers College Press.
- Valdés, Guadalupe y María Luisa Parra (2018). Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers. En Kim Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 301 – 330). New York: Routledge.