

LA PEDAGOGÍA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA DE HERENCIA
EN ESTADOS UNIDOS: QUÉ ES,
QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN
LOS ALUMNOS Y POR QUÉ SE
DIFERENCIA DE LA ENSEÑANZA DE EL2

BIODATA

Erik Garabaya Casado es un estudiante del programa de doctorado en Investigaciones Humanísticas por la Universidad de Oviedo. Al mismo tiempo, como parte de un programa de intercambio con dicha institución, está estudiando un máster en Language Pedagogy en la University of Utah, EE. UU. También trabaja como lector o *teaching assistant* en esta última, habiendo prestado servicio como instructor de primer y segundo año de los cursos de grado de lengua española. Anteriormente, completó el máster en Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oviedo.

.....

1. INTRODUCCIÓN

La expansión de la enseñanza del español en el mundo encuentra uno de sus baluartes más preciados en las escuelas y universidades de Estados Unidos. No ajeno a este hecho, el Instituto Cervantes ha realizado varios acercamientos recientes que ponen de manifiesto este vínculo, como la reciente apertura de su séptimo centro en Los Ángeles, que acompaña así a los de Albuquerque, Boston (Harvard), Chicago, El Paso, Nueva York y Seattle (Maciel, 2021).

Si bien los números que arroja la demanda de los cursos de español son más que positivos —8 millones de estudiantes en total, siendo el español la segunda lengua más escogida por estudiantes en el nivel universitario, superando al resto de lenguas juntas (Instituto Cervantes,

2020, pp. 52-55)— el objeto de este trabajo pretende apartarse de tan celebradas cifras. Por el contrario, la intención es dirigir la vista del lector hacia una situación muy compleja y no tan conocida en el exterior de ese país. Me refiero a los llamados *hablantes de herencia* de español estadounidenses, hispanos que residen en Estados Unidos o que nacieron allí, y que atraviesan unas circunstancias sociolingüísticas particulares que se deben considerar cuando estos se matriculan como alumnos en las clases de español. A continuación, planteo sobre qué pilares se sustenta la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH), qué ha presentado la literatura académica en los últimos veinte años y cuáles son los puntos de divergencia con respecto a la enseñanza del español como segunda lengua (EL2).

**2. CÓMO DEFINIMOS AL HABLANTE
DE HERENCIA**

La enseñanza de español a hispanohablantes en Estados Unidos es tan antigua como el país mismo debido a sus circunstancias geopolíticas. Sin embargo, fue con el cambio de siglo cuando Valdés (2000, 2001, 2005) populariza el término hablante de herencia para referirse a aquellos individuos bilingües que están expuestos a una lengua distinta del inglés en el hogar y que son capaces de hablarla o al menos entenderla parcialmente. Aun así, su escolarización se realiza principal o exclusivamente la lengua dominante, el inglés en los Ee. UU., por lo que se terminan alfabetizando en la lengua dominante. Por su parte, Fishman (2001) hace hincapié en el vínculo cultural, y no tanto lingüístico, que une a estos hablantes con su comunidad de herencia.

Desde el punto de vista de la adquisición de la lengua de herencia, los estudios previos se han centrado principalmente en describir tres fenómenos desde diferentes perspectivas, con el objetivo de explicar los procesos y característi-

cas de las lenguas de herencia: la adquisición incompleta, el desgaste y la variedad de contacto (Potowski *et al.*, 2009). El término adquisición incompleta se ha empleado para hacer referencia a cuando el proceso de adquisición de una lengua (en nuestro caso, del español) se ve afectado por la abrupta aparición de otra, normalmente por motivos migratorios o por el inicio de la escolarización en la infancia (Potowski *et al.*, 2009, p. 538). Es decir, el niño habla mayoritariamente español con su familia, pero, de manera repentina, el inglés se convierte en la lengua de uso principal debido a que la familia ha emigrado a un país angloparlante y el niño está siendo escolarizado en inglés. Numerosos autores han criticado el concepto de *adquisición incompleta*, argumentando que los hablantes adquieren una versión completa e internamente coherente, aunque reducida, de la lengua materna (Otheguy y Zentella, 2012, cap. 10).

En segundo lugar, el término *desgaste* se ha empleado para referirse a algunos aspectos lingüísticos que el niño adquirió pero que, debido a la baja exposición a la lengua y su poca frecuencia de uso, olvidó (Montrul, 2002, p. 40).

Por último, el español que se habla en Estados Unidos es una variedad de contacto, influida por los distintos dialectos de origen de los hablantes y por el inglés. De este último surgen manifestaciones sociolingüísticas como los calcos, los préstamos léxicos, las extensiones semánticas o el cambio de código (Potowski, 2005, p. 25), pero también otros procesos más complejos como la acomodación o la nivelación dialectal, mediante los cuales los distintos grupos hispanos buscan términos comunes que faciliten la intercomprensión (Lipski, 2015; Otheguy y Zentella, 2012; Potowski, 2005, 2008).

Una lengua de herencia, por lo tanto, se desarrolla de manera diferente según las experiencias con la lengua de cada hablante y dependiendo, también, de las circunstancias extralingüísticas que caracterizan a la comunidad en la que vive este hablante. Todos estos factores contribuyen a que los hablantes de herencia puedan mostrar un espectro de competencia en español muy heterogéneo, posicionándose en diferentes puntos

de un continuo de bilingüismo (Silva-Corvalán, 2012, 2018; Valdés, 2001, 2005). A continuación, exploraré más en detalle las circunstancias extralingüísticas del español como lengua de herencia en los Estados Unidos.

3. CUÁLES SON LOS FACTORES EXTRALINGÜÍSTICOS QUE AFECTAN A ESTOS HABLANTES

Como ya adelantado en la introducción, la situación del español entre los hispanos de Estados Unidos no es tan positiva como parece. El censo estadounidense recogió en 2020 que la población hispana o latina¹ había superado los 60 millones de personas dentro del país (U. S. Census Bureau, 2020). Sin embargo, si contrastamos estos datos con los 41 millones de hablantes de español con dominio nativo que ofrece el Instituto Cervantes (2020, p. 9), nos encontramos con que casi 20 millones, un tercio de los hispanos, indican no poseer un dominio nativo del español.

Este descenso en la competencia lingüística parece correlacionarse con el uso del español en el hogar. El Pew Research Center (2018) estima que, mientras que casi la totalidad de padres de primera generación habla español a sus hijos en casa (97 %), la cifra decrece en el caso de padres de segunda generación (71 %) y tercera (49 %). Por lo tanto, una explicación de las cifras que certifican el aumento de hispanohablantes en el país se encuentra en el constante flujo migratorio hacia los EE. UU. desde países hispanohablantes, y no en la transmisión de la lengua entre generaciones (Lipski, 2015; Potowski, 2005), puesto que en este contexto geográfico se ha documentado un proceso de sustitución lingüística o *language shift* (García, 2009).

1. El censo estadounidense utiliza ambos términos indistintamente. No obstante, autores como Fuller y Leeman (2020) o Vidal-Ortiz y Martínez (2018) han abordado sus diferentes matices dentro de esta comunidad. Estos investigadores sugieren que el neologismo *Latinx* favorece una mayor inclusión, puesto que este sortea la distinción binaria de género con el empleo de la *x*. Con todo, uso ambos adjetivos como equivalentes en este artículo.

Varios autores (p. ej., Montrul, 2008; Silva-Corvalán, 2014) explican que se está produciendo una pérdida intergeneracional del español en los Estados Unidos, ya que típicamente la primera generación (por ejemplo, los padres que migraron a los EE. UU. desde un país hispanohablante cuando ya eran adultos) es monolingüe en español; la segunda generación, es decir aquellas personas que nacieron en los EE. UU. o llegaron durante la infancia, es bilingüe con el inglés como lengua dominante, y la tercera generación suele ser monolingüe en inglés. Los hablantes de herencia estarían entre los dos últimos grupos. El estatus de lengua minorizada social y educativamente, el predominio del inglés en la comunicación fuera del hogar, los movimientos políticos y legales que promueven hablar solo inglés, la escolarización monolingüe en inglés y la censura y violencia explícita contra aquellos que hablan español en espacios públicos son otros elementos sociales que actúan en claro detrimento de la conservación del español (Potowski, 2005, 2018; Van Deusen-Scholl, 2003). Todos estos factores extralingüísticos tienen repercusiones en la competencia comunicativa de los hablantes de herencia, como veremos en el siguiente apartado.

4. QUÉ RASGOS LINGÜÍSTICOS MANIFIESTAN LOS HABLANTES DE HERENCIA

Debido a la multiplicidad de factores que pueden afectar el desarrollo lingüístico del individuo, los perfiles lingüísticos de los hablantes de español como lengua de herencia son muy diversos. En lo relativo a la morfosintaxis, varios estudios concluyen que los hablantes de ELH presentan un sistema gramatical diferente al de los hablantes nativos monolingües en tiempo, modo y aspecto (Silva-Corvalán, 1994, 2014, 2018). Esto afecta a la distinción entre imperfecto e indefinido (Montrul, 2018) y el uso y las formas del subjuntivo (Montrul, 2018; Silva-Corvalán, 1994), pero también conlleva la expansión del uso de *estar* frente a *ser* (Silva-Corvalán, 2014), la inconsistencia en el uso de mor-

femas para indicar la concordancia en género y número (Montrul, 2018; Lipski, 2003), la utilización del gerundio con valor nominal (Otheguy, 2008) o la desaparición de la preposición *a* en complementos directos que se refieren a seres animados (Montrul, 2008; Lipski, 2003).

En lo concerniente al léxico, Potowski (2005) señala los tres fenómenos más recurrentes: préstamos, calcos y extensiones semánticas. Los préstamos son adaptaciones de palabras inglesas a la morfología y fonología españolas, como es el caso de *to watch*>*guachar* (es decir, mirar). Los calcos son traducciones literales del inglés, que imitan la estructura morfológica o sintáctica original, como *to run for president*>*correr para presidente*². Por último, las extensiones semánticas ocurren cuando una palabra que ya existe en español adquiere un nuevo significado que está presente en inglés, como *carpet* con el significado de *alfombra* (*carpet*) (p. 25).

Finalmente, en cuanto a la competencia pragmático-discursiva, cabe destacar el cambio de código. Este supone una mezcla de elementos propios de las dos lenguas del hablante (en este caso, español e inglés) en dos oraciones sucesivas o dentro de una misma oración (Potowski, 2005, pp. 23-25). La diferencia entre un préstamo y un cambio de código es que los préstamos son adaptados mientras que en el caso de los cambios de código no hay adaptación, sino que la pronunciación, léxico, etc. se conserva como en la lengua original (Potowski, 2008, p. 235). Algunas circunstancias discursivas que pueden favorecer la alternancia entre estos dos códigos son las de respetar la lengua del interlocutor, citar exactamente algo escuchado previamente o expresar solidaridad (Potowski, 2005, p. 24).

5. EN QUÉ SE DIFERENCIAN LOS ESTUDIANTES DE ELH Y EL2

Como hemos visto hasta ahora, las circunstancias que atraviesan los hablantes de herencia ha-

2. Nótese que en este ejemplo también se está produciendo una extensión semántica en *correr* con el significado de *postular* (*to run*).

cen que los estudiantes de ELH traigan al aula un trasfondo lingüístico y sociocultural que difiere mucho del de los estudiantes de EL2. De ahí que varios autores hayan subrayado la necesidad de diferenciar los objetivos, contenidos, enfoque y materiales que caracterizan a los cursos de EL2 y los cursos de ELH (Carreira y Kagan, 2018; García, 2009; Lacorte, 2016; Potowski, 2005, 2008).

Potowski (2008) resalta cuatro diferencias fundamentales entre estudiantes de ELH y estudiantes de EL2. En primer lugar, los estudiantes de ELH ya han tenido un primer contacto con la lengua en su infancia, mientras que los de EL2 empiezan desde cero y muchas veces a partir de los 12 años (sobre todo en Estados Unidos). En segundo lugar, los estudiantes de ELH han adquirido la lengua en un contexto natural, mientras que los de EL2 han aprendido español en un contexto educativo reglado, es decir, en la escuela o universidad. Por último, los hablantes de ELH crecen expuestos al lenguaje coloquial y al habla informal, mientras que los de EL2 aprenden una variedad de español estandarizado y están expuestos a un uso del español más formal y académico.

Además de estas diferencias, cabe mencionar que cada grupo suele destacar en competencias y habilidades distintas. Mientras que los estudiantes de ELH sobresalen en las actividades orales, son los de EL2 quienes les aventajan en las tareas de lectura y escritura (Beaudrie, 2012, p. ii). Asimismo, los alumnos de ELH comparan algunas semejanzas con los hablantes nativos, como por ejemplo la pronunciación, la internalización de reglas gramaticales y un vocabulario más extenso. Al contrario, los aprendientes de EL2 tienden a conservar el acento de su L1, tienen más dificultades a la hora de aplicar las reglas gramaticales en contextos diarios y poseen un vocabulario limitado (Schwartz, 2001, p. 233). Con todo, los estudiantes de EL2 demuestran un mejor manejo de la terminología metalingüística, lo que en clases mixtas (clases en las que hay estudiantes de EL2 y ELH y que suelen seguir un programa más enfocado en las necesidades de los estudiantes de EL2) les puede ayudar a conseguir mejores calificaciones en

los exámenes que sus compañeros de ELH, tal y como ha observado Potowski (2005, pp. 66-67).

Otro aspecto que distingue entre estos dos perfiles de alumnado son sus motivaciones para estudiar español. Van Deusen-Scholl (2003) habla de una “motivación de herencia” (p. 222) que les empuja a querer reencontrarse con sus raíces culturales. En cambio, la motivación de los alumnos de EL2 muchas veces resulta ser instrumental (p. ej., académica o profesional) (Schwartz, 2001, p. 233).

Por todo lo explicado hasta aquí, varios investigadores (p. ej., Lacorte, 2016; Schwartz, 2001; Potowski y Carreira, 2004, entre otros) instan a que los instructores de ELH se formen en conceptos específicos de lingüística, sociolingüística o psicolingüística aplicados a las lenguas de herencia (como los que explican los rasgos morfosintácticos y léxico-semánticos que hemos descrito), estén familiarizados con las teorías sobre bilingüismo, con las culturas y el sistema educativo estadounidense, la adquisición de segundas lenguas y dialectos, el cambio de código, o el diseño de currículos centrados en los estudiantes (p. ej., mediante encuestas, pruebas o entrevistas previas al comienzo del curso que determinen su nivel, trasfondo sociocultural, intereses, experiencias, etc.).

6. CONCLUSIONES

La didáctica del ELH debe tomar una ruta diferente a la de EL2 porque las necesidades pedagógicas, socioafectivas, culturales y lingüísticas de estos grupos de estudiantes así lo justifican. En este trabajo, he presentado algunos fenómenos que se manifiestan en el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español en los Estados Unidos, relacionados con circunstancias extralingüísticas y el contexto sociocultural y político del país como, por ejemplo, la generación sociolingüística a la que pertenecen, el trasfondo migrante, la escolarización y las características de la comunidad y sociedad en la que viven. Además, he descrito algunas de las particularidades del habla de herencia en el ámbito de la morfosintaxis, el léxico, la semántica y

el discurso. Por último, he explorado algunas de las diferencias más notables que caracterizan a ambos perfiles de alumnado.

Por consiguiente, el objetivo de esta breve revisión literaria ha sido el de exponer la complejidad y relevancia que este grupo estudiantil supone para nuestro idioma a aquellos profesionales de la enseñanza de EL2 quienes, por cuestiones geográficas, puedan estar menos familiarizados con este campo pedagógico. Con esto, busco promover que las alentadoras cifras de la enseñanza del castellano como L2 en Estados Unidos se extiendan también, sin opacarla, a la investigación y la docencia del español como lengua de herencia.

ERIK GARABAYA CASADO
Universidad de Oviedo / University of Utah
erik.garabaya@utah.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUDRIE, S. M. (2012). Introduction: Developments in Spanish heritage language assessment. *Heritage Language Journal*, 9(1), i-x.
- CARREIRA, M. Y KAGAN O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, 51, 152-168. <https://doi.org/10.1111/flan.12331>
- FISHMAN, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. En J. K. Peyton, D. A. Ranard, y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-97). McHenry, IL: Delta Systems Inc.
- FULLER, J. M. Y LEEMAN, J. (2020). *Speaking Spanish in the US: The sociopolitics of language* (2.^a ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- INSTITUTO CERVANTES (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- LACORTE, M. (2016). Teacher development in heritage language education. En M. Fairclough y S. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 99-119). Washington, DC: Georgetown University Press.
- LIPSKI, J. M. (2003). La lengua española en los Estados Unidos: Avanza a la vez que retrocede. *Revista Española de Lingüística*, 33(2), 231-260.
- LIPSKI, J. M. (2015). Dialectos del español de América: los Estados Unidos. En J. Gutiérrez Rexach (Coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (vol. 2, pp. 363-374). Londres: Routledge.
- MACIEL, A. (2021). El español es el idioma del futuro, dice en Los Ángeles Luis García Montero, director del Instituto Cervantes. *latimes.com*. <https://www.latimes.com/espanol/california/articulo/2021-07-22/el-espanol-es-el-idi>

- oma-del-futuro-dice-en-los-angeles-luis-garcia-montero-director-del-instituto-cervantes
- MONTRUL, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 39-68. <https://doi.org/10.1017/S1366728902000135>
- MONTRUL, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.
- MONTRUL, S. (2018). Morphologic, syntax, and semantics in Spanish as a heritage language. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 145-163). Nueva York: Routledge.
- OTHEGUY, R. Y ZENTELLA, A. C. (2012). *Spanish in New York: Language contact, dialectal leveling, and structural continuity*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press.
- PEW RESEARCH CENTER. (2018, 2 de abril). *Most Hispanic parents speak Spanish to their children, but this is less the case in later immigrant generations*. Recuperado de <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/04/02/most-hispanic-parents-speak-spanish-to-their-children-but-this-is-less-the-case-in-later-immigrant-generations/>
- POTOWSKI, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU*. Madrid: Arco Libros.
- POTOWSKI, K. (2008). ¿Por qué ofrecen una clase de español para hispanohablantes?. En J. D. Ewald y A. Edstrom (Eds.), *El español a través de la lingüística: Preguntas y respuestas* (pp. 228-241). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- POTOWSKI, K. (2018). Spanish as a heritage/minority language: A multifaceted look at ten nations. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 1-14). Nueva York: Routledge.
- POTOWSKI, K. Y CARREIRA, M. M. (2004). Towards teacher development and national standards for Spanish as a heritage language. *Foreign Language Annals*, 37(3), 427-437.
- POTOWSKI, K., JEGERSKI J. Y MORGAN-SHORT, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers. *Language Learning*, 59(3), 537-579. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x>
- SILVA-CORVALÁN, C. (1994). The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. *Language Variation and Change*, 6, 255-272.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2012). Acquisition of Spanish in bilingual contexts. En J. I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke (Eds.), *The handbook of Hispanic linguistics* (pp. 783-801). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2014). La adquisición del español en niños de tercera generación, *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*. Recuperado de http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/005_informes_csc_adquisicion_espanol_tercera_generacion.pdf
- SILVA-CORVALÁN, C. (2018). Simultaneous bilingualism: Early developments, incomplete later outcomes?. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 497-512. <https://doi.org/10.1177%2F1367006916652061>
- SCHWARTZ, A. M. (2001). Preparing teachers to work with heritage language learners. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 229-252). McHenry, IL: Delta Systems Inc.
- U. S. CENSUS BUREAU. (2020). *Table 2. Population by sex, age, and Hispanic origin type: 2019*. Recuperado de <https://www2.census.gov/programs-surveys/demo/tables/hispanic-origin/2019/2019-cps/cps-2019-hispanic-tab2.xlsx>
- VALDÉS, G. (2000). Introduction. En N. Anderson (Ed.), *Spanish for native speakers: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese professional development series handbook for teachers K-16* (vol. 1, pp. 1-20). Nueva York: Harcourt.
- VALDÉS, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard, y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). McHenry, IL: Delta Systems Inc.
- VALDÉS, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities

-
- lost or seized?. *The Modern Language Journal*, 89(iii), 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- VAN DEUSEN-SCHOLL, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4
- VIDAL-ORTIZ, S. Y MARTÍNEZ, J. (2018). Latinx thoughts: Latinidad with an X. *Latino Studies*, 16, 384-395. <https://doi.org/10.1057/s41276-018-0137-8>