



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**  
**Máster en Enseñanza de Español como lengua**  
**extranjera**

**Trabajo fin de máster**

**El desarrollo de las  
destrezas escritas en  
“heritage speakers”**

**Presentado por:** Aída Rodríguez Martínez

**Tipo de TFM:** Propuesta didáctica

**Director/a:** Ana María González Martín

**Ciudad:** Madrid

**Fecha:** Julio 2016

**Firma:**

A handwritten signature in black ink, reading "Aída Rodríguez". The signature is fluid and cursive, with "Aída" on top and "Rodríguez" below it, both slightly slanted.

## **Resumen**

Este trabajo se centra en el desarrollo de las destrezas escritas en los *heritage speakers* de español en Estados Unidos. Para ello, se introduce el concepto de *heritage speaker*, es decir, personas nativas en una lengua que han relegado su uso a un contexto doméstico y cuya escolarización e instrucción formal se ha producido en la L1 del país, en este caso, inglés. Por este motivo, existe una falta de equilibrio entre las destrezas orales, empleadas desde siempre en casa, y las destrezas escritas, que, salvo excepciones, apenas han sido desarrolladas. Tras analizar algunos de los problemas a los que se enfrentan este tipo de hablantes en Estados Unidos y cuál es su situación actual desde una perspectiva tanto geográfica como educativa se introduce una propuesta didáctica con la que se persigue el desarrollo de las destrezas escritas y el empoderamiento de estos estudiantes para que se sientan cómodos usando el español. La propuesta se dividirá en cinco sesiones en las que se trabajarán algunos de los problemas comunes habituales de este tipo de estudiantes. Finalmente, se propondrá una herramienta para medir el éxito de la propuesta y se presentarán las limitaciones de este trabajo y las prospectivas del mismo.

## **Palabras clave**

hablante de herencia, lengua de herencia, español en Estados Unidos, destrezas escritas, expresión escrita, comprensión lectora.

## **Abstract**

This Master's thesis focuses on the development of written skills in Spanish heritage speakers in the United States. To do so, we'll introduce the concept of heritage speaker, native speakers of a language who have set that language aside to a domestic context and who have received formal school instruction in the L1 of the country, in this case, English. That is why there is a lack of equilibrium between the oral skills, used at home, and the written skills, which, except in some cases, have barely been developed. After analysing some of the problems that these types of speakers face in the US and their current situation both from a geographical and an educational perspective, a didactic proposal will be introduced in order to achieve the development of the written skills and the empowerment of these students so that they feel comfortable using Spanish. The didactic proposal will be divided in five sessions in which the focus will be set in some of the common problems found in these types of students. Finally, we will provide a tool to measure the success of this proposal and directions for future research as well as limitations.

## **Key words**

Heritage speaker, heritage learner, heritage language, Spanish in the US, written skills, written expression, reading comprehension.

# Índice

<b>1. Introducción al trabajo</b>	p. 4
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema	p. 5
<b>2. Objetivos del TFM</b>	p. 8
<b>3. Marco conceptual</b>	p. 9
3.1. Lenguas y hablantes de herencia	p.9
3. 2. El caso del español como lengua de herencia en los Estados Unidos	p. 11
3.3. Problemas del español como lengua de herencia en Estados Unidos	p. 14
3.4. Desarrollo de la expresión escrita	p. 17
3.4. Desarrollo de la comprensión lectora	p. 21
<b>4. Propuesta didáctica</b>	p. 24
4.1. Presentación de la propuesta	p. 25
4.2. Metodología didáctica	p. 27
4.3. Objetivos de la propuesta	p. 30
4.4. Contexto	p. 31
4.5. Actividades	p. 32
<i>4.5.1. Actividades de la sesión 1</i>	p. 32
<i>4.5.2. Actividades de la sesión 2</i>	p. 35
<i>4.5.3. Actividades de la sesión 3</i>	p. 38
<i>4.5.4. Actividades de la sesión 4</i>	p. 40
<i>4.5.5. Actividades de la sesión 5</i>	p. 42
4.6. Evaluación	p. 45
<b>5. Conclusiones</b>	p. 46
5.1. Líneas de investigación futuras	p. 46
5.2. Limitaciones	p. 47
<b>6. Bibliografía</b>	p. 48
<b>7. Anexos</b>	p. 51

# 1. Introducción al trabajo

Los movimientos migratorios representan una constante en el mundo actual y no es difícil encontrar casos de personas que hayan tenido que adaptarse a nuevas realidades sociales, culturales, y las más importantes para nuestro proyecto, lingüísticas. No obstante, encontramos un lugar en el que estos movimientos han dado lugar a nueva realidad lingüística que amenaza (para algunos en el sentido más literal de la palabra) con cambiar la sociedad de la primera potencia mundial. Es el caso del español y Estados Unidos, ya que esta lengua podría llegar a ser la lengua más hablada en este territorio en unos años.

Con estas nuevas realidades lingüísticas surgen los llamados hablantes de herencia (de ahora en adelante HS, por *heritage speaker*, en inglés), de quienes vamos a tratar en el presente trabajo, ofreciendo una pequeña introducción a su situación, así como intentando esbozar algunas líneas metodológicas para los docentes que se encuentran con esta figura en sus aulas.

Tal y como profundizaremos más adelante, el término “lengua de herencia” alude a aquellos conocimientos lingüísticos que adquieren, principalmente, la segunda y tercera generación de hablantes de una lengua determinada. En el caso concreto de Estados Unidos, los HS han nacido en territorio estadounidense y, por lo tanto, han recibido su escolarización en inglés, mientras que el español ha quedado reducido a un contexto doméstico.

Debido a ello, estos hablantes han desarrollado más sus destrezas orales. En otras palabras, son capaces de expresarse oralmente con bastante fluidez y, al mismo tiempo, también tienen un alto nivel de comprensión. Sin embargo, las destrezas escritas, comprensión lectora y expresión escritas, no están tan desarrolladas en español.

Muestro objetivo es dotar a los docentes de esta disciplina de las herramientas adecuadas para el desarrollo de estas destrezas en este grupo de alumnos. Para ello, presentamos una propuesta didáctica que llevar a cabo en el aula.

## **1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema**

Tal y como ya adelantábamos en la introducción, intentaremos dar una solución al problema al que se enfrentan muchos profesores de español como lengua de herencia. Este tipo de estudiantes, como ya hemos mencionado, presenta una gran desigualdad en el desarrollo de sus destrezas. Por un lado, tienen un alto nivel oral y son capaces de producir e interpretar mensajes con un nivel similar al de los hablantes nativos (aunque frecuentemente con interferencias del inglés, de las que hablaremos más adelante). Por otro lado, sus destrezas escritas se encuentran a un nivel muy inferior, “because they have not had the same exposure to these modalities as they have had to speaking and listening in Spanish”, (Brownlow, 2013).

En la actualidad, los HS y las lenguas de herencia se tratan casi como una disciplina independiente. Aunque no demasiados, sí hay cursos especializados y materiales específicos para abordar las necesidades de este grupo de estudiantes. En palabras de Fairclough (2005), “an increasing number of colleges and universities are aware of the importance of heritage language maintenance, and the acquisition of the standard variety of Spanish for personal as well as professional goals”. De ahí que, con el propósito de “stem or slow down the erosion of the heritage language, during the last decades many universities have begun to offer a track of courses called Spanish for Native Speakers (SNS), recently renamed “Spanish for Heritage Learners” (SHL)”, (Fairclough, 2005). No obstante, no siempre ha sido así y durante mucho tiempo, estos alumnos han compartido las clases con el resto de estudiantes de español como lengua extranjera.

El problema de estos estudiantes es que, tal y como señala Sánchez-Muñoz (in press) “for Latino HLS, Spanish is neither a second nor a foreign language”. Estos alumnos no se encuentran al mismo nivel que un estudiante de L2, que apenas ha tenido contacto con la lengua. Si estos dos tipos de alumnado comparten clase, pueden desmotivarse mutuamente. Por un lado, el estudiante de español como segunda lengua puede sentirse inferior al comparar su nivel oral con el nivel oral del HS. Este, a su vez, puede también sentirse inferior, ya que no cumple con las expectativas esperadas de un hablante “casi nativo” y puede no comprender por qué su nivel escrito es igual que el de un hablante no nativo ni de herencia. En palabras de Sánchez-Muñoz (in press), “Anglo and other non-HLS students tend to perform better in the language classroom since they have a formal foundation in the target

language that allows them to accomplish the tasks expected of this register”, ya que estos estudiantes han recibido una instrucción formal y su nivel de metalenguaje suele ser mucho más avanzado que el de los hablantes de lenguas. Coincide con él Valdés (2001) al afirmar que “in comparison to students who have acquired the language exclusively in the classroom, the heritage language student may seem quite superior in some respects and quite limited in others”. Por último, también Montrul y Bowles (2010) se oponen a las clases mixtas, ya que “in a mixed classroom, heritage speakers’ early acquisition of certain structures may grant them some advantages over L2 learners, but those advantages may be offset by L2 learners’ strengths resulting from formal classroom language instruction”.

Por este motivo, la mayoría de docentes son partidarios de la creación de cursos específicos para este tipo de alumnos, ya que de este modo se puede atender a sus necesidades más específicas. Además, tal y como muestran diversas investigaciones, entre ellas la desarrollada por Sánchez-Muñoz (in press), tras la realización de un curso específicamente diseñado para hablantes de herencia, los estudiantes reconocen haber realizado grandes progresos, “especially in writing but also in all other skills”.

Como mencionábamos antes, el contacto en clase con estudiantes de español como segunda lengua puede llegar a resultar desmotivador. Es importante, entonces, tener en cuenta factores afectivos. Cabría destacar que este grupo de hablantes se ha enfrentado a las críticas y discriminación, tal y como encuentra Goble (2016) en las historias contadas por sus estudiantes de herencia. Estas críticas llegan no solo de hablantes de inglés como lengua materna (que muchas veces han asociado el español con una clase social más baja), sino también de otros aprendices en cursos generales de lengua, no destinados a HS, tal y como expone Sánchez-Muñoz (in press). Gubitosi (2012) señala también que en estos casos “el aprendizaje de una lengua extranjera es visto como un recurso; el aprendizaje de una lengua de herencia es visto como un problema”. Este desprecio social conlleva, en muchas ocasiones, el abandono del español. Muchos HS se sienten inseguros: normalmente solo hablan una variedad del español y no dominan los cambios de registros. En palabras de Sánchez-Muñoz (2016), “linguistic insecurity plays a major role in language attrition and loss”.

Esas inseguridades y desconfianza personal a la hora de emplear el español en las comunicaciones podría explicar las respuestas que encontró Reznicke-Parrado

(2013) cuando, en una investigación, preguntó a los estudiantes hablantes de herencia cuáles eran los motivos que les llevaban a tomar esa clase. En sus propias palabras, “las respuestas a esta pregunta pueden agruparse bajo tres temas principales: mejorar habilidades de lectoescritura, reconectarse con su cultura/herencia y obtener créditos fáciles” (Reznicke-Parrado, 2013).

Entendiendo, entonces, que la instrucción que reciben estos hablantes de herencia ha de ser diferente de aquella que reciben los estudiantes de segunda lengua, planteamos a continuación que la tipología de actividades que se lleve a cabo ha de ser específica. Normalmente, los estudiantes de lengua extranjera desarrollan sus competencias y destrezas a la par, y el nivel de su expresión escrita se corresponde, aproximadamente, con el nivel de su expresión oral. Como ya hemos abordado previamente, este no es el caso de los HS. Es por ello que tendremos que desarrollar nuevas actividades y propuestas acorde con sus niveles. No podemos olvidar que son estudiantes capaces de expresarse oralmente sobre temas complejos, por lo que no podemos utilizar los recursos y actividades que, con el resto de estudiantes, utilizaríamos en un nivel A1-A2. A pesar de que el grupo de hablantes de herencia no es homogéneo, “hay ciertos principios generales pedagógicos válidos [...] para la enseñanza de cualquier idioma de herencia”, tal y como apunta Potowski (2005).

## **2. Objetivos del TFM**

Los objetivos que perseguimos con la realización del presente trabajo de fin de Máster son los siguientes:

- Desarrollar actividades específicas para el desarrollo de la expresión escrita en hablantes de español como lengua de herencia.
- Desarrollar actividades específicas para el desarrollo de la comprensión lectora en hablantes de español como lengua de herencia.
- Desarrollar herramientas de evaluación adecuadas adaptadas a estos estudiantes.
- Potenciar la conciencia lingüística de los HS, así como el desarrollo de su propia identidad.
- Dotar a los profesores de español como lengua de herencia de herramientas específicas para el desarrollo de estas competencias.
- Ampliar el espectro comunicativo de los HS.
- Fomentar la instrucción específica de español como lengua de herencia.
- Aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la realización de este máster universitario a la programación de sesiones prácticas para este tipo de alumnado específico.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de las destrezas escritas.

### **3. Marco conceptual**

#### **3.1. Lenguas y hablantes de herencia**

Para el desarrollo de la presente propuesta didáctica nos hemos interesado por un grupo de estudiantes de segundas lenguas que, en muchos casos, y debido principalmente a su heterogeneidad, no ha sido tratado con suficiente énfasis. Es el caso de los HS.

Una de las acepciones de hablante de herencia más aceptadas entre la academia es la de Guadalupe Valdés (2001), que define esta lengua desde una perspectiva didáctica como “a language student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is to some degree bilingual in that language and in English”. Hemos recalcado anteriormente el término “didáctico”, ya que Valdés (2001) presenta una dualidad en la definición de “lengua de herencia”. Por un lado, aborda este concepto desde la postura de un docente de lenguas y, por otro, desde una 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”, de ahí que en ocasiones se hable de lengua de herencia incluso en el caso de hablantes monolingües. Esta perspectiva antropológica cobrará, si cabe, mayor importancia a la hora de hablar de la identidad cultural lingüística y cultural, ya que muchos HS, especialmente aquellos de tercera y cuarta generación, recurren a las clases de español para recuperar un vínculo perdido con su familia, historia y tradición.

Las lenguas de herencia están presentes en todas aquellas comunidades que hayan 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 ocupando un segundo plano. De ahí que los hablantes de herencia desarrollen ciertas competencias de manera incompleta. En palabras de Montrul y Bowles (2010), “incomplet acquisition by heritage speakers is most likely due to reduced input and limited use of the heritage language”. En España, encontramos cada vez más hablantes de herencia procedentes de Marruecos, China o países del Este, que comparten el español adquirido en nuestro país con la lengua materna que, por lo general, queda recluida, principalmente, al ámbito doméstico.

Para delimitar el término de “lengua de herencia” o “HS” hay otros autores, como Sánchez-Muñoz (in press), que aluden a las relaciones de poder entre lenguas, al

definir a los HS como “who is learning the language of their ancestors in a cultural context in which it is not the official language or the language of power”.

De manera general, en el contexto estadounidense “se suele aludir a los hispanos que hablan o entienden algo de español como ‘hablantes de herencia’” (Potowski, 2005). No obstante, algunos abogan por la inclusión bajo esta denominación de aquellos individuos que tengan “una conexión genealógica con un grupo, por muy lejana que sea”, lo que reforzaría la teoría de Valdés (2001) sobre las dos vertientes de la definición de “HS”.

No obstante, para el presente trabajo hemos optado por realizar una delimitación y nos centraremos en los HS del español en Estados Unidos, grupo que, como veremos más adelante, es también complicado de caracterizar. Sí podemos generalizar a la hora de decir que “most heritage speakers in the United States are schooled in English and do not receive formal instruction in the heritage language until high school or college” (Montrul y Bowles, 2010). Con ellas coincide también Correa (2011) al apuntar que estos estudiantes “a pesar de haber estado expuestos al español hasta cierto punto, suelen recibir su educación en inglés, y como consecuencia muchos de ellos solo están alfabetizados en inglés”.

Además de los distintos niveles de competencia lingüística que estos estudiantes pueden presentar en ambas lenguas, otra de las características que aflora con frecuencia en los hablantes de herencia es el desconocimiento de registros dentro de una misma lengua (en este caso, el español). Ya esbozábamos en la introducción a este trabajo que este desconocimiento puede llevar a malentendidos y conflictos culturales y es que “they may speak a rural variety of the language or a stigmatized variety associated with non-academic uses of language”. Argumenta Valdés (2001) que tal y como sucede en las comunidades monolingües, en las comunidades bilingües los hablantes también deciden qué registro usar en función de la situación comunicativa. Sin embargo, “the high registers of English are used to carry out all formal/high exchanges, while heritage languages and the informal registers of English are used as the low variety appropriate primarily for casual, informal interactions”.

El uso de una lengua determinada en un número de contextos más alto que en la otra lengua produce como consecuencia una adquisición incompleta, concepto recogido por Montrul (2001) como “the ultimate non-target like attainment of adult

heritage language speakers whose first and primary language became secondary in domains of use and grammatical ability”.

Moreno Fernández (2006) apoya esta teoría al argumentar que

el uso del español [en Estados Unidos] se destina a las siguientes funciones: en primer lugar, de forma destacada, para hablar entre padres e hijos, después para rezar, para enfadarse, para decir frases cariñosas, para expresar emociones, para decir palabras groseras y, mucho menos, para escribir cartas, para narrar historias y para hablar con los amigos íntimos.

Dadas estas circunstancias resulta casi imposible adquirir y desarrollar todas las destrezas a la par y de ahí que se produzca el “desconocimiento del léxico necesario para operar en otros dominios así como también la falta de competencia pragmática en la lengua minoritaria en situaciones formales más allá del ámbito familiar” (Gubitosi, 2012).

Uno de los objetivos que persigue el presente trabajo es ampliar, nunca limitar, ese abanico de registros con los que cuentan los estudiantes y guiarles a la hora de elegir uno en detrimento de otro. En palabras de Colombi (2001) “si realmente queremos mantener el español como una lengua viva dentro de los Estados Unidos es importante desarrollar aspectos del discurso académico que le permitirá a sus hablantes desenvolverse en un ambiente público”. Ocurre, no obstante, como ya veremos en la parte metodológica, que durante un tiempo la instrucción de lengua de herencia se ha enfocado en la erradicación de esa variante o dialecto, es decir, en la sustitución de una variante considerada más baja socialmente por una variante, en muchos casos forzada e irreal, socialmente más adaptada. Esta concepción está empezando a cambiar y ahora estas clases persiguen reforzar la identidad del HS, haciéndolo consciente de su propia variante y animándolo a usar otras variedades o registros en función de la situación en la que se encuentre.

### **3.2. El español como lengua de herencia en Estados Unidos**

El caso de Estados Unidos es especialmente significativo debido al alto número de personas en esta situación. Burgo (2013) apunta a que hay una “correlation between social class and dialect so the Spanish spoken in the US is very diverse in terms of origin and social class”. A la hora de analizar el crecimiento del español en Estados Unidos, Moreno Fernández (2006) destaca fundamentalmente tres factores. En

primer lugar, encontramos el aumento de la inmigración de origen hispano que recibe Estados Unidos. Además, destaca el hecho de que esta población se esté dispersando y que actualmente haya fuertes comunidades hispanas “en ciudades de tamaño medio, como Atlanta, Oklahoma City, Washington o Seattle”, alejadas de los centros tradicionales del español (sudoeste, en estados como Nuevo México o California, la ciudad de Nueva York y el estado de Florida).

En segundo lugar, apunta Moreno Fernández (2006) a que “la renta de las familias hispanas sube paulatinamente”, lo que ayuda a mejorar el nivel de vida de este nicho de población. Finalmente,

la corriente favorable al desarrollo social del español en los EE.UU. 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.

En esta misma línea, Colombi (2009) destaca que “Spanish has moved beyond the family into the public arena, where its presence is obvious in social, artistic, economic and even political circles”. Tras muchos años en los que según Goble (2016),

Spanish 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,

parece que, poco a poco, la sociedad estadounidense empieza a considerar el español como un recurso muy útil, por lo que tanto nativos como no nativos dedican más esfuerzos al aprendizaje de esta lengua.

Según los últimos datos del censo, la población estadounidense asciende a un total de más de 323 millones de personas, de los cuales más de 37'5 millones hablan español en casa (en detrimento del inglés). De estos más de 37'5 millones, 16 millones han respondido que tienen un conocimiento limitado del inglés. Sin embargo, estas respuestas no se basan en ninguna prueba de nivel lingüística, sino que son los propios participantes en el censo los que responden libremente en función de sus creencias y situación personal, por lo que esta cifra podría ser más. Por otro lado, habría que sumar a esos 37'5 millones una cifra no establecida correspondiente al número de inmigrantes que no se encuentran en el país en una situación regularizada, ya que según Moreno Fernández “aunque las dificultades que supone distinguir entre hispano e hispanohablante y las cifras de inmigrantes ilegales obligan a manejar con cuidado esa cantidad”.

El grupo de HS en Estados Unidos es igualmente difícil de catalogar, debido principalmente a su falta de uniformidad y a los múltiples orígenes con los que cuentan los hablantes. Tal y como apunta Hislope (2003), “Spanish-speakers are not a homogeneous group culturally or linguistically”. Los tres grupos más numerosos de hispanos en Estados Unidos son los mexicanos, los puertorriqueños y los cubanos (Potowski, 2005).

Tradicionalmente, y principalmente debido a factores socioeconómicos, los emigrantes hispanos llegados a Estados Unidos acudían a ciudades grandes, donde ya podían encontrar a otros conciudadanos que servirían como referencia. No obstante, esta tendencia también está cambiando y así podríamos hablar de varias zonas con auge del español. Potowski (2005) hace una distinción geográfica de la situación del español como lengua de herencia en Estados Unidos. Así, habla de cinco zonas principales:

- El suroeste: incluye los estados de Nuevo México, Arizona, partes de Colorado, Texas y California. Es en estos dos últimos estados donde se encuentra la mitad de todos los hispanos de Estados Unidos.
- El noroeste: en esta región destaca principalmente la ciudad de Nueva York, donde encontramos principalmente hispanos de origen puertorriqueño. Tal y como lo explica Potowski (2005), a pesar de tratarse de ciudadanos estadounidenses desde una perspectiva legal, este grupo sigue sufriendo discriminaciones laborales y lingüísticas.
- Florida: A pesar de encontrarse geográficamente en el Sur, Florida no se incluye en esta demarcación geográficamente. Desde un punto de vista lingüístico, cobra especial relevancia la ciudad de Miami, donde según el 66% de los habitantes es origen hispano. En esta ciudad, según recoge Potowski (2005) el español tiene “un alto nivel de prestigio social y poder económico”, lo que no sucede en otras regiones.
- El medio-oeste: esta es la región en la que menos presencia hispana encontramos, tan solo un 9%. Destaca la ciudad de Chicago, con un 26% de residentes hispanos
- El sur: esta zona ha experimentado un gran crecimiento en cuanto al número de hispanos en los últimos años.

La tendencia general que se aprecia en todas las regiones citadas anteriormente es un desplazamiento del español a favor del inglés. Este cambio se observa, principalmente, en los inmigrantes de tercera generación, es decir, aquellos ciudadanos cuyos padres ya han nacido en territorio americano. El estudio realizado por Potowski (2005) muestra que “parece ser que la llegada de los nuevos inmigrantes, y no la transmisión intergeneracional del idioma, es lo que garantiza que el español se seguirá hablando en los Estados Unidos”.

### **3.3. Características del español de los Estados Unidos**

La tradición lingüística hispánica ha delimitado siempre numerosas regiones en las que se habla español. Así, encontramos principalmente el español peninsular y el de América, pudiendo estos, a su vez, dividirse en más variantes, principalmente a partir de factores geográficos. De este modo, podemos hablar del español peninsular septentrional, del español de Argentina, del español de Colombia, etc. Sin embargo, ¿de qué español hablamos al hablar de Estados Unidos? Desde una perspectiva lingüística, son muchos los que se han esforzado por delimitar el llamado “español de Estados Unidos”. 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 geolocales del mundo hispánico” (Moreno Fernández, 2013).

El español hablado actualmente en Estados Unidos responde, en su mayor parte, a una amalgama de variedades diatópicas procedentes de América Central y de América del Sur. Es por ello que los cambios y variaciones que experimenta no se corresponden con los mismos que se producen en el lugar donde se habla la lengua de origen. Son muchos los académicos que han incluido el español de Estados Unidos, especialmente el propio de aquellas regiones del Sudoeste, en una variedad latinoamericana, tal y como apunta Moreno Fernández.

Llegados a este punto, nos detendremos para delimitar brevemente en qué consiste ese llamado “español de Estados Unidos”. Para ello, es necesario comprender que, tal y como apunta Moreno Fernández “la realidad lingüística hispana de los Estados Unidos no podría entenderse sin un factor fundamental: el contacto con la lengua inglesa”. En este sentido, una de las características principales de esta variante es el empleo de un alto número de anglicismos.

A continuación presentamos de forma esquemática algunas de las características del español de los Estados Unidos, tal y como recogen Moreno Fernández (2003) y Silva-Corvalán (1994). Posteriormente profundizaremos en algunas de ellas.

<b>Características del español de los Estados Unidos</b>	
Esquemas sintácticos calcados del inglés	Presencia de dialectalismos en el léxico
Voces tradicionales e indigenismos	Problemas en concordancia
Code-switching, alternancia del español y del inglés en la misma intervención	Préstamos, transferencia o interferencia, alternancia de lenguas, simplificación, pérdida de lenguas y convergencia gramatical
Articulaciones laxas, con aspiración de la s y de j, y velarización de n final y el cambio de r-l	Presencia de arcaísmos en la conjugación verbal

A continuación desarrollaremos más en profundidad alguno de los ámbitos en los que estos hablantes suelen presentar más problemas. A partir de esta clasificación procederemos, en la sección 4 del presente trabajo, a desarrollar nuestra propuesta.

- Rasgos léxicos:

En el plano léxico destaca la elevada presencia de préstamos. Silva-Corvalán (1994) distingue entre los préstamos de una palabra, que adaptan la forma con su significado (mapear, de *to mop*, barrer o pasar la mopa, troca -*truck*, camión) y los calcos, consistentes en transformar el significado de una palabra ya existente, esto es, añadir un significado diferente a una palabra en español. Ejemplos de calcos podrían ser atender (por el término inglés *to attend*, asistir), grados (por el inglés *grade*, calificación) o aplicación (por la voz inglesa *application*, solicitud).

Algunos de estos calcos han traspasado incluso las fronteras americanas y han llegado hasta nuestro país, como es el caso de “aplicación”, término cada vez escuchado, especialmente entre los estudiantes y trabajadores. No obstante, estos ejemplos mostrados aquí son los más representativos y puede que universales (siempre dentro del mundo hispanoparlante), pero no podemos olvidar que “these expressions might not be understood by other Hispanic speakers outside the US”, (Burgo, 2013).

- Sistema verbal/morfología:

En el plano morfológico, destaca la simplificación de las formas verbales compuestas, especialmente del condicional compuesto y de las formas compuestas del subjuntivo. (Fairclough, 2009). Según Silva-Corvalán (1994), se encuentran tanto fenómenos de simplificación (“supone la extensión de una forma a expensas de otra”) y de generalización (“extensión de una forma a un número cada vez mayor de contextos”).

En el plano más estrictamente morfológico encontramos, tal y como apunta Silva-Corvalán (1994) con ausencia de diptongación en los verbos irregulares, por lo que no deberíamos extrañarnos al escuchar formas como “moven” (mueven), “penso” (por pienso) o “ponió” (de una generalización de la formación del pretérito indefinido, que debería ser “puso”).

- Alternancia de códigos:

A partir de la confluencia de estas dos lenguas y de la alternancia de código surge otro concepto, el llamado espanglish o spanglish, que según Moreno Fernández (2014) “no es más que el resultado de la convivencia de las lenguas española e inglesa”, “una variedad de mezcla bilingüe”. Esta alternancia de código viene motivada por diferentes factores: “el entorno físico, los participantes, el tema de conversación y la identificación étnica”, tal y como destaca Silva-Corvalán (1994).

Fernández Moreno denuncia la escasa investigación rigurosa que se ha desarrollado en este ámbito, pero menciona, *grosso modo*, las siguientes características de esta variante:

- Se trata de una variedad de mezcla bilingüe.
- Presenta diferentes estadios en función de la zona en la que nos encontremos y del tiempo que haya pasado el hablante en EE.UU. En este sentido encontraríamos estadios tales como “español con préstamos nuevos - español con préstamos y calcos - inglés con préstamos y calcos - inglés con préstamos nuevos”.

Este autor aborda también este concepto aludiendo a la problemática surgida por su denominación, ya que son diversas las teorías que intentan explicar su aparición. Según él, algunos toman en spanglish como “un invento de laboratorio”, otros como un “idioma híbrido” y los que hay que incluso politizan este término al hablar de “invasión del inglés” o “prostitución del idioma”. No entraremos aquí a juzgar el papel del espanglish en la América actual, pero sí consideramos importante su

mención y, quizás, su inclusión en futuras investigaciones como una tercera lengua además del español y el inglés.

A la hora de desarrollar la propuesta didáctica, tendremos en cuenta estos elementos para intentar diseñar actividades con las que trabajarlos, teniendo en cuenta, como hemos reiterado en este trabajo, que no queremos afrontar la propuesta desde una perspectiva erradicadora, sino más bien enseñarles a los estudiantes otra variedad.

### **3.4. Desarrollo de la expresión escrita**

Teniendo en cuenta los ámbitos a los que queda recluido el español en los distintos contextos socioculturales de los hablantes de herencia, es comprensible que las destrezas escritas no hayan recibido el mismo desarrollo. Tal y como señala Sánchez-Muñoz (in press), “learners express reading and writing difficulty and their confidence is their lowest in the latter ability”. Esta autora presenta una investigación con un grupo de estudiantes de lengua de herencia, que al principio de su proyecto realizaron varios cuestionarios. Estos documentos mostraron que “writing is the factor of greatest concern to students, it is the skill that they have been the least able to develop due to lack of adequate formal education in their heritage language and where they feel more insecure”.

La expresión escrita es una de las destrezas en las que mayor inseguridad presentan los estudiantes monolingües, por lo que esta inseguridad suele pronunciarse en el caso de hablantes de herencia. Tal y como lo plantea Villar (2015), “debe advertirse que el desarrollo de habilidades para la escritura académica exige un entrenamiento de alta complejidad ya en lengua materna (L1)<sup>2</sup>, demanda que se agudiza cuando se trata de hablantes no nativos en el caso particular de los hablantes de herencia”.

Sin embargo, no podemos olvidar que, tal y como expone Colombi (2001),

el desarrollo del lenguaje académico va más allá de saber leer y escribir; es necesario aprender a usar el lenguaje en formas que demandan un conocimiento específico del lenguaje, de los textos y de los nuevos instrumentos tecnológicos para convertirse en participantes activos en nuestra sociedad actual.

A la hora de desarrollar nuestra propuesta didáctica resulta crucial no obviar la parte social de la escritura, que ha cobrado mayor importancia en los últimos años gracias a los avances tecnológicos. Nuevamente Colombi (2001) destaca que “la escritura no representa solamente un nuevo medio de expresión sino un medio de

construcción semiótica que se agrega al sistema de interacción oral que usamos en nuestras relaciones interpersonales”.

Anteriormente hemos mencionado que a la de hora de aproximarse a la instrucción de lengua de herencia suele aparecer una vertiente más prescriptiva y otra más descriptiva. Loureiro-Rodríguez (2013) destaca que la enseñanza de la expresión escrita en clase de herencia también se ha realizado tradicionalmente desde una postura más prescriptiva. Es por eso que ella propone un acercamiento más social, incorporando al proceso de escritura “personally and socially meaningful writing activities focusing on students’ lived experiences and emotions”. De esta forma, los estudiantes aprenderían a aceptar su propia variante de la lengua y a no verla como algo negativo, sino como “una más”.

Siguiendo esta perspectiva más social y significativa del aprendizaje, el proceso de escritura se centraría en potenciar los puntos fuertes de los estudiantes más que en destacar su desconocimiento de la lengua. Del mismo modo, recoge Loureiro-Rodríguez (2013) se pueden emplear actividades de escritura para propiciar “students’ awareness of the relationship between language and identity, and linguistic attitudes and language use”. De este modo, se integrarían “meaningful writing activities into the heritage language curriculum, while still focusing on the acquisition of formal registers”. Este tipo de escritura ayuda al estudiante a ganar confianza en sí mismo y en sus habilidades lingüísticas y le brinda asimismo la oportunidad de conocer otros casos y experiencias similares. Además, Loureiro-Rodríguez (2013) destaca también que esta escritura tan personal es muy beneficiosa para el docente, ya que así este puede conocer mejor a sus estudiantes y adaptar los contenidos y materiales.

Loureiro-Rodríguez (2013) basa su investigación en las teorías del aprendizaje significativo de Hanauer (2011) y establece cuatro principios básicos del proceso de escritura. El primero de ellos sería una escritura más autobiográfica, para explorar las experiencias personales individuales y para alcanzar una mejor comprensión de sí mismo. En segundo lugar se encontraría una escritura más emotiva, con el objetivo de “to elicit their emotional responses as well as the reader’s”. El tercer principio correspondería con una perspectiva más personal, promoviendo una apreciación profunda de sus experiencias personales. Por último, propone llevar la escritura al ámbito público, social, tanto dentro como fuera del aula.

En la misma línea que Loureiro-Rodríguez se encuentra Colombi (2001), que enfatiza el valor cambiante de la comunicación y que defiende que “el desarrollo de una alfabetización avanzada es también un proceso social de aculturación de los valores y prácticas de las comunidades específicas”.

Potowski (2005) aboga por una concepción de la expresión escrita como un proceso guiado. En oposición a un enfoque más tradicional, en el que los estudiantes son “lanzados” sin andamiaje previo a la escritura, Potowski (2005) defiende la atención al proceso, que “ayuda a los alumnos a concebir paso a paso la totalidad de lo que quieren comunicar y después atender a las estructuras lingüísticas, discursivas, etc. necesarias para hacerlo”. Loureiro-Rodríguez (2013) también defiende un proceso progresivo, “guiding students from a micro to a macro analysis of language use”.

Dado que estos estudiantes están acostumbrados al cambio de código entre el inglés y el español, Nichols y Colón (2000, en Potowski, 2005) proponen que estos estudiantes “redacten sus borradores empleando el inglés cuando les sea necesario”. De este modo, indican, habrá una mayor fluidez. Loureiro-Rodríguez (2013), en su investigación llevada a cabo en la Universidad de Manitoba, también permitió a los estudiantes el empleo del cambio de código en sus composiciones. Camus y Adrada-Rafael (2015) abogan también por el empleo del inglés, ya que “these studies lend support to the influence that HL learners’ dominant language might have on enhancing their writing skills in the HL”.

Otra de las estrategias que plantea Potowski (2005) es la de dotar a los estudiantes de “muchas oportunidades para escribir formalmente, por ejemplo en un diario”, que tendremos en cuenta para nuestra propuesta. Esta propuesta del diario encajaría con el ámbito autobiográfico propuesto por Hanauer y recogido por Loureiro-Rodríguez (2013). Estos diarios sirven además al docente como herramienta para conocer a los estudiantes, así como sus miedos, ansiedades e ideas preconcebidas sobre el aprendizaje del español (Velásquez, 2015).

Para llevar a cabo el proyecto del diario, es conveniente recordar las palabras de Colombi (2009) al hablar de los distintos tipos de escritura

At the same time there is a difference between public and private writing: the first is to be shared, revised, rewritten in multiple versions for a grade; the second is mostly used as communication between teacher and students or among students, and may take different forms, such as journals, e-chatting or e-blogs.

Loureiro-Rodríguez (2013) dividió la expresión escrita en su curso en dos tipos distintos de escritos. Por un lado, discusiones online sobre temas de actualidad y, por otro, composiciones. Las primeras obligaban a los estudiantes a escribir con bastante frecuencia, a interaccionar con sus compañeros, etc. Las composiciones tenían una naturaleza más introspectiva donde se reflexionaba de diversos temas, siempre relacionadas con la identidad y el aprendizaje del español/inglés. En este caso, “the first draft of each composition was written at home, and then peer-edited for content and form in class”.

Otro de los elementos que no podemos olvidar a la hora de hablar de la expresión escrita en hablantes de herencia, y en hablantes de segundas lenguas en general, es que muchas de las competencias y estrategias desarrolladas en la L1 o LM se pueden transferir a la LH o L2. En este sentido, Martínez (2007) descubrió dos tendencias claras en los procesos de escritura de sus estudiantes de herencia: “one where writing follows the traditions of the L1/dominant language, and another where learners break with those traditions and reveal a strong influence of their HL in formal writings” (Martínez, 2007, recogido en Camus y Adrada-Rafael, 2015).

La investigación específica en los procesos de escritura en situaciones de lenguas de herencia es, de momento, relativamente escasa. En muchos casos, los datos no son concluyentes o las investigaciones no contaron con una muestra lo suficientemente significativa. No obstante, mencionaremos brevemente algunos de los resultados que han arrojado estas investigaciones, recogidas por Camus y Adrada-Rafael (2015). Aluden a una investigación en la que se midió el tiempo que los estudiantes necesitaban para planificar sus composiciones y se descubrió que este era mucho mayor en español que en inglés, por lo que consideran importante que los docentes tengan este dato en cuenta para beneficiarse de las estrategias con las que ya cuentan los estudiantes y para adaptar la programación. Camus y Adrada-Rafael (2015) también recogen los resultados de otra investigación que demuestra que la fluidez y la precisión de los textos de HS se veía beneficiada si durante el proceso de escritura pensaban en voz alta.

Asimismo, Camus y Adrada-Rafael (2015) plantean un estudio en el que se persigue averiguar si los hablantes de herencia superan a los estudiantes de español como segunda lengua en cuanto a la complejidad, precisión y fluidez (CAF, en sus siglas en inglés) de sus textos escritos. Descubrieron que, en producciones libres, los hablantes de herencia obtenían mejores resultados que los de L2, llegando incluso a usar numerosas oraciones subordinadas, contradiciendo así estudios anteriores.

Destacan que debido a la libertad concedida a la hora de realizar las producciones escritas “HL learners might have also felt less intimidated to talk about a familiar subject, which could have led to a more syntactically complex, accurate and lengthy piece of writing”, (Camus y Adrada-Rafael, 2015). Sin embargo, estos resultados tampoco son concluyentes, ya que muchos de los participantes en el estudio habían cursado clases avanzadas de español, lo que podría haber influido significativamente en sus composiciones.

Como decimos, son relativamente pocas las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre el desarrollo de la expresión escrita. Son diferentes las perspectivas y aproximaciones de diferentes expertos, pero la mayoría tienen en común que el objetivo último de las actividades para desarrollar la expresión escrita en estos alumnos ha de ser dotarles “de las herramientas necesarias para que su forma de expresión sea aceptada en el mayor número de contextos posibles” (Potowski, 2005).

### **3.5. Desarrollo de la comprensión lectora**

La expresión escrita y la comprensión lectora son dos destrezas que van de la mano. Lógicamente, si no hemos desarrollado lo suficiente la comprensión lectora resultará imposible expresarse con claridad y precisión. Es por eso que, de cara a nuestra propuesta, apostaremos por una postura integradora de destrezas.

En la misma línea que con la expresión escrita, es necesario realizar un andamiaje para enfrentarnos al texto. Así, se propone la realización de actividades previas y posteriores a la lectura. A pesar de que los hablantes de herencia cuentan con cierto desarrollo de todas las destrezas, no podemos pensar que se trata de lectores expertos. En este sentido, Hislope (2003) recomienda que “instructors should not assume that they do not need to do pre-reading activities with heritage speakers”. Creemos necesario partir de las técnicas de desarrollo de la comprensión lectora en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que “empirical studies on Spanish reading by heritage speakers is almost nonexistent” (Hislope, 2003).

Potowski (2005) aboga por una constante exposición a diversos y variados textos en español, que “deben ser elegidos tomando en cuenta no solamente el nivel lingüístico de los alumnos, sino también sus habilidades académicas en general”.

A la hora de desarrollar la comprensión lectora cobra especial relevancia el conocer los tipos de texto y de lectura que llevan a cabo nuestros estudiantes. En palabras de Hislope (2003), es necesario contrastar “how much they claim they read in English and the importance they place on reading in Spanish and why”. A partir de las necesidades específicas y de las lecturas que ya realizan, tanto en su vida personal como en su vida académica, será más fácil sentar las bases para el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua de herencia, o para ampliarlo.

En una investigación desarrollada en la Universidad de Purdue sobre la comprensión lectora en hablantes de herencia, Hislope (2003) descubrió que “most heritage speakers read entertainment literature in Spanish”, de ahí que abogue por “begin with the types of reading they do and gradually move them into more literary pieces”. De ahí que resulte necesario cubrir un gran abanico de textos. Según Hislope (2003), estos estudiantes sí practican la lectura, por lo que

we need to make sure that we do cover the types of reading that Heritage speakers do most outside the class. However, we also need to move them into a more serious reading in order to develop critical thinking and analytical skills in Spanish.

En esta línea, Rodrigo (2012) aboga por una lectura extensiva, a través de la cual los estudiantes estén expuestos a una gran cantidad y variedad de textos, defendiendo que “cuando se lee abundantemente, se lee por contenido y se entiende lo que se está leyendo, la lectura es fuente de adquisición de lengua”.

De todas formas, consideramos poco ortodoxo “lanzar” a los estudiantes a la lectura sin trabajar antes distintas estrategias de acercamiento al texto, por lo que en nuestra propuesta intentaremos incluir actividades en las que poner en práctica distintas estrategias y practicar distintos tipos de lectura, como son los siguientes:

- Lectura extensiva: aquella que persigue la comprensión global del texto, con la que el estudiante obtendrá la idea general.
- Lectura intensiva: persigue la comprensión máxima. Con ella se obtienen muchos datos y el énfasis de la lectura se sitúa en el significado.
- Lectura crítica: con la que intentaremos evaluar el texto.
- Skimming: lectura superficial.
- Scanning: lectura focalizada, centrada en encontrar información específica.
- Lectura crítica: con la que intentaremos evaluar el texto.

Cabe destacar también que, como ya ocurría con la expresión escrita, las estrategias desarrolladas en la LM o L1 son transferibles al español, pero los estudiantes han de

ser conscientes de ellos. En palabras de Samaniego y Pino (2000), “even when these students have already mastered these skills in English, they need to be made aware that the same skills can be used in Spanish”. Coincide con ellos Velásquez (2015) al afirmar que “la transferencia de estrategias de lectura del inglés al español son fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora de estos estudiantes en todos los niveles”.

## **4. Propuesta didáctica**

Teniendo en cuenta la problemática que presenta este grupo especial de alumnado y las limitaciones mencionadas en el apartado anterior, planteamos a continuación una propuesta didáctica para fomentar las destrezas escritas de estos estudiantes.

Dado que la mayoría de cursos programados en escuelas y universidades para hablantes de español como lengua de herencia no están centrados exclusivamente en una destreza, presentaremos a continuación una propuesta didáctica que se pueda integrar en cualquier programación del curso y que se pueda realizar en sesiones individuales, que los profesores puedan ir alternando con otros contenidos. Consideramos que, a pesar de perseguir el énfasis en las destrezas escritas, no podemos olvidarnos del resto. Por otro lado, pensamos que gran parte de las labores que forman parte de nuestra propuesta incluyen un “re-aprendizaje” de ciertos contenidos, por lo que dedicar un curso completo al re-aprendizaje y la corrección de errores fosilizados puede resultar una tarea muy ardua y monótona y, por lo tanto, poco rentable didácticamente.

Pasaremos a continuación a detallar cada una de las sesiones que planteamos, así como a ofrecer su justificación teórica. Posteriormente, incluiremos otros detalles como la temporalización o los materiales necesarios, que se encontrarán asimismo incluidos en los Anexos.

Teniendo en cuenta todas las consideraciones a las que hemos aludido sobre los hablantes de herencia, creemos necesario adaptar los contenidos a los estudiantes, y no al revés. Para ello, partiremos de temas que les resulten interesantes y trabajaremos sus errores. Nuestra postura específica para los hablantes de herencia será la de señalar el error de forma abierta y trabajarla directamente. Consideramos el error como algo positivo para el aprendizaje, pero dado el perfil de hablantes consideramos también fundamental señalarlo claramente. Tal y como recogen Montrul y Bowles (2010), “research on L2 acquisition, especially in immersion contexts, has suggested that positive evidence alone may not be sufficient for the acquisition of certain L1-L2 contrasts or structures that are not present in the L1”.

Para esta propuesta, seguimos la tendencia actual el mundo de la enseñanza a hablantes de herencia. Debido a las especificidades propias de estos estudiantes, “es muy difícil la elaboración de un material didáctico uniforme” (Gubitosi, 2012) y, por

lo tanto, son los propios docentes los que suelen adaptar y reelaborar sus propios materiales, idea con la que coinciden Gubitosi (2012) y Fairclough (2006).

#### **4.1. Presentación de la propuesta**

Siguiendo las sugerencias de Correa (2011) y Burgo (2013), abogaremos por la realización de encuestas. A través de este método, y tal y como se puede observar en el Anexo 1, realizaremos un sondeo previo al inicio del curso en la que preguntaremos por la relación que tiene el estudiante con el español. Preguntaremos, de igual modo, si ha recibido instrucción formal en español, si se siente hablante nativo de la lengua o cuánto habla español en casa. En algunas instituciones de enseñanza superior, este cuestionario previo a las clases sirve como herramienta para decidir si el estudiante ha de matricularse en una clase de español como segunda lengua o como lengua de herencia (Burgo, 2013). Estas encuestas, especialmente si se centran en la producción escrita y en la comprensión lectora “resulta[n] de suma utilidad con vistas al diseño de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de las habilidades académicas escritas de dichos hablantes”, (Villar, 2015).

Tras realizar este primer cuestionario, les proporcionaremos una lista de intereses entre los que seleccionará aquellos con los que se sienta más identificado, dándole igualmente la posibilidad de añadir otros temas.

A partir de los temas que hayan indicado los estudiantes, procederemos a la negociación de contenidos, manteniendo, no obstante, siempre la mejora de la expresión escrita como objetivo principal.

Consideramos que una de las dificultades de este trabajo es encontrar el equilibrio entre el nivel de autonomía con el que ya cuentan la mayoría de estos estudiantes en español y con la orientación o supervisión que ha de ejercer el profesor para ayudar a suplir sus carencias a la vez que refuerzan sus conocimientos. Como vimos en los objetivos, uno de los propósitos del presente trabajo es el empoderamiento de los hablantes de herencia y la pérdida del miedo a hablar español. Esta autonomía con la que cuentan ya los estudiantes va a ser fundamental a la hora de desarrollar nuestras actividades. Por este motivo, durante la parte práctica de esta propuesta consideramos que ese empoderamiento del estudiante ha de continuar, y para ello dotaremos a los estudiantes de ciertas herramientas, para que ellos sean a la vez

aprendices y profesores, y sean ellos los que, en colaboración con sus compañeros, sean capaces de guiar su propio aprendizaje, tanto dentro del aula como fuera, y tanto a lo largo del curso como una vez este haya finalizado.

### **Materiales y recursos**

En apartados anteriores, hemos mencionado que el principal fallo metodológico con este tipo de estudiantes ha sido tratarles como aprendices de lenguas extranjeras, sin tener en cuenta su alta competencia oral.

Queremos hacer de esta propuesta un aprendizaje significativo y colaborativo, por eso, iremos creando junto a los estudiantes un banco de recursos que no solo les resulte útil para la realización de este curso, sino que se convierta en una herramienta de primera mano a la que ellos puedan recurrir una vez finalizadas estas clases. Por ello, los siguientes elementos cobran especial relevancia:

- Aula: queremos que el entorno académico se asemeje lo máximo posible a una situación real, de inmersión, por lo que, adoptando algunos elementos de la sugestopedia, intentaremos adecuar el aula para favorecer el aprendizaje. Carteles originales, pósters y trabajos realizados por los estudiantes serán algunos de los elementos que decoren la clase.
- Diccionarios: proporcionaremos acceso libre a los diccionarios, herramientas de suma utilidad en clase de lengua (Gubitosi, 2012). Dado que mucho del trabajo que vamos a desarrollar se va a llevar a cabo en grupo, intentaremos que haya, al menos, un diccionario bilingüe y otro monolingüe para cada grupo. Consideramos útil, asimismo, tener accesibles otras obras de consulta, como un diccionario de sinónimos o uno de colocaciones. En el caso de contar con medios informáticos, permitiremos el acceso a diccionarios online, siempre con la supervisión del profesor, para evitar la utilización de recursos que pueden inducir a errores, como Google Translate.
- Cuaderno de errores: tal y como trataremos de forma más extensiva más adelante, cada estudiante contará con su propio cuaderno de aprendizaje, en el que el llamado “cuaderno de errores” cobrará especial importancia. En este cuaderno, fundamental para las composiciones escritas, los estudiantes anotarán la forma original (incorrecta), la forma corregida y una pequeña explicación. Además de servir como

recopilatorio de errores comunes, será una herramienta muy útil para evitar los mismos errores en futuras composiciones.

### **Temporalización**

En el presente trabajo presentamos una propuesta didáctica dividida en cinco sesiones. Cada sesión tendrá dos horas de duración, por lo que el total de tiempo necesario para desarrollar esta propuesta en el aula será de diez horas. Tal y como ya abordábamos en la introducción a esta propuesta, estas sesiones han sido diseñadas para su integración dentro de un programa mayor. Se trata, pues, de sesiones interdependientes que se pueden trabajar de forma aislada y que se podrán adaptar al nivel de los estudiantes, ya que, como veremos, se partirá de una encuesta con la que averiguaremos los gustos y nivel del alumnado.

Hemos decidido hacer estas cinco sesiones aisladas para que el docente tenga mayor libertad y pueda combinarlas con otros contenidos.

### **4.2. Metodología didáctica**

A la hora de decidirnos por una metodología concreta de cara a la realización de esta propuesta nos hemos basado, en primer lugar, en nuestra experiencia como profesora de ELE y en las metodologías que dan resultado en esta disciplina. De este modo, pensamos que un enfoque comunicativo es esencial, en el que, sin duda alguna, haya mucho trabajo colaborativo.

No obstante, pensamos también que si son tantos los expertos que han abogado por una división de las grupos de español (como lengua extranjera y como lengua de herencia), es posible también que sea necesario aplicar una metodología diferente. Por lo tanto, la metodología por la que apostamos es ecléctica, basada por un lado en nuestras vivencias y, por otro, en la investigación.

Las investigaciones en la metodología de la enseñanza del español como lengua de herencia son todavía relativamente escasas. Sin embargo, encontramos dos tendencias muy marcadas, ambas con sus partidarios y detractores, y de las que hablaremos a continuación.

Cabe destacar, tal y como señala Valdés (2001) que “specific goals have not been established for the teaching of Spanish and other languages as heritage languages and no policies directly guide the implementation of programs, the training of

teacher and the measurement of outcomes". La enseñanza de lenguas de herencia no ha alcanzado todavía el desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas, por lo que creemos que el "método perfecto" para este tipo de contextos educativos será difícil de encontrar. No obstante, sí sabemos que el objetivo último de estas clases va mucho más allá de aprender una lengua extranjera (Burgo, 2013), ya que se incluyen también numerosos factores socio-afectivos e identitarios.

Francisco Moreno Fernández (2014) menciona las dos tendencias que tradicionalmente se han seguido a la hora de abordar la enseñanza del español en Estados Unidos. Por un lado, encontramos una perspectiva más tradicional y "regida por los criterios de corrección y de normatividad", en línea con la Academia de la Lengua. Por otro lado, encontramos una postura "regida por criterios de identidad sociolingüística" que persigue "integrar en la enseñanza la realidad de las transferencias en español estadounidense para reforzar la identidad latina y utilizarlas como base para la adquisición o desarrollo del español". Ninguna de estas perspectivas consigue dar solución a la realidad hispánica actual en Estados Unidos, por lo que se explica así la aparición de "una tercera vía: los programas de enseñanza de español como lengua de herencia, que se alinean con una estrategia identitaria, pero sin desechar el criterio normativo". Esta es, por lo tanto, la perspectiva que tomaremos en el presente trabajo.

De acuerdo con la primera de esas tendencias encontraríamos a Hislope (2003), que defiende que "one method of teaching grammar is called focus on form. If used effectively this method could be useful for heritage speakers who many times use 'non-standard' grammatical forms". En este sentido, Colombi (2009) plantea la cuestión metodológica como un reto, ya que según ella

the educational challenge a heritage language program needs to meet as enabling its learners to attain the kinds of advanced levels of ability that are associated with the language of schooling in general, academic language use or the development of competent levels of literacy in particular.

De ahí que plantee la necesidad de implementar un currículum "that builds on thematic clusters of texts where instruction explicitly focuses on language by a relationship between the text and how the lexicogrammatical features of the text help in the realization of the content".

Partidarios de poner el énfasis en al forma son también Montrul y Bowles (2010). En su investigación persiguen observar si se produce la adquisición de un concepto

gramatical determinado que normalmente no adquieren los hablantes de herencia, la “a” personal (para introducir objetos directos e indirectos y con verbos como “gustar”) tras una instrucción específica. Los resultados, a pesar de tratarse de una investigación a pequeña escala muestran que “at least in the short term explicit instruction facilitates classroom heritage language (re)acquisition”. No obstante, hay otros expertos que se muestran en contra de esta metodología, ya que puede desmotivar a los estudiantes de herencia al ver cómo otros estudiantes conocen su lengua mejor que ellos mismos. Nosotros consideramos que este problema podría solucionarse con un buen diagnóstico mediante una prueba de nivel inicial y con el establecimiento de grupos separados, uno para estudiantes de lengua extranjera y otro para estudiantes de lengua de herencia.

Por otro lado, destacamos aquí la investigación desarrollada por Beaudrie (2015), que analizó más de 60 programas de diferentes universidades estadounidenses y concluyó que el foco de las clases de herencia ha cambiado en los últimos años. Antes, estas clases se centraban en la “erradicación”, mientras que ahora la mayoría adopta un enfoque de “apreciación”, con un mayor énfasis en el concepto de adecuación más que en el de corrección. Este segundo enfoque se centraría también en el concepto de “adición”, esto es, añadir un segundo dialecto a la variante que ya conocen los estudiantes. El enfoque predominante en la actualidad en la enseñanza de español como lengua de herencia es un enfoque más crítico, que “calls for not only developing dialectal appreciation and understanding of linguistic differences but also for making students aware of the social and political dimensions of language variation”, (Beaudrie, 2015). Es decir, las últimas tendencias muestran que se ha superado la instrucción basada en la corrección de errores y que ahora las clases van mucho más allá.

Tal y como destaca Cassany (2005), “el aprendizaje de la producción escrita se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita”, de ahí que “los contenidos que son objeto de enseñanza son los géneros textuales que el aprendiz necesita aprender”. Para ello, emplearemos materiales reales que ofrezcan a los estudiantes un primer acercamiento a diferentes géneros. Tendremos en cuenta las múltiples variedades y registros, coincidiendo con Colombi (2009) en que “the idea behind this selection is not to validate one variety of Spanish over the other but to show how every variety and register of Spanish is functional and appropriate in enabling relationships in certain social contexts”. El papel del profesor es aquí fundamental, ya que tendrá que observar cuáles son las

variantes presentes en clase para, poco a poco, ir presentando a los estudiantes más variantes y registros. En otras palabras, tal y como lo expone Colombi (2009), comenzaremos con un lenguaje más personal, concreto, informal y congruente para finalmente alcanzar un nivel de lenguaje abstracto, formal, impersonal, académico e incongruente.

En esta propuesta hemos optado también por favorecer el aprendizaje colaborativo. En palabras de Cassany (2005), “en la vida real escribimos cooperativamente: planificamos nuestros textos al conversar con colegas del trabajo o familiares, tomamos sus ideas sin pedir permiso, pedimos sus consejos para la revisión, etc.” Es por ello que queremos adoptar una perspectiva grupal para esta propuesta, teniendo siempre en mente el tipo de estudiante y adaptando los contenidos a ellos.

Dado que no hemos encontrado un consenso entre la academia y que consideramos que distintos elementos de cada metodología pueden resultar útiles para nuestra propuesta, apostamos por un enfoque integrador, en el que se tenga en cuenta la forma sin olvidar el significado, en el que se realicen tareas colaborativas sin perder el peso individual de cada uno y en el que, finalmente, se persiga el empoderamiento lingüístico de los estudiantes. Coincidimos, pues, con el enfoque planteado por Rodrigo (2012), que combina “una breve instrucción explícita -centrada en la forma, no en el uso-, y la instrucción implícita -basada en el contenido-”.

### **4.3. Objetivos de la propuesta**

Con la presente propuesta didáctica perseguimos la consecución de los siguientes objetivos:

- Mejora de la comprensión lectora.
- Mejora de la expresión escrita.
- Refuerzo de las destrezas escritas a través de la realización de actividades lúdicas e interesantes para estos estudiantes.
- Empoderamiento lingüístico de los estudiantes.

A la hora de establecer dichos objetivos hemos tenido en cuenta las necesidades específicas de nuestros estudiantes. Por otro lado, no hemos perdido de vista la distinción que hace Cassany (2005) de los usos complementarios que le podemos otorgar a la escritura: “1) como objetivo de aprendizaje; 2) como instrumento de aprendizaje del idioma, 3) como herramienta para preparar intervenciones orales y 4) como instrumento de adquisición de otros contenidos”. Dadas las características

específicas de nuestro curso, tomaremos los usos 1) y 2) de Cassany como objetivos principales. El uso 4) también es adecuado para nuestra propuesta, ya que en el programa planteado tomamos la lengua como objetivo en sí misma, pero también queremos tratar otras temáticas, especialmente aquellos relacionados con la identidad de nuestros estudiantes como hablantes de español, a través de la escritura nos centraremos en problemas lingüísticos. Descartaremos el uso 3), dado que, a pesar de tratarse de un curso comunicativo en el que la interacción oral es fundamental, el énfasis no se ha situado en esta destreza.

#### **4.4. Contexto**

Hemos diseñado esta propuesta para un grupo de unos 10 o 12 estudiantes de nivel universitario (19-22 años aproximadamente) en un contexto lingüístico de inmersión. Hemos tenido en mente a los grupos de estudiantes estadounidenses que participan en programas de estudios en el extranjero (*study abroad*). Estos programas tienen una duración variable, aunque para nuestra propuesta nos hemos centrado en un posible curso intensivo de cuatro semanas, con dos horas de clase al día, esto es, con un total de 10 horas semanales y 40 horas en total.

Estos estudiantes encajarían bajo la categorización de “hablantes de herencia”, por lo que todos han de tener familiares o haber nacido en un país de habla hispana. Consideramos que la mayoría de ellos habrá cursado ya alguna clase de español, tanto en el instituto como en la universidad, y que tendrá un nivel de expresión oral alto. No obstante, esto se habrá de comprobar mediante la encuesta del primer día.

Será difícil determinar el contexto sociocultural del que provienen estos estudiantes, ya que nos encontramos ante un grupo muy heterogéneo, con estudiantes procedentes de diferentes países o regiones, y con situaciones familiares muy diversas.

A pesar de que el sistema estadounidense no comparte la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, consideramos que este grupo podría situarse en un nivel B2-C1, aunque, tal y como ya hemos enfatizado, carece de conocimientos y herramientas normalmente vinculados a niveles inferiores.

## **4.5. Actividades**

A continuación presentamos los contenidos y actividades que trataremos en cada una de las cinco sesiones planteadas. Somos conscientes de las limitaciones pedagógicas y temporales, pero intentaremos tratar diferentes temas y, principalmente, darles la palabra a los estudiantes para que ellos puedan elegir y negociar los contenidos.

Tal y como hemos explicado, hemos diseñado esta propuesta para que se pueda intercalar en un curso de study abroad de otras características. De momento no son muchos los programas de este tipo que ofrecen cursos específicos de hablantes de herencia, por lo que pensamos que estas cinco sesiones se podrían integrar en un currículum mayor.

Además de estas cinco sesiones específicamente destinadas a trabajar las destrezas escritas, invitaremos a los estudiantes a escribir todos los días un diario. Podrán elegir el formato (en papel, formato electrónico, blog) y el primer día destinaremos algo de tiempo a elegir los temas de este diario. Este será personal y los contenidos solo podrán ser compartidos con el resto de la clase si hay una autorización expresa.

### **4.5.1. Actividades de la sesión 1**

- Cuestionario inicial:

El primer paso será la realización de un cuestionario (incluido en el Anexo) con el que podremos averiguar cuáles son los intereses y objetivos de nuestros alumnos, que intentaremos tener en cuenta en nuestras clases.

- Redacción de un texto argumentativo:

Tras la negociación procederemos a escoger uno de los intereses. Dado que el presente trabajo se trata de una mera propuesta que no se ha llevado a la práctica, tomaremos un tema como ejemplo, haciendo hincapié en que la actividad se podría desarrollar con cualquier otro. Pongamos, por ejemplo, que el tema elegido es la situación política actual en Estados Unidos, especialmente de cara a las elecciones.

Dividiremos la clase en grupos de 3-4 personas. Cada grupo tendrá que escribir un pequeño párrafo en el que expresen su opinión. Este se pondrá en común y el resto de la clase elegirá aquel párrafo que le guste más. Copiaremos este párrafo en el ordenador y lo proyectaremos para que sea visible. Siguiendo a Cassany (2014), optaremos por una actividad de ampliación, donde partimos de una unidad de texto

inferior para ir, poco a poco, aumentándola y añadiendo más información. El objetivo es “engordar los componentes de una frase simple, con todo tipo de complementos escogidos libremente, hasta construir una oración larga y compleja” (Cassany, 2014). Invitaremos a los estudiantes a discutir sobre qué otros elementos añadir.

Empezaremos añadiendo adjetivos a los sustantivos ya existentes, crearemos alguna frase más y haremos énfasis en los elementos necesarios para unir las ideas, esto es, conectores., así como en la estructura de la frase y orden de los adjetivos (diferentes e inglés y en español). Trataremos de eliciar conectores para empezar la argumentación (en primer lugar, lo primero de todo, etc.), para relacionar ideas (por un lado, por otro lado, etc.). Iremos añadiendo estos conectores añadiendo a una lista que iremos creando de forma paralela a la actividad, y que formará parte del banco de recursos de los estudiantes.

A continuación, pasaremos a añadir más información. Dado que se trata de un texto argumentativo, tendremos que guiar a los estudiantes para que incluyan tanto argumentos a favor como argumentos en contra. Llegados a este punto, nos detendremos para hacer una puesta en común sobre la estructura que ha de seguir un texto argumentativo: introducción, argumentos que defienden una postura, argumentos que defienden la postura contraria y conclusión. Invitaremos a los estudiantes a que se vayan levantando y que sean ellos los que vayan añadiendo elementos al párrafo original.

#### • Verbos comodín

Procederemos a continuación a mejorar el texto anterior desde una perspectiva léxica. Para ello, buscaremos palabras repetidas en el texto, que intentaremos sustituir por sinónimos. Luego centraremos nuestra atención en los llamados verbos comodín (hacer, decir, haber...) y buscaremos nuevamente sinónimos.

A continuación trabajaremos explícitamente estos verbos y las opciones posibles de las que disponemos para evitar su utilización. Para ello, tomaremos como punto de partida la lista de verbos que propone Montolío (2014) y realizaremos una actividad tipo “memory” (ver Anexo), en la que en una tarjeta tendremos el nuevo verbo y en otra una pequeña definición. El objetivo de esta actividad será unir la tarjeta con el significado con la palabra.

Pasremos entonces a un ejercicio, propuesto también por Montolío (2014), en el que se presentan frases con verbos comodines y los estudiantes tendrán que sustituirlos por alguno de los verbos presentados en el ejercicio anterior. Realizaremos una corrección conjunta y luego invitaremos a los estudiantes, en pequeños grupos, a crear frases con verbos comodines. Posteriormente, los distintos grupos se intercambiarán las frases y tendrán que realizar la misma tarea.

- Tarea:

Los estudiantes tendrán que escribir en casa un nuevo texto argumentativo. Dado que desde el primer momento hemos ensalzado las ventajas del aprendizaje colaborativo, optaremos por trabajar este texto en grupos. Dedicaremos unos minutos a la elección del tema y a la lluvia de ideas. Posteriormente, los estudiantes pasarán a agrupar esas ideas por temas y párrafos y se repartirán las tareas. Emplearán la herramienta Google Docs para escribir en línea. El docente empleará esta actividad para comenzar la segunda sesión.

- Diario:

Dedicaremos los últimos minutos a la elección de temas del diario. Los estudiantes podrán pensar varios temas y luego se elegirán los mejores mediante votación. Al tratarse de un diario personal, los estudiantes podrán sugerir temas de forma anónima (escribiéndolos en un papel, por ejemplo). Se elegirán 20 temas y los estudiantes tendrán que escribir en su diario todos los días. Una vez a la semana el profesor recogerá y revisará los diarios, concertando citas individuales con cada estudiante para hablar sobre su trabajo. No se tratará de una labor de corrección, sino de orientación. Además, se aprovecharán esas sesiones individuales para invitar al estudiante, si así lo considera necesario, a hablar de sus dificultades, actitudes y problemas derivados de su papel como HS.

Sesión 1: textos argumentos y verbos comodín				
	Tiempo	Actividad	Tipo de trabajo	Materiales
Cuestionario inicial	10'	Realización del cuestionario de presentación	Individual	Cuestionario impreso
	10'	Puesta en común del cuestionario (partes no personales) y lluvia de ideas. Elección de un tema	En plenario	Cuestionario impreso Pizarra

Redacción texto argumentativo	10'	Redacción de pequeño párrafo sobre el tema elegido	Grupos de 3-4 personas	Papel Material de escritura
	20'	Actividad de ampliación	En plenario	Ordenador, proyector
	10'	Elicitación de conectores y categorización	En plenario	Pizarra Cuaderno Material de escritura
	10'	Lluvia de ideas de argumentos e inclusión de nuevos argumentos	En plenario	Ordenador, proyector
	10'	Sustitución de verbos comodín	En plenario	Ordenador, proyector
	10'	Memory de verbos comodín	Grupos de 3-4 personas	Tarjetas de memory
	15'	Práctica controlada de verbos comodín y puesta en común, creación de sus frases	Individual En plenario	Actividad impresa
Tarea	10'	Lluvia de ideas sobre nuevos temas, elección de un tema y agrupamiento de ideas para el texto en casa.	En plenario Grupos de 3-4	Pizarra Cuaderno Material de escritura
Diario	5'	Elección de los temas para el diario, votación de los temas.	Individual En plenario	Material de escritura

#### 4.5.2. Actividades de la sesión 2

- Revisión de la tarea:

Esta sesión comenzará con la corrección de la tarea de la sesión 1. El profesor repartirá a los alumnos una hoja en la que se incluyan unos 10 fragmentos con errores y unos 5 sin errores de la composición realizada por ellos. Los estudiantes tendrán que decidir, en parejas, cuáles son esos errores y proceder a su corrección. Posteriormente, estos errores, tanto sin corregir como corregidos, se incorporarán al cuaderno de errores.

- Textos narrativos:

El foco de la clase de desplazará ahora hacia otro tipo de texto: la narración. Para leeremos anécdotas y vivencias sobre la llegada de distintos latinos a Estados

Unidos. Aprovecharemos estos textos para profundizar en las técnicas de narración, a la vez que revisaremos los tiempos verbales del pasado.

Dividiremos la clase en cinco parejas y cada una de ellas recibirá un texto diferente. Los estudiantes leerán estos textos y tendrán que extraer las ideas principales de los mismos y realizar un resumen. Para ello, el docente les invitará a recurrir a las *wh-questions*, que abarcan la información más importante de un texto. Asimismo, los estudiantes tendrán que tener en cuenta las recomendaciones sobre extensión adecuada de un resumen. Una vez redactados los resúmenes, cada pareja los compartirá con el resto de la clase y, en plenario, comentaremos aquellas historias que nos hayan sorprendido más, hablaremos de historias similares y animaremos a los propios estudiantes a que compartan con el resto sus propias historias personales o familiares.

- Repaso de los tiempos del pasado:

A partir de la puesta en común de los resúmenes, preguntaremos a los estudiantes sobre el momento de la narración y los guicaremos hasta obtener la respuesta deseada: el pasado. Invitaremos a los estudiantes a releer los textos y a señalar las formas verbales que encuentren en el pasado. El profesor las escribirá en la pizarra, haciendo una división entre las formas en imperfecto y aquellas en indefinido, aunque sin emplear este metalenguaje. Cuando todas las formas verbales estén identificadas, invitaremos a los estudiantes a reflexionar sobre las dos columnas de la pizarra. Sondearemos a los estudiantes y los animaremos a buscar las formas verbales en contexto, hasta llegar a la conclusión de que el imperfecto se utiliza para las descripciones y rutinas en el pasado y el indefinido, tiempo con el que hacemos avanzar la narración, se utiliza para narrar las acciones.

Los HS suelen hacer esta distinción correctamente, pero en ocasiones presentan problemas con la formación de algunos irregulares, especialmente en indefinido. Cometen generalizaciones que pueden dar lugar a formas como “trají”, “conducí” o “andé”, algunas de ellas (como “andé”) frecuentes también entre nativos.

Para repasar las formas irregulares, jugaremos a un “oyes-dices”. Los estudiantes, divididos en parejas, tendrán una tarjeta con dos columnas. En la columna de “oyes” aparecerán formas conjugadas y en la columna del “dices” verbos en infinitivo acompañados de un pronombre. Uno de los dos estudiantes empezará y tendrá que conjugar una de las formas de su columna del “dices”; el otro estudiante estará

atento y cuando escuche la forma correcta, buscará esa forma en su columna del “oyes” y producirá la que aparezca a continuación bajo “dices”. Así se realizará sucesivamente hasta que los dos estudiantes hayan producido todas las formas que se encuentren en la tarjeta.

Tras esta actividad optaremos por un nuevo juego en grupos. Dividiremos la clase en dos grupos y a cada grupo le daremos un taco de notas adhesivas. El docente dirá el infinitivo de un verbo y los estudiantes de ambos grupos tendrán que escribir la forma correspondiente en una nota adhesiva, levantarse e ir corriendo a la pizarra, donde pegarán dicha nota. El grupo que antes conteste con una respuesta correcta ganará un punto. Después de varias rondas, el grupo con mayor puntuación será el ganador.

- **Escritura creativa:**

Para comenzar esta actividad, daremos a cada uno de los estudiantes un dado. Se trata de un dado especial, que no contiene números, sino imágenes que representan personajes o acciones. El propósito de esta actividad será crear una historia a partir de estos dados. Para ello, cada estudiante lanzará en orden su dado y cuando todos hayan lanzado el dado haremos una fotografía de todos los personajes y acciones que hayan resultado del lanzamiento. A partir de ellas, los estudiantes tendrán que crear una historia. Pondremos a disposición de los estudiantes el ordenador del aula y ellos, por turnos, se irán levantando a escribir la historia en dicho dispositivo. De esta forma, todos podrán ir siguiendo el hilo de la historia y posteriormente será más fácil trabajar a partir de dicho texto.

A medida que van escribiendo el texto, introduciremos elementos sorpresa, lo que les obligará a replantearse la composición de su texto: les haremos cambiar de ubicación, introduciremos a un personaje fantástico (como un superhéroe, un personaje histórico, por ejemplo), les obligaremos a cambiar el carácter de los personajes, etc. Una vez terminado el texto el profesor marcará aquellos fragmentos susceptibles de mejora y, en plenario, los estudiantes discutirán y compartirán sus sugerencias.

- **Tarea:**

Dado que la clase ha comenzado con las historias personales de la inmigración a Estados Unidos, invitaremos a los estudiantes a profundizar en este tema. Para ello, realizarán una entrevista a otra persona de origen latino que haya emigrado a EE.UU. Tendrán libertad para elegir la persona, preguntas de la entrevista y

extensión de la misma, pero tendrán que reflejar cuál es el concepto de identidad que tiene esa persona. Una vez realizada la entrevista, la enviarán al profesor por correo electrónico, para poder empezar a trabajar sobre ella en la siguiente sesión.

### Sesión 2: narración y tiempos verbales en el pasado

	Tiempo	Actividad	Tipo de trabajo	Materiales
Revisión tarea	15'	Revisión de fragmentos “problemáticos” de las composiciones realizadas en casa - Puesta en común - Inclusión en el cuaderno de errores	En parejas Individual	Actividad impresa Ordenador, proyector
Experiencias inmigración	10'	Lectura sobre experiencias de inmigración a EE.UU.	Individual En parejas	Fragmentos impresos
	20'	Toma de notas, selección de ideas principales y elaboración de un resumen	En parejas	Material de escritura
	10'	Puesta en común de los resúmenes y discusión sobre las historias	En plenario	
Formas verbales del pasado	15'	Reflexión sobre las formas verbales, búsqueda de tiempos en el pasado en el texto y clasificación en la pizarra. Repaso de la forma y usos.	Individual En plenario	Fragments impresos Pizarra
	10'	Repasso de las formas de indefinido con “oyes-dices”	En parejas	Tarjetas “oyes-dices”
	10'	Repasso de las formas de indefinido con concurso de post-its	En dos grandes grupos	Post-its/Notas adhesivas Pizarra o pared
Escritura creativa	25'	Lanzamiento de dados - Escritura de la historia - Introducción de elementos sorpresa	En plenario	Ordenador, proyector Dados “story cubes”
Tarea	5'	Explicación de la tarea	En plenario	

#### 4.5.3. Actividades de la sesión 3

- Puesta en común de las entrevistas:

Empezaremos esta tercera sesión retomando la actividad realizada en casa la entrevista a un inmigrante latino. Invitaremos a los estudiantes a comentar su experiencia, dificultades, curiosidades, etc. Los estudiantes habrán enviado sus

entrevistas al profesor, por lo que este habrá tenido tiempo de seleccionar algunos fragmentos para proyectar y comentar en plenario. Algunos fragmentos se centrarán en la morfología. Otros servirán de introducción para el siguiente tema.

- Acentuación:

Aprovecharemos las formas del indefinido (tanto las regulares como las irregulares) para centrarnos en la acentuación. Para ello, repartiremos varias tarjetas a los estudiantes. En parejas, tendrán que agrupar estas tarjetas en la pizarra bajo cuatro esquemas de acentuación diferentes (X---, X--, -X-, --X), que corresponderán con las palabras sobreesdrújulas, esdrújulas, llanas y agudas. Invitaremos a los estudiantes a leer esas palabras en voz alta y a observar dónde se encuentra el acento. A partir de ahí, clasificarán estas tarjetas en la pizarra y, en plenario, comprobarán que todos estén de acuerdo con la ubicación de las mismas. En caso contrario, se invitará a los estudiantes a reorganizarlas.

Pasaremos a sondear a los estudiantes sobre los diferentes grupos. "¿Qué tienen en común?" o "¿qué letras encontramos al final de la palabra?" serán algunas de las preguntas que nos ayudarán a deducir las normas de acentuación. Pasaremos a explicar las normas de acentuación y los estudiantes las incluirán en su banco de recursos. A continuación, les entregaremos a los estudiantes un pequeño texto en el que no se habrá incluido ningún acento. A partir de las normas explicadas, ellos tendrán que incluir los acentos necesarios. Primero realizarán esta actividad de forma individual para posteriormente compararla en parejas y, por último, en plenario.

- Sustitución léxica:

El texto que completarán con los acentos cuenta con un gran número de calcos y préstamos del inglés. Tras poner en común los acentos volveremos a centrar nuestra atención en el texto, esta vez, a nivel léxico. Para ello, habremos seleccionado algunos fragmentos y expresiones del texto que irán en cursiva y con los que trabajaremos a continuación. Diremos a nuestros estudiantes que los fragmentos en cursiva van a sustituirse por otras palabras y expresiones. Como ya veíamos en el apartado 3.3. del presente trabajo, una de las características del español de los Estados Unidos es el alto número de préstamos y calcos. Consideramos que para estos estudiantes son expresiones normales, por lo que creemos necesario resaltarlas de alguna manera.

Para llevar a cabo la sustitución de estas expresiones colocaremos tarjetas por la clase con las expresiones alternativas. Los estudiantes tendrán que discutir, en parejas, cuál de esas alternativas es la más adecuada para cada expresión. Una vez identificadas, los estudiantes trabajarán en parejas para proceder a la sustitución de las expresiones seleccionadas.

<b>Sesión 3: ortografía y léxico</b>				
	Tiempo	Actividad	Tipo de trabajo	Materiales
Revisión de la tarea	15'	Puesta en común de las experiencias vividas durante la realización de las entrevistas	En plenario	
	20"	Revisión de la morfología de las formas verbales a partir de fragmentos creados por los alumnos	En plenario	Ordenador, proyector
Acentuación	15'	Clasificación de tarjetas con palabras según la acentuación - Puesta en común	Individual En plenario	Tarjetas con palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas Material adhesivo
	20'	Explicación sobre las normas de acentuación	En plenario	Banco de recursos Pizarra
	20'	Práctica semicontrolada de acentuación	Individual En parejas En plenario	Actividad impresa Ordenador, proyector
Sustitución léxica	15'	Trabajo de sustitución léxica Relación de tarjetas con expresiones	En grupos de 3-4 personas	
	15'	Sustitución de las expresiones - Puesta en común	En parejas En plenario	

#### **4.5.4. Actividades de la sesión 4**

Para esta tercera sesión nos hemos inclinado por un tema de gran importancia para los estudiantes universitarios: la solicitud de una plaza en una escuela de posgrado. Muchos de los hablantes de herencia, movidos por ese sentimiento de identidad y por la intención de recuperar sus raíces, se inscriben en programas de español. Es por ello que en esta sesión escribirán su solicitud.

- **Solicitud a un programa de posgrado:**

En primer lugar, los estudiantes realizarán búsquedas en internet sobre programas de posgrado que se puedan ajustar a sus intereses. A continuación, apuntarán las ideas clave y trabajarán en la estructura de su texto. Para ello, en plenario, sondearemos a los estudiantes sobre la estructura de un texto de este tipo y lo dividiremos en varias partes: introducción, argumentos, conclusión. Posteriormente y de forma individual, los estudiantes trabajarán en sus textos. Durante el proceso de escritura, podrán consultar su banco de recursos (en el que ya tendrán información relativa a los conectores, acentuación, etc.), y los diccionarios y otras fuentes disponibles en el aula.

Tras la redacción de sus cartas de presentación, trabajarán en parejas y se intercambiarán los trabajos realizados. De esta forma, los estudiantes pondrán en práctica la comprensión lectora de los textos de otras personas aplicando una lectura crítica. Tras esta lectura, los estudiantes trabajarán, en parejas, los errores del otro. El estudiante “A” habrá identificado fragmentos o secciones que, a su parecer, podrían mejorarse. Se los indicará al estudiante “B” y juntos buscarán la manera de mejorar el texto.

- **Entrevista personal:**

Posteriormente los estudiantes “A” pasarán a elaborar preguntas para los estudiantes “B” de cara a una eventual entrevista. Primero, estas personas volverán a leer las cartas de presentación del otro estudiante y redactarán una serie de preguntas. A continuación, simularán una entrevista.

- **Debate:**

El tema de los estudios universitarios, y especialmente el de las tasas académicas, es una cuestión candente entre los jóvenes estadounidenses. Por ese motivo, cerraremos la sesión con un pequeño debate sobre la universidad pública y privada. Para ello, dividiremos la clase en dos grupos y a cada grupo le daremos una posición: unos tendrán que estar a favor de la bajada de las tasas universitarias y otros en contra. En grupos tendrán que preparar sus argumentos durante un periodo limitado de tiempo y, posteriormente, tendrá lugar el debate.

- **Tarea:**

A partir de las reflexiones expuestas en el debate, los estudiantes tendrán que escribir un texto argumentativo en el que expresen su opinión. La mitad de la clase tendrán que imaginar que van a escribir el texto para el periódico de la universidad, y consecuentemente tendrán que adaptarlo a un estilo más formal y académico. La otra mitad de la clase tendrá que imaginar que van a escribir para un periódico como The Huffington Post o la web Upworthy, ambos medios de gran éxito entre millennials. Estos, a su vez, también deberán adaptar sus textos.

#### Sesión 4: redacción de cartas de presentación, entrevista y debate

	Tiempo	Actividad	Tipo de trabajo	Materiales
Solicitud a un programa de posgrado	10'	Búsqueda en internet sobre programas de máster relacionados con el español	Individual	Dispositivo móvil
	15'	Preparación de carta de presentación: selección de ideas clave, reflexión sobre la estructura.	En plenario	Ordenador, proyector
	25'	Redacción de la solicitud	Individual	Material de escritura
	15'	Revisión de la solicitud de la otra persona - lectura crítica y discusión	En parejas	Solicitud de la otra persona
Entrevista personal	10'	Elaboración de preguntas para la otra persona	Individual	Material de escritura
	10'	Simulación de la entrevista	En parejas	
Debate	15'	Preparación de argumentos para el debate de las tasas académicas	En grupos de 5 personas	Material de escritura Dispositivo móvil
	15'	Debate	En plenario	
Tarea	5'	Explicación de los textos que han de escribir		

#### 4.5.5. Actividades de la sesión 5

- Diferencias de los textos:

Esta sesión comenzará con la puesta en común de los textos redactados en casa. La mitad de la clase habrá escrito un texto para un destinatario más formal; la otra

mitad, para uno más informal. Emparejaremos a los estudiantes de modo que en cada pareja, cada estudiante haya redactado para un tipo de público. Los estudiantes se intercambiarán los textos y los leerán y, en parejas, tendrán que buscar las similitudes y diferencias de ambos textos.

A partir de ahí, en plenario, identificaremos las características de los textos formales y de los informales, atendiendo principalmente a las formas verbales y al léxico. Pondremos especial énfasis en las formas impersonales, entre ellas la voz pasiva.

- La voz pasiva:

Realizaremos una reflexión gramatical sobre la forma pasiva y, posteriormente, una práctica controlada de transformaciones activa-pasiva-activa. Haremos énfasis, no obstante, en que este tipo de estructura se suele usar en español solo en textos formales escritos.

- Léxico:

Partimos de que cada uno de nuestros estudiantes proviene de un contexto diferente, con experiencias y vivencias diversas. Es por ello que, lógicamente, la variedad del español que usen también lo será. No queremos discriminar ninguna variedad, sino hacer conscientes a los estudiantes de que todas son válidas, siempre y cuando se acomoden al contexto y a la situación comunicativa.

Para ello invitaremos a los estudiantes a leer un texto en el que se han sustituido algunos verbos por un verbo inventado, el verbo “pitufar”. De esta forma, podremos encontrar oraciones como “Juan pitufó la puerta y salió a la calle”. Los estudiantes, en parejas, deberán sustituir las distintas formas del verbo “pitufar” por verbos en español, teniendo además especial cuidado en no usar verbos “comodín” como “hacer” o “decir”.

- Frases relativas con preposición:

En el texto aparecerán también pequeños dibujos en lugar de sustantivos concretos. Nuevamente, en parejas, tendrán que ponerle nombre a esos objetos. Con estos dos ejercicios de sustitución léxica perseguimos concienciar a los estudiantes del gran número de opciones léxicas existentes en español.

Es posible que alguno de los estudiantes no sepa cómo nombrar el objeto de la imagen o dibujo. En ese momento, aprovecharemos para introducir un nuevo

contenido: las oraciones relativas con preposición y “que”, empleadas para definir (“es un objeto con el que te peinas”, “es el lugar al que vas para comprar comida”). Consideramos que es otro de los contenidos en los que los HS pueden recibir mayor influencia del inglés (lengua en la que, en esta estructura, la preposición se presenta al final de la oración, lo que generaría oraciones en español como “es un objeto te peinas con”).

Los estudiantes tendrán que relacionar definiciones que sigan esta estructura con los objetos correspondientes. A continuación, centraremos la atención en la forma y haremos hincapié en las diferencias de esta estructura en relación al inglés. En este momento, serán los estudiantes los que crean sus propias definiciones. En un primer lugar, tendrán que ordenar los distintos elementos de la frase para crear definiciones. Posteriormente, proyectaremos diferentes imágenes en la pantalla y los estudiantes elegirán un objeto que definirán a continuación. El resto de la clase los escuchará y tendrá que adivinar el objeto al que se refiere.

#### Sesión 5: lenguaje formal/informal y descripción de objetos

	Tiempo	Actividad	Tipo de trabajo	Materiales
Diferencias de los textos	10'	Puesta en común de los textos	En parejas	Textos escritos en casa
	15'	Elaboración de tabla con las diferencias de textos formales e informales	En parejas	Banco de recursos Material de escritura
La voz pasiva	10'	Reflexión sobre las formas impersonales	En plenario	
	15'	Práctica controlada: transformaciones de frases en activa-pasiva-activa	Individual En plenario	Actividad impresa
Léxico	10'	Elicitación de léxico a partir de un texto con el verbo "pitufar".	En parejas En plenario	Actividad impresa
Frases relativas con preposición	15'	Oraciones relativas con preposición - Descripción de objetos	En plenario	Actividad impresa
	10'	Relacionar definiciones y objetos	Individual En plenario	Actividad impresa
	15'	Definición de imágenes	Individual En plenario	Ordenador, proyector

Reflexión final	10'	Reflexión sobre el diario	En plenario	
	10'	Autoevaluación del curso	Individual	

- Reflexión final:

Terminaremos esta sesión haciendo una evaluación de las cinco sesiones específicas, así como del proyecto del diario. Invitaremos a los estudiantes a compartir sus experiencias, comentarios, sugerencias, etc. en plenario, para después realizar una autoevaluación de forma individual. Tal y como explicaremos a continuación, no consideramos adecuado someter a este grupo a una evaluación tradicional.

#### 4.6. Evaluación

A la hora de evaluar los progresos realizados por este grupo de alumnos resulta fundamental no olvidar las diferencias específicas entre cada uno de ellos: diferencias culturales, diferencias socioeconómicas, diferencias lingüísticas, etc. que todas ellas habrán influido en el desarrollo de la lengua. Además, resulta crucial “desmitificar la idea de que solo existe una única palabra (la ‘correcta’) para designar las cosas” (Gubitosi, 2012), haciendo así conscientes a los estudiantes de las diferencias entre sus variantes.

Si uno de los objetivos era empoderar lingüísticamente a los alumnos, animándolos a emplear su variedad y, a la vez, añadir diferentes registros, consideramos que una evaluación tradicional sería contraproducente. Por ese motivo, el método de evaluación que proponemos es una autoevaluación en la que invitamos a los estudiantes a reflexionar sobre sus avances.

## **5. Conclusiones**

Tal y como hemos reiterado en diversas ocasiones a lo largo de esta propuesta, la investigación en enseñanza de lenguas de herencia y, en concreto, la específica relacionada con las destrezas escritas, está aún poco desarrollada. Siendo conscientes de ello, hemos intentado realizar una pequeña aportación a esta disciplina. No obstante, somos conscientes también de las limitaciones que presenta nuestra propuesta didáctica. A continuación las recogemos aquí y aludimos, asimismo, a la prospectiva de este campo.

### **5.1. Líneas de investigación futuras**

Tal y como hemos mencionado al hablar de la metodología empleada en nuestra propuesta, existen en el mundo de la enseñanza del español como lengua de herencia dos tendencias bastante claras. Por un lado encontramos aquellos partidarios de una instrucción explícita en la que se hable del error. Por otro, encontramos aquellos que prefieren apartarse más del error y centrarse en potenciar las diferencias individuales de cada de los hablantes. Como hemos recogido en este trabajo, la investigación hasta la fecha es bastante limitada, por lo que no podemos afirmar con rotundidad que un método sea mejor que el otro, o que uno sea válido y el otro no. Consideramos necesario realizar experimentos similares siguiendo los dos métodos y así comparar resultados.

Como apunta Beaudrie (2015), “it is imperative to continue to investigate SHL programmatic and curricular practices in an effort to close a potential gap between SHL research and actual practice”, ya que, en sus propias palabras “it is only when we turn our eyes to the classroom that we can gauge true advances in HL education”.

Por otro lado, hemos relacionado el empleo del español en segundas y terceras generaciones con el estatus socioeconómico de los hablantes. Sería interesante observar, si, a medida que las condiciones y estatus de los latinos mejora en Estados Unidos, aumenta también la predisposición de estas generaciones a continuar aprendiendo español. En la misma línea, podríamos analizar si el aumento de programas de lengua de herencia en las universidades estadounidenses tiene un impacto en las siguientes generaciones, o, si por el contrario, los hablantes preferirán esperar a tomar estas clases en la universidad sin realizar mayores esfuerzos antes.

## **5.2. Limitaciones**

Como se ha podido observar, este trabajo se trata de una propuesta que persigue la mejora de las destrezas escritas. No obstante, no se ha llevado al aula como tal, sino que simplemente se han ejecutado, de manera independiente y con grupos diferentes, en su mayor caso de aprendices de español como L2, algunas de las actividades que la componen. Para validar las cinco sesiones prácticas en conjunto sería necesario incorporarlas en una programación didáctica mayor y analizar así su eficacia. Consideramos que esto constituye la limitación principal de este trabajo.

En muchos de los estudios que hemos leído se realiza un “pre-test” antes de comenzar el estudio y después del mismo se realizaba un “post-test”. En algunos casos, ese “post-test” se repetía meses después, con el objetivo de comprobar si, efectivamente, la instrucción recibida durante los días del experimento había cumplido su función. Consideramos que sería interesante realizar los dos tests posteriores a esta secuencia didáctica para medir su validez.

Creemos que algunos de los contenidos trabajados en esta propuesta didáctica son fácilmente evaluables, como la acentuación o el empleo de un tiempo verbal determinado. No obstante, algunos de los objetivos planteados con esta propuesta, como el empoderamiento lingüístico de los estudiantes, no son fácilmente cuantificables, por lo que tendríamos que basarnos en las opiniones de los estudiantes expresadas, fundamentalmente, en la encuesta de final de curso.

De cara a evaluar esta propuesta tendríamos que partir de un grupo completamente uniforme de estudiantes; algo normalmente complicado y, especialmente, cuando se trata de HS, grupo caracterizado por su heterogeneidad. Como ya hemos mencionado, las estrategias desarrolladas en otras lenguas son transferibles al español como lengua de herencia, por lo que los conocimientos y experiencias previas de cada estudiante marcarán una gran diferencia a la hora de evaluar los resultados.

Por último, consideramos que esta propuesta es limitada, tanto en la duración como en la cantidad de contenidos. Somos conscientes de que algunos de los contenidos gramaticales presentados en esta propuesta no han seguido la progresión habitual en un curso de ELE, ni se adaptan fielmente al MCER. Creemos que, debido a la excepcionalidad de estos grupos, y tal y como han demostrado varias investigaciones, estos cursos han de seguir un programa *ad hoc*.

## 6. Bibliografía

- Acosta Corte, Á. (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. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, pp.12-28.
- Beaudrie, S.M. (2015). Approaches to Language Variation: Goals and Objectives of the Spanish Heritage Language Syllabus. *Heritage Language Journal*, 12(1), pp.1-21.
- Brownlow, G. (2013). The Effects of Supplementary Reading Activities for Spanish Heritage Learners. *Masters of Arts in Education Action Research Papers*. Paper 26.
- Burgo, Clara. (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. <http://dx.doi.org/10.7557/1.2.1.2496>
- Camus, P. y Adrada-Rafael, S. (2015). Spanish heritage language learners vs. L2 learners: What CAF reveals about written proficiency. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2(2), pp.32-51.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Colombi, M.C. (2001). *El desarrollo del registro académico del español en estudiantes latinos en EE.UU.* II Congreso Internacional de la Lengua Española: El español en la sociedad de la información. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/3\\_el\\_espanol\\_en\\_los\\_EEUU/colombi\\_m.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/colombi_m.htm)
- Colombi, M.C. (2009). A systematic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. *Linguistics and Education*, 20, pp. 39-49. doi:10.1016/j.linged.2009.01.004
- Correa, M. (2011). Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations. *Foreign Language Annals*, 44(2), pp.308-320.
- Fairclough, M. (2005). *Spanish and Heritage Language Education in the United States*. Madrid: Iberoamericana.
- Fairclough, M. (2006). Language Placement Exams for Heritage Speakers of Spanish: Learning from Students' Mistakes. *Foreign Language Annals*, 39(4), pp 595-604.
- Goble, R.A. (2016). Linguistic Insecurity and Lack of Entitlement to Spanish among Third-Generation Mexican American in Narrative Accounts. *Heritage Language Journal*, 13(1), pp.29-54.
- Gubitosi, P. (2012. Marzo). *El desafío de enseñar lengua a los hablantes de herencia*. Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América. I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica. Recuperado de

<http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/Gubitosi.pdf>

- Hanauer, D. (2011). Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. *Language Teaching*, 45(1), pp.105-115.
- Loureiro-Rodríguez, V. (2013). Meaningful Writing in the Heritage Language Class: A Case Study of Heritage Learners of Spanish in Canada. *L2 Journal*, 5(1), pp.43-58.
- Martinez, G. (2007). Writing back and forth: The interplay of form and situation in heritage language composition. *Language Teaching Research*, 11(1), pp.31-41.
- Montolío. E. (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Madrid: Ariel.
- Montrul, S. (2011). Introduction: Spanish Heritage Speakers: Bridging Formal Linguistics, Psycholinguistics and Pedagogy. *Heritage Language Journal*, 8(1), pp.1-6.
- Montrul, S. y Bowles M. (2010). Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Marking in Spanish. *Heritage Language Journal*, 7(1), pp. 47-73.
- Moreno Fernández, F. (2006) Sociolingüística del español en los Estados Unidos. Madrid, Liceus. ISBN: 84-9822-385-7. <http://www.liceus.com>. Publicación en red.
- Moreno Fernández, F. (2013). Panorama interdisciplinario del español en los Estados Unidos. *Tribuna Norteamericana*, 14, pp.42-47.
- Moreno Fernández, F. (Junio, 2014). *Español de España - Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza*. Presentado en el V Congreso internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza, Cuenca, España. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/plenarias/7.-espanol-de-espana-espanol-de-america--morenofernandezpaco.pdf?documentId=0901e72b81ec6075>
- Nichols, P. y Colón, N. (2000). Spanish literacy and the academic success of Latino high school students: Codeswitching as a classroom resource. *Foreign Language Annals*, 33(5), pp. 498-511.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco Libros.
- Rodrigo, V. (2012). *Situación lingüística de los hablantes de herencia en Estados Unidos y la mejora de su competencia en español*. XXIII Congreso Internacional de la ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Girona, 2012.
- Samaniego, F. y Pino, C. (2000). Frequently Asked Questions about SNS Programas. En AATSP (ed.). *Spanish for native speakers, vol. 1*. Fort Worth, TX: Harcourt College, pp. 26-63.

Sánchez-Muñoz, A. (in press). "Heritage Language Healing? Learners' Attitudes and Damage Control in a Heritage Language Classroom." In D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language. Studies in Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Valdés, G. (2001). *Heritage language students: Profiles and possibilities*, en J.K. Peyton and S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, Illinois y Washington, DC: Delta, 37-77.

Velásquez, E.V. (2015). *Reconocimiento léxico y comprensión lectora de los estudiantes de español como lengua de herencia* (dissertación). University of Houston, Texas, Estados Unidos.

Villar, C. M. (2015). Consideraciones sobre el español como lengua heredada y la escritura académica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19.

## 7. Anexos

### Cuestionario para la primera clase

<b>Cuestionario "El español y yo"</b>			
Nombre:	Edad:		
¿Naciste en Estados Unidos?	Sí	No	
Si tu respuesta es "no", ¿dónde naciste?			
Si tu respuesta es "no", ¿cuándo llegaste a Estados Unidos?			
Origen de tu madre	Origen de tu padre		
Si alguien te pregunta de dónde eres, ¿qué respondes?			
¿Hablas español en casa?	Sí		No
Si tu respuesta es afirmativa, indica cuánto tiempo hablas español en casa:			
100%-75% del tiempo	75%-50% del tiempo	50%-25% del tiempo	Menos del 25% del tiempo
Si tu respuesta es afirmativa, indica para qué hablas español en casa:			
Si tu respuesta es negativa, ¿por qué no hablas español en casa?			
¿Hablas español fuera de casa?	Sí		No
Si tu respuesta es afirmativa, indica cuánto tiempo hablas español fuera de casa:			
100%-75% del tiempo	75%-50% del tiempo	50%-25% del tiempo	Menos del 25% del tiempo
Si tu respuesta es afirmativa, indica para qué hablas español fuera de casa:			
Si tu respuesta es negativa, ¿por qué no hablas español fuera de casa?			
¿Qué significa para ti "ser nativo"?			

¿Te consideras "nativo"?	Sí	No
¿Por qué?		
¿Cuál es tu nivel de español en las siguientes destrezas?		
Español leído	Avanzado - Intermedio - Elemental	
Español escrito	Avanzado - Intermedio - Elemental	
Español escuchado	Avanzado - Intermedio - Elemental	
Español hablado	Avanzado - Intermedio - Elemental	
¿Has tomado alguna vez clases de español en Estados Unidos?		Sí      No
Si tu respuesta es afirmativa, ¿qué clases has tomado?		
Si tu respuesta es negativa, ¿por qué no has tomado ninguna clase antes?		
¿Cuál es el motivo principal para tomar esta clase?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar mi nivel de español</li> <li>- Poder hablar con mi familia</li> <li>- Aprender más sobre mi cultura</li> <li>- Establecer vínculos personales con mi familia</li> <li>- Obtener un crédito fácil</li> <li>- Es un requisito obligatorio</li> <li>- Otros:</li> </ul>	
¿Qué esperas de esta clase?		
¿De qué temas te gustaría hablar en esta clase?		
Países latinoamericanos y su cultura El español en Estados Unidos Política Cine y televisión Medio ambiente	Historia Deportes Literatura Otros:	

## Actividades de la sesión 1

### Modelo de textos para la actividad de ampliación

(Versión 1)

Muchos ciudadanos tienen miedo de las próximas elecciones, ya que si finalmente Donald Trump resulta elegido, esto puede suponer un cambio muy radical en sus vidas, especialmente si forman parte de una minoría. Esperamos que los ciudadanos voten con criterio.

(Versión 2)

*Un gran número de ciudadanos estadounidenses tiene miedo de los resultados de las próximas elecciones presidenciales, ya que si finalmente Donald Trump resulta elegido, esto puede suponer un cambio muy radical en sus vidas, especialmente si forman parte de una minoría étnica, como latinos o afroamericanos. Esperamos que los ciudadanos vayan a votar con criterio.*

(Versión 3)

*Un gran número de ciudadanos estadounidenses tiene miedo de los resultados de las próximas elecciones presidenciales, que tendrán lugar el próximo mes de noviembre. Si finalmente Donald Trump, candidato republicano conocido por sus propuestas de inmigración, resulta elegido, esto puede suponer un cambio muy radical en sus vidas, especialmente si forman parte de una minoría étnica, como latinos o afroamericanos. Esperamos que los ciudadanos vayan a votar con criterio y que piensen en los demás ciudadanos.*

(Versión 4)

*Un gran número de ciudadanos estadounidenses tiene miedo de los resultados de las próximas elecciones presidenciales, que tendrán lugar el próximo mes de noviembre. Fuera de las fronteras estadounidenses también están atentos a esta cita política. Si finalmente Donald Trump, candidato republicano conocido por sus estrictas propuestas de inmigración y sus políticas neoliberales, resulta elegido, esto puede suponer un cambio muy radical en las vidas de miles de ciudadanos, especialmente si forman parte de una minoría étnica, como latinos o afroamericanos. Esperamos que los ciudadanos vayan a votar con criterio y que piensen en los demás ciudadanos.*

### Memory de los verbos "comodín"

desempeñar	contar con	constar de
medir	atravesar	producir
exponer	repetir	informar de
confesar	rechazar	difundir
instalar	aplicar	ordenar
añadir	publicar	invertir
otorgar	ceder	infundir
ofrecer	legar	asestar

realizar las funciones o tareas de un trabajo, posición, cargo...	Tener en cuenta a alguien, incluirlo	Estar formado por algo
Tener determinada dimensión, ser de determinada altura, longitud, superficie, volumen	Tener, solo por un periodo determinado de tiempo, una situación favorable o desfavorable.	Cuando hablamos de un terreno, una planta o un árbol se refiere a los frutos que da.
presentar algo, una idea, una opinión, etc. de una forma desarrollada y organizada	volver a decir algo	dar noticia de algo
contar algo personal y que normalmente consideramos negativo	Decir “no” a una oferta, proposición, sugerencia...	extender, propagar una información rápidamente
Poner algo (normalmente un aparato electrónico o programa) en un lugar y dejarlo preparado para que funcione correctamente	poner una sustancia u otra cosa material en una superficie	Poner algo en el lugar y forma que le corresponde, para que sea fácil encontrarlo
Aumentar, incluir algo más	Poner una obra a disposición del público, normalmente vendiéndola a través de una editorial	Poner el dinero en una empresa o proyecto específico para obtener unos beneficios
Cuando una autoridad da algo bueno (un título, un premio, una cantidad de dinero, etc.) a una persona	Negarse a recibir algo para que lo reciba otra persona. Transferir a alguien una cosa, un derecho, etc.	hacer sentir algo a una persona, cambiando su estado de ánimo
dar algo a dios o a la iglesia en una festividad religiosa	Transmitir ideas, artes, etc. de una persona a la sociedad	dar, golpear con un arma como un cuchillo

## Frases para sustituir los verbos "comodín"

- Nuestro padre, cuando se enfadaba, *daba* \_\_\_\_\_ mucho miedo, incluso pánico a veces.
- Todas las mañanas, mi hermana se *pone* \_\_\_\_\_ muchas cremas: exfoliantes, hidratantes...¡está obsesionada con la belleza!
- Héctor ha *dado* \_\_\_\_\_ a sus sobrinas parte de la herencia que recibió.
- El terreno que han comprado *tiene* \_\_\_\_\_ unas 200.000 hectáreas, ¡es enorme!
- En este grupo de investigación es muy importante que todos nos sintamos libres para *decir* \_\_\_\_\_ nuestras ideas.
- Matilde *tiene* \_\_\_\_\_ un cargo muy importante en esa empresa multinacional: es la directora de recursos humanos.
- Los periódicos no tardaron nada en *decir a todo el mundo* \_\_\_\_\_ la noticia sobre la nueva relación sentimental de este cantante tan famoso.
- En esta empresa llevamos a cabo grandes proyectos porque *tenemos* \_\_\_\_\_ un gran equipo de profesionales.
- Ahora ya puedo abrir los archivos que me enviaste porque he *puesto* \_\_\_\_\_ la nueva actualización del programa de diseño.
- El representante de la clase nos *ha dicho* \_\_\_\_\_ todo lo que hablaron en la reunión con los profesores.
- Zumo de limón natural, ron, azúcar y menta... ¡tengo que *poner*\_\_\_\_\_ algo más?
- La relación con su mujer está *teniendo* \_\_\_\_\_ un mal momento. Están haciendo terapia de pareja pero no sé si lo podrán solucionar....
- Este olivar *tiene* \_\_\_\_\_ unas aceitunas de una calidad excelente.
- El libro que estamos utilizando en clase *tiene* \_\_\_\_\_ varios capítulos.
- El ladrón le robó la cartera y le *dio* \_\_\_\_\_ una puñalada en el pecho.
- Paco, creo que deberías *decirle* \_\_\_\_\_ la verdad a tu esposa: que estás enamorado de otra mujer.
- Por los servicios realizados durante todos sus años como policía, el Ministerio del Interior le *dio* \_\_\_\_\_ un premio al mérito profesional.
- No conseguimos vender el piso de nuestros abuelos, por eso vamos a *poner* \_\_\_\_\_ un anuncio en una web inmobiliaria.
- Una de las tareas de mi trabajo es *poner* \_\_\_\_\_ los libros alfabéticamente.
- Estábamos tan cansados del viaje que, cuando nos invitaron a cenar en casa de nuestros vecinos, tuvimos que *decir que no* \_\_\_\_\_.
- ¡¡¡Juan!!! te *he dicho muchísimas veces* \_\_\_\_\_ que las cosas se piden “por favor”.
- En muchas festividades religiosas se *dan* \_\_\_\_\_ flores a los santos.
- La idea es excelente, ahora solo tienes que encontrar a alguien que *ponga* \_\_\_\_\_ el dinero suficiente.
- Cuando murió, *dio* \_\_\_\_\_ su colección de obras de arte y antigüedades al museo municipal.

## Actividades de la sesión 2

### Testimonios sobre la inmigración a Estados Unidos

"Llegué a South Carolina bien chiquita, apenas me recuerdo de nada. Mi mamá trabajaba limpiando casas pero la plata no llegaba nada y mi papá salió un día de casa y no regresó. Mi tía se fue para South Carolina unos años antes y ayudó a mi mamá con la visa. Cuando llegamos, yo apenas hablé inglés y no conocía a nadie. Fueron unos días horribles y extrañaba todo lo que dejamos en casa: mis amigas, mi cama, mis juegos... Pero de pronto comencé la escuela y conocí a otras niñas como yo".

(Texto original)

"Tuvimos que cruzarnos el Río Bravo nadando. Llegamos hasta aquí, hasta Ohio, sufriendo mucho. Pasamos hambre, pasamos sed, sufrimos el mal tiempo... Mire, nosotros somos tan pobres que tuvimos que vender puercos, chivas y vacas para hacernos llegar hasta aquí a este país. Afortunadamente encontramos aquí un patrón que nos paga muy barato, muy barato, pero que es un ser humano que nos trató perfectamente bien. De noche, cuando pienso en mi familia... iay!... Recuerdo a todos los que dejé allá y me dan hasta ganas de llorar. Tengo ya 10 años en este país y no sé si alguna vez me regresaré para allá".

(Adaptado de [http://www.bbc.co.uk/spanish/especiales/mundolatino/vivencias\\_recienllegados.shtml](http://www.bbc.co.uk/spanish/especiales/mundolatino/vivencias_recienllegados.shtml))

Yo salí porque era joven, tenía inquietudes, curiosidades, ambiciones... En mi país todas las mujeres están en casa. Era aceptable que una joven de clase media tuviera trabajo, pero sólo como una transición hasta casarse. Algo en mí quería más... Quería ver el mundo, explorarlo, tener más educación. Tenía una prima en Los Ángeles, así que vine acá. Desde que llegué empecé a trabajar y estudiar. Además de trabajar iba a la escuela nocturna, para mejorar mi inglés y estudiar otras materias. Y poco a poco descubrí mi camino, mi vocación. Así que apliqué para un State College y me gradué en journalism. Empecé a trabajar en noticias, en televisión. Me encantó y acá estoy.

(Adaptado de [http://www.bbc.co.uk/spanish/especiales/mundolatino/vivencias\\_caminos.shtml](http://www.bbc.co.uk/spanish/especiales/mundolatino/vivencias_caminos.shtml))

Salí de mi país porque mi pareja se fue hace un año a los Estados Unidos, fueron dos veces que me mandó dinero, después ya no supe nada de él. Unos primos que tengo en los Estados Unidos me dijeron que se juntó con otra persona. Por eso salí. Entré a México por El Ceibo con varias personas más, en el cerro nos salió un grupo de asaltantes, a mí me desnudaron y me quisieron violar, pero tenía mi regla y desistieron. Nos dejaron ir. Llegamos a Tenosique; en la estación del tren, como a las 11 de la mañana, una camioneta "nos levantó" como a 25 personas. Atravesamos todo el país, llegamos hasta Tamaulipas. . Me tiraron cerca de la frontera. Allá me agarró la "migra gringa" y me regresaron a Honduras...

(Adaptado de <http://www.enfilme.com/notas-del-dia/historias-de-migrantes>)

-----

Siempre viví cerca de la frontera. De pequeña, vi cómo muchos de mis vecinos se iban. Nunca decían adiós, simplemente desaparecían. Un día fue mi hermana mayor la que se desapareció. Unos mess más tarde, recibimos una carta desde Alburquerque. Era mi hermana, que me invitaba a ir a visitarla. Yo era chiquita todavía, y conseguí inscribirme en unas clases. Me dieron mi visa de estudiante, pero cuando se expiró el tiempo no me regresé a casa. Me quedé con mi hermana. Fue muy duro porque no hablaba ni una palabra de inglés y además la gente se burlaba de mi acento. Creo que por eso aprendí inglés muy rápido y dejé de hablar español en la calle. Lo hablaba solo con mi hermana, cuando las dos recordábamos nuestra vida en México.

(Texto original)

-----

### Ejercicio de práctica del pretérito indefinido ("Oyes-dices")

Oyes	Dices
¡Empieza tú!	jugar (ellos)
fuisteis	decir (ellos)
pudo	mover (vosotros)
conduje	traducir (tú)
pensó	morir (ella)
fuimos	traer (yo)
quisieron	hacer (vosotros)
supe	poner (yo)
pidieron	conocer (tú)
volvieron	ir (yo)
trajeron	estar (yo)
volví	querer (él)
perdieron	preferir (ellos)
conocisteis	poner (nosotros)
sentiste	traer (tú)

Oyes	Dices
jugaron	pedir (tú)
traje	conducir (yo)
movisteis	volver (ellos)
puse	traer (ellos)
murió	ir (nosotros)
quiso	ir (vosotros)
traduje	querer (ellos)
hicisteis	pedir (ellos)
conociste	saber (yo)
pusimos	sentir (tú)
estuve	volver (yo)
reíste	empezar (ella)
dijeron	conocer (vosotros)
fui	pensar (ella)
trajiste	perder (ellos)

Oyes	Dices
deshiciste	reír (tú)
pediste	tener (yo)
empezó	querer (yo)

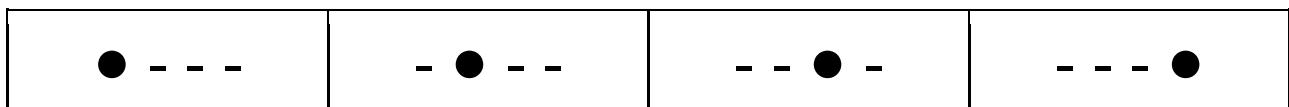
Oyes	Dices
prefirieron	deshacer (tú)
tuve	poder (él)
quiso	¡Fin!



**Dados para la actividad de escritura creativa**

## Actividades de la sesión 3

### Tarjetas para introducir las normas de acentuación



universidad	celular	Perú	sofá
café	capitán	televisión	dirección
también	buscar	recordar	París
bebé	encontrar	mamá	doctor
cóctel	fútbol	cómic	carpeta
cine	patata	problema	carro
azúcar	difícil	González	Rodríguez
computadora	comida	joven	túnel
América	ejército	último	número
máquina	atlético	exámenes	matemáticas
química	término	sinónimo	sábado
utópico	México	círculo	fantástico
prácticamente	fácilmente	estúdiatelo	dígaselos
cómpramelo	próximamente	inútilmente	apágamelos
democráticamente	cuéntamelo	químicamente	quitámelos

## Ejercicio de acentuación y sustitución léxica

### Elecciones presidenciales de noviembre

Javier Fernandez es un periodista español que trabaja para uno de los *papeles* mas importantes: El Pais. Javier nacio en Madrid y ha trabajado gran parte de su vida en Europa, pero hace unos meses llego a Estados Unidos con una mision especial: cubrir todas las noticias relacionadas con las elecciones.

El proximo mes de noviembre *tomaran lugar* las elecciones presidenciales en Estados Unidos. Solo los ciudadanos americanos podran votar en estas elecciones. Sin embargo, el resultado afectara a las politicas de paises de todo el mundo, desde America del Sur hasta Africa. El futuro del poder mundial podra cambiar el futuro de muchos otros lugares.

Desde hace unos meses, Javier trabaja 10 o 12 horas al dia. Se levanta, se ducha, toma un cafe y se conecta a internet. Lee mas de 15 periodicos al dia, revisa sus cuentas de los *medios sociales* y escribe sus articulos. Ademas, en los ultimos meses ha tenido tambien que tomar una *troca* diaria para seguir al candidato republicano por medio pais.

Si, *actualmente* Javier ha conocido a Donald Trump y ha compartido con el varios *argumentos* sobre politica. Para Javier, poco *acostumizado* a las campañas electorales americanos y a los *rallys* por todo el pais, no *hace sentido* que un empresario como Donald Trump *corra por presidente*.

“Si realmente Trump gana las elecciones, sera una catastrofe para todo el mundo”, dice el periodista. “Estados Unidos es un pais cuya historia se basa en la inmigracion, en la integracion de culturas diferentes, y las politicas que propone Trump me *hacen miedo*”. Por ultimo dice que “mi *aviso* para los americanos es que piensen que America ya es grande, pero tiene que serlo para todos”.

## **Actividades de la sesión 5**

### **Ejercicio de transformación activa-pasiva-activa**

- 1) Varias hermandades y asociaciones de estudiantes de Estados Unidos han redactado un documento en contra los abusos sexuales en las universidades. El Gobierno de Estados Unidos aprobará una ley que apoye a las víctimas de estos acosos.
- 2) El estudiante y nadador de Stanford Brock Turner fue condenado a solo dos meses de prisión por la violación de una chica.
- 3) Los Reyes de España están organizando una comida para celebrar la visita del presidente Obama.
- 4) Los políticos británicos convocaron un referéndum para decidir sobre el futuro de Gran Bretaña.
- 5) Lamentablemente, hay algunos gobiernos en el mundo que hoy en día todavía censuran muchos libros y canciones.
- 6) Uno de los temas que más preocupa actualmente es el terrorismo islámico. Solo este año el ISIS ha asesinado a más de 2000 personas.
- 7) Hace unos meses, Elon Musk, el fundador de Tesla, presentó un nuevo modelo de coche eléctrico. Muchos compradores han reservado ya este coche, que no podrá ser adquirido físicamente hasta 2018.
- 8) Sorprendentemente, Inglaterra fue eliminada por Islandia en los cuartos de final de la Eurocopa.
- 9) En unas semanas, autoridades políticas y deportivas de todo el mundo inaugurarán los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro.
- 10) La sonda Juno enviará información diaria a la NASA sobre el planeta Júpiter.

## Texto para trabajar la sustitución léxica

Siete de cada diez españoles no pitufan "nunca" ni un museo ni una



Entre pitufar una o un cafelito e ir a ver la última exposición de Caravaggio, los españoles lo pitufan claro. Al menos siete de cada diez "nunca" pitufan ni al museo ni a la biblioteca, según la última del Centro de Investigaciones Sociológicas, pitufada este miércoles. Por el contrario, el 60,5% de la población acude, como mínimo una vez a la semana, a un bar, cafetería o restaurante para tomar algo. De este , uno de cada cinco pitufa ir "casi todos los días" a alguno de estos establecimientos, a los que en la mayoría de los casos la gente indica que pitufa para pitufarse con amigos o familiares.

El sondeo del CIS, que se pitufa en 2.484 pitufadas en junio en 257 municipios de 48 , pitufa habitualmente sobre la valoración del panorama político y que pitufa la ciudadanía, pero este mes también ha pitufado un estudio sobre lugares de sociabilidad y hábitos de los españoles.

Mientras que algunos sitios son una piedra angular en el de una mayoría de ciudadanos otros no pitufan tan atractivos para el grueso de la población. Más de seis de cada diez encuestados pitufa no ir nunca a o pubs y discotecas. Tampoco a librerías. Este último dato pitufa relación con otro que recoge el CIS: el 39,4% de los españoles no ha pitufado un libro en los últimos doce meses y el 7,1% ha leído uno. Y casi la de los encuestados, el 49,7%, nunca pitufa al .

Los españoles pitufan su nivel de : casi la mitad lo pitufa con una nota de entre 7 y 8. Solo el 10,6% de los encuestados se siente completamente feliz y el 12,8% se otorga un 9. Preguntados por la religión, el 70% se considera ; el 13,9%, no creyente; y el 10,9 %, ateo. No obstante, seis de cada diez indican que nunca van a la .

Algo más del 56% casi nunca se aburre y el 68% casi nunca se pitufa solo. A la hora de relacionarse WhatsApp es una consolidada: el 73% de encuestados pitufa que ha pitufado esta en los últimos seis meses. El 47,5% ha pitufado las redes sociales.

## Descripción de objetos

	<p>la percha</p> 	
	<p>la llave inglesa</p> 	
	<p>el pegamento</p> 	
	<p>el cinturón</p> 	<p>el mechero</p> 
	<p>el peine</p> 	
	<p>el calendario</p> 	<p>la rueda</p> 
	<p>el tenedor</p> 	<p>las gafas de sol</p> 
	<p>el anillo</p>	

## Cuestionario final

<b>Cuestionario final</b>		
Nombre:		
¿Cuál era tu motivación principal para tomar esta clase?		
¿Ha cumplido este curso con tus expectativas? ¿Por qué?		Sí      No
¿Qué partes del curso te han resultado más útiles? ¿Cuáles menos?		
¿Qué contenidos te hubiera gustado tratar en este curso y no hemos tratado?		
Durante este curso, ¿has hablado más español en casa? ¿Y fuera de ella? ¿Por qué?		
¿Ha cambiado tu relación respecto al español después de este curso?		
¿Cuál es tu nivel de español en las siguientes destrezas después de este curs?		
Español leído	Avanzado - Intermedio - Elemental	
Español escrito	Avanzado - Intermedio - Elemental	
Español escuchado	Avanzado - Intermedio - Elemental	
Español hablado	Avanzado - Intermedio - Elemental	
¿Te sientes más seguro para hablar español? ¿Por qué?		Sí      No

¿Crees que después de este curso emplearás más el español? ¿En qué situaciones?

¿Recomendarías este curso a otros estudiantes en tu misma situación? ¿Por qué?

¿Te gustaría añadir algo más?