



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Departamento de Filología española-Facultad de Filosofía y Letras

Máster oficial en lengua española, literatura hispánica y ELE

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LOS HABLANTES DE HERENCIA

Trabajo de fin de máster

Autora

Marjorie Grace Malásquez Marín

Tutora

Dra. Dolors Poch Olivé

Bellaterra, Cerdanyola del Vallés, España

Julio, 2018

Índice

Índice.....	i
1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1. Los hablantes de herencia	3
2.2. El proceso de adquisición y el bilingüismo en los hablantes de herencia	3
2.3. El perfil socioafectivo y sociocultural del hablante de herencia.....	4
2.4. El perfil lingüístico del hablante de herencia.....	5
3. La educación bilingüe en los Estados Unidos.....	10
3.1. Precedentes de la educación bilingüe en los EE.UU.	10
3.2. La educación bilingüe en los EEUU y su pertinencia para los HH	11
4. La enseñanza del español a los HH.....	14
4.1. Los métodos de enseñanza usados con los HH y su pertinencia	14
4.2. Los manuales usados en la enseñanza de los HH	16
4.2.1. Análisis de los enfoques y métodos de enseñanza del manual <i>¡Avancemos!</i>	17
4.2.2. La enseñanza de la competencia sociocultural en <i>¡Avancemos!</i>	18
4.2.3. La enseñanza de la gramática en <i>¡Avancemos!</i>	19
4.2.4. La enseñanza del léxico en <i>¡Avancemos!</i>	21
4.2.5. La enseñanza de la fonética en <i>¡Avancemos!</i>	22
4.2.6. La enseñanza de la lectoescritura en <i>¡Avancemos!</i>	23
4.3. Conclusiones	25

5. Propuesta de mejora	26
5.1. Presentación	26
5.2. Fundamentación	26
5.3. Principios	27
5.4. Objetivos	27
5.5. Actividades	27
5.5.1. Actividades para desarrollar la escritura	27
5.5.2. Actividades para desarrollar las destrezas orales y auditivas	28
5.5.3. Actividades para desarrollar la gramática	28
6. Conclusiones	30
7. Bibliografía	31
8. Anexos	34

1. Introducción

Es indudable el incremento de la población hispana en la historia de los Estados Unidos a lo largo del siglo XX y lo que llevamos del XXI. Este fenómeno se remonta a 1845, al ser anexada la república de Texas (que había sido territorio mexicano heredado por España) al territorio de los Estados Unidos y al ceder México, aproximadamente, la mitad de su territorio así como 80 000 ciudadanos mexicanos tras perder en la guerra contra Estados Unidos en 1848. De esta manera se pusieron en contacto el inglés (idioma oficial en los Estados Unidos) y el español (idioma de los mexicanos), y el uso de este último se consolidaría más tarde por la afluencia de inmigrantes hispanohablantes provenientes de la isla de Puerto Rico (1898) y el éxodo de cubanos que huían de la dictadura castrista (1959) (Torres, 2010).

Ya en el siglo XXI, la demografía hispana llega a ser la principal minoría del país, por delante de los afroamericanos no hispánicos y a mucha distancia de los asiáticos. Según los datos recogidos en el último censo nacional realizado por el United States Census Bureau en 2010, se registraron cerca de 50,5 millones de hispanos, lo cual evidencia un notable incremento del 43% de las cifras con respecto al censo realizado en el año 2000. Lo anterior representa, aproximadamente, un 16% de la población total en los Estados Unidos, siendo el grupo más numeroso de origen mexicano (63%), seguido por el puertorriqueño (9,2%), el cubano (3,5%) y el dominicano (2,8%) (Véase el anexo 1). La mayor parte de ellos vive en California (27,8%), Texas (18,7%), Florida (8,4%) y Nueva York (6,8%) (Véase el anexo 2). La llegada de estos nuevos contingentes poblacionales se revela como un factor clave para el mantenimiento del español en los Estados Unidos hasta nuestros días (Torres, 2010, 2011; López, 2008).

Por esta razón, el español se ha constituido como la segunda lengua más hablada en los Estados Unidos y, por ende, también la lengua extranjera más estudiada en las escuelas y universidades norteamericanas (Valdés, Fischman, Chávez & Pérez, 2008). Sin embargo, el acceso a ella, las oportunidades para usarla, en competencia con el proceso de aculturación a la sociedad estadounidense angloparlante son factores determinantes para su permanencia y surge aquí la figura clave del “hablante de herencia”.

El nuevo colectivo de los hablantes de herencia dentro de la población hispana seguirá en aumento según las proyecciones para los próximos años en los Estados Unidos y el mundo (Instituto Cervantes, 2017), lo que quiere decir que aumentará la necesidad de profesores capacitados para responder a las demandas de este estudiantado. Por tanto, se considera

pertinente la realización del presente estudio, no solo para satisfacer dichas demandas, sino también por la necesidad urgente de desarrollar prácticas metodológicas inclusivas que respondan a las necesidades lingüísticas y socioculturales de dichos estudiantes.

Este estudio tiene por objetivos responder a interrogantes como: ¿quiénes son estos estudiantes? ¿Cuáles son sus necesidades pedagógicas y en qué se diferencian de los estudiantes de ELE? ¿Qué tipo de respuesta pedagógica y curricular se les ofrece en las instituciones educativas estadounidenses en la actualidad? Asimismo, realizar una valoración crítica de los métodos y manuales para su enseñanza y, a partir de ella, formular una propuesta didáctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hablantes de herencia.

En primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva de fuentes bibliográficas y páginas webs oficiales de los diferentes distritos y organizaciones educativas de los EEUU y se recopiló la información pertinente. A continuación, se analizó y juzgó la pertinencia de los métodos y los manuales utilizados para la enseñanza de la lengua de herencia y, finalmente, a partir de los hallazgos encontrados, se formuló una propuesta didáctica.

El presente estudio consta de seis capítulos con sus respectivos apartados. En el primer capítulo, “La introducción”, se hace una presentación general de todo el contenido de la investigación, señalando su justificación, objetivos y metodología. En el segundo capítulo, “El marco teórico”, se describen las características principales de los hablantes de herencia: su perfil socioafectivo, sociocultural, lingüístico y sus necesidades específicas en la adquisición del español. En el tercer capítulo, “La educación bilingüe en los Estados Unidos”, se presentan los diferentes programas estadounidenses destinados a la enseñanza del español a hispanohablantes, las metodologías utilizadas en dichos programas y se efectúa una valoración crítica de dichos métodos según su pertinencia para la enseñanza de este alumnado. En el cuarto capítulo, “La enseñanza del español a los hablantes de herencia”, se describe los métodos y se analiza el manual *¡Avancemos!* (2013) para la enseñanza de este estudiantado y, en el quinto capítulo, “La propuesta de mejora”, se formulan algunas actividades didácticas para mejorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los hablantes de herencia de acuerdo con los datos hallados en el análisis. Finalmente, el sexto capítulo recoge las conclusiones generales de la investigación.

2. Marco teórico

En este apartado se presenta la descripción de los hablantes de herencia, quiénes son, cómo es su proceso de adquisición, cuál es su perfil socioafectivo, sociocultural y lingüístico y en qué se diferencian de los hablantes de español como lengua extranjera.

2.1. Los hablantes de herencia

A menudo, al referirse a los hablantes de herencia —en adelante aludidos como HH—, se considera que todos son hablantes bilingües, pero la realidad resulta mucho más compleja. Para investigadores como Valdés (2000:1), pionera en el tema y quien acuñara este término, el HH es: « [...] a language student who is raised in a home where a non-English language is spoken. The student may speak or merely understand the heritage language and be, to some degree, bilingual in English and the heritage language [Spanish]». En este sentido, para Rodrigo (2013) los hablantes de herencia de español son aquellos hablantes que están expuestos a su lengua materna en un entorno lingüístico familiar y para quienes la lengua hablada en la sociedad donde viven es diferente a la que tienen y usan en casa (en este caso, el inglés). Esta situación se cumple más estrictamente en los hablantes de la segunda y tercera generación.

2.2. El proceso de adquisición y el bilingüismo en los hablantes de herencia

Montrul (2002) afirma que para entender el proceso de adquisición, al igual que el perfil lingüístico de los hablantes de herencia, se tiene en cuenta no solo el orden de adquisición de la L1 y la L2, sino también las dimensiones funcionales de las dos lenguas que habla el individuo (lengua principal vs. lengua secundaria) porque estas afectan la competencia tanto lingüística como comunicativa de la L1, haciendo que la misma se parezca más a una L2 cuando el hablante entra a la adolescencia. Asimismo, los factores sociopolíticos (lengua minoritaria vs. lengua mayoritaria) juegan un rol importante en este proceso de adquisición.

Carreira & Kagan (2011) sostienen que en la primera y segunda generación, que incluye a los inmigrantes y sus hijos, se suele encontrar, en el mejor de los casos, un bilingüismo asimétrico. Por ejemplo, los hijos de inmigrantes en edades tempranas —en ocasiones ciudadanos del Estado de acogida— para quienes alrededor de los 5 años de edad,

el español es su lengua dominante (en 70,2%) para hablar de temas cotidianos a través de un léxico concreto y estructuras propias del contexto y registros lingüísticos familiares. Es a partir de los 6 años con el inicio de la escolaridad, la salida del hogar y la interacción en el juego con amigos angloparlantes que la asimetría lingüística se invierte en favor del idioma local (inglés) y, en consecuencia, se observa una clara y creciente disminución de las habilidades lingüísticas en la lengua heredada (fenómeno que se conoce como “atrición lingüística”), tal como se observa en la Tabla 1. Esta atrición también se debe a varios factores de tipo sociolingüístico y socioeconómico, tales como el prestigio social de la lengua mayoritaria y de la proyección social y económica que se le da al dominio de la lengua del país de acogida, de los cuales se hablará más adelante.

Tabla 1. Atrición lingüística y bilingüismo intergeneracional

Edad	Porcentaje del uso del inglés	Porcentaje del uso de la lengua de herencia	Porcentaje del uso de ambas
0-5 años	11,2 %	70,2 %	18,7 %
6-12 años	27,5 %	18,9%	53,6 %
13-18 años	44,0 %	4,0%	51,9 %
18 + años	44,4 %	1,3 %	54,3%

Fuente: Carreira & Kagan (2011). [Adaptación y traducción propia].

En las terceras y subsiguientes generaciones, de nietos y bisnietos de los emigrantes, el idioma materno se suele ir perdiendo, hasta su total extinción, consumando los procesos de aculturación y, en su caso, integración social que suele conllevar la migración de carácter permanente. Según, Muñoz (2006:724): « [...] la tercera generación es ya monolingüe».

Como conclusión, la mayoría de las investigaciones sobre el tema dejan constancia de que la adquisición de la lengua de herencia tiene características tanto de la adquisición de L1 como de la L2, pero no logra ser explorada completamente a través de estas teorías (cf. Montrul, 2002).

2.3. El perfil socioafectivo y sociocultural del hablante de herencia

Alonso, Durand & Gutiérrez (2013:1) afirman que:

Pocos referentes colectivos de identidad concitan una tan resistente y longeva fidelidad como la que se profesa a la lengua materna. De forma casi irrevocable, uno pertenece a la

comunidad lingüística en la que se crio y educó, aquella en la que se conformó su primer universo afectivo y en la que se desarrollaron sus más tempranas capacidades cognitivas.

Esta afirmación pone en evidencia las necesidades socioafectivas y socioculturales de los HH que necesitan ser atendidas en el diseño de los cursos dirigidos a estos estudiantes. Muchos de ellos son inseguros en el manejo del español debido a su experiencia como hablantes de una lengua minoritaria “de menor prestigio” y será necesario que el docente emplee estrategias pedagógicas que fortalezcan los vínculos del HH con la comunidad hispánica y aumente su autoestima. Por otra parte, estos cursos deben tener como objetivo la adquisición de una variedad estándar del español que no sustituya su dialecto propio, sino que se añada a él: promoviendo el «bidialectismo» aditivo (Torres, 2011).

El hecho de que los HH, a diferencia de los aprendientes de ELE, posean una fuerte conexión afectiva con la lengua que aprenden representaría una dosis mayor de motivación para estudiarla (Reznicek-Parrado, 2013) y un importante estímulo en las aulas de Español como Lengua de Herencia (ELH). Así, si el profesor mostrara alguna intolerancia o falta de consideración por la cultura o la variante vernácula de sus estudiantes, conseguirá que ellos tengan una actitud negativa frente a la lengua que puede desembocar en inseguridad lingüística, lo cual, finalmente, puede hacer que algunos hablantes no quieran interactuar en español (Valdés, 1981). Como resultado, se dan casos en que aquellos hablantes que perciben su español como poco fluido y con errores gramaticales generalmente opinan que el inglés es su primera lengua (L1) y el español, su segunda lengua (L2).

2.4. El perfil lingüístico del hablante de herencia

Es importante precisar que el perfil de este alumnado es diverso, se puede encontrar aprendientes que tienen cierta formación en el español académico, bien porque realizó parte de su educación básica en un país hispano o estudió algún curso de español en la escuela primaria o secundaria en los Estados Unidos o inclusive un aprendiente que puede interactuar en español, aunque nunca haya asistido a clases de español. Por tanto, suministrar un examen de clasificación es primordial para saber si el estudiante debería asistir a clases de ELH o de ELE.

La producción oral, que suele ser la competencia más difícil de alcanzar para los estudiantes de ELE (Šifrar, 2006), no constituye el mismo desafío para los HH. Montrul (2016:287) señala: «Early language experience and the type of input received confer some advantages to heritage speakers over L2 learners with early-acquired aspects of language,

especially in oral production». Algunos factores relacionados con esta ventaja serían la diferencia de edades en la adquisición del español: en los HH en las primeras etapas de su vida, mientras que en los aprendientes de L2, en las últimas.

Por otro lado, en estudios experimentales realizados con aprendices principiantes de L2 y HH, Au, Knightly, Jun & Oh (2002) encontraron que la fonética/fonología y los valores VOT de los HH fueron significativamente más parecidos al de los hablantes nativos que los producidos por los estudiantes de L2. Asimismo, Polinsky & Kagan (2007) concluyeron que la fortaleza de los HH es, generalmente, la comprensión auditiva. Sin embargo, Kim (2011) encontró que los HH producen /b, d, g/ con menos sonorización previa y /g/, /t/, /k/ con menor VOT que los hablantes nativos, mostrando más posibilidades de mantener el contraste entre los VOT positivos de corta duración de /p, t, k/ del español y los de larga duración de /p, t, k/ del inglés. Estos hallazgos corroborarían que los HH conservan la criba fonológica del español adquirida en su infancia y que esta sería la que les permite discriminar bien lo que oyen en su lengua materna (cf. Poch, 1999) aunque evidencien un “acento” marcado en su producción, al parecer por influencia del inglés. Por consiguiente, se concluyó que la exposición temprana a la lengua confiere ventajas en la fonología de los HH.

En estudios realizados por Montrul (2008) se encontró que los HH con bajo o hasta con un nivel intermedio de español cometían errores en el uso de la concordancia del género, siendo estos que el género masculino es el no marcado y que el género femenino sí lo es. De esta forma, la gramática de los HH claramente muestra la simplificación de las formas marcadas y la sobreaplicación del masculino. Solo los HH con más proficiencia pueden adquirir un nivel como el de los nativos en este punto.

Otra dificultad hallada es la omisión de la marca de caso con complementos animados específicos en su producción oral, como en la oración agramatical: *Sara vio φ la mujer* (Montrul 2004, Montrul & Bowles, 2009). Sobre la concordancia verbal, Montrul (2006) mostró que los HH con niveles intermedio y avanzado fueron altamente competentes en la concordancia del sujeto-verbo en una tarea de narrativa oral (cerca de 96% de aciertos), mientras que Foote (2011) halló los mismos resultados en un análisis comparativo entre los HH y estudiantes de ELE de los mismos niveles. Con respecto al tiempo verbal, Silva-Corvalán (1994), quien estudió muestras orales de mexicanos inmigrantes de primera generación, segunda y tercera generación en los Estados Unidos, no detectó errores con respecto al tiempo ni la temporalidad en general. También, Corvalán encontró que los HH usaron todos los tiempos verbales simples y distinguieron entre el tiempo presente, pasado y futuro. Sin embargo, con respecto al tiempo futuro, usaron predominantemente la forma

perifrástica (ir a + infinitivo) en lugar de la forma sintética del futuro simple (ama-r-é, teme-r-é, etc.) que presume ser una forma más sencilla, fenómeno que podría darse por la influencia de la estructura inglesa *going to*.

Otro hallazgo fue que a diferencia de los HH de primera generación, los de segunda y tercera generación no produjeron tiempos verbales compuestos, tales como el pluscuamperfecto del modo indicativo ni del subjuntivo (hubo / hubiera visto), ni el futuro y condicional perfecto (habrá/habría visto). En términos generales, los errores cometidos en el uso de los tiempos verbales simples son atípicos, pero existe una marcada escasez en la producción de formas verbales compuestas, al menos en la producción oral según estos resultados.

A diferencia del tiempo, que es una categoría deíctica, el aspecto concierne a la manera en que se presenta la temporalidad del evento. En español, el aspecto gramatical es marcado por el pretérito indefinido y el imperfecto (Di Tullio, 2014). En consideración a este tema, Montrul (2018) afirma que la morfología aspectual es un punto totalmente vulnerable en la gramática de los HH. Por su parte, Silva-Corvalán (1994) y Montrul y Bowles (2009), encontraron que los jóvenes HH confundían el uso del pretérito indefinido con el imperfecto y, viceversa, en la producción oral y, además, han mostrado tener dificultades interpretando su significado en las tareas asignadas. Igualmente, Cuza, Pérez-Tattam, Barajas, Miller y Sadowski (2013) mostraron que los niños y adultos HH producen menos el imperfecto y sobreutilizan el indefinido en los contextos donde se debe usar el imperfecto, al parecer porque no lo han desarrollado o su adquisición ha sido incompleta con respecto a los hablantes monolingües.

Hasta el momento hemos analizado casi todas las propiedades gramaticales del verbo; con todo, la categoría verbal más afectada en el ELH es el modo. Aunque los niños monolingües de español comienzan a usar las formas subjuntivas con un grupo de verbos restringido a la edad de tres años (Gallo, 1994), los usos semánticos y pragmáticos del subjuntivo en oraciones de relativo y adverbiales no son dominados hasta aproximadamente los doce años (Blake, 1983). En el caso de los HH de segunda y tercera generación existe una tendencia a reemplazar el modo subjuntivo con el modo indicativo, que es el modo no marcado, en contextos donde el subjuntivo es requerido (Lynch, 1999; Silva-Corvalán, 1994; Montrul y Bowles, 2009; Montrul, 2018) y reemplazar los tiempos compuestos por los simples (Lynch 1999; Silva-Corvalán, 1994). En general, los HH desarrollan y mantienen conocimientos sólidos de la concordancia y el tiempo, pero las categorías que interactúan con

la semántica y la pragmática (el aspecto y el modo) son proclives a la simplificación y más aún si se requiere de sintaxis compleja como en las formas del subjuntivo.

El interfaz entre la morfosintaxis, la semántica y la pragmática también ha sido estudiado en los HH. Por ejemplo, estos hablantes tienen la tendencia de usar los sujetos plurales con referencia genérica sin artículo, como en la oración agramatical: **Cebras tienen rayas*, e interpretan que los artículos definidos tienen una referencia específica y no una genérica como ocurre en el inglés (Montrul, 2008). Igualmente, los HH tienden a usar más sujetos explícitos en contextos en los que debe usar sujeto nulo (simplificación de la concordancia morfológica) derivados del orden canónico sujeto-verbo-objeto (SVO) del inglés (Montrul, 2004; Silva-Corvalán, 1994).

Asimismo, el léxico de los HH suele presentar convergencias, tales como la extensión semántica (adquisición de un nuevo significado de una palabra española), los calcos (importación de una frase del inglés al español) y la alternancia de código (español-inglés) (Torres, 2010). Moreno-Fernández (2007) analizó los préstamos en el lexicón de los HH y encontró que solo 15% de las palabras producidas por estos hablantes fueron anglicismos. Esto sugiere que el lexicón español de los HH es menos influenciado de lo que se había pensado. También se encontró que a más proficiencia en español, menor producción de léxico en inglés. Por otro lado, el cambio de código en el aula, al contrario de lo que se pueda pensar, es una expresión normal del bilingüismo y se constituye como un apoyo a las funciones cognitivas de los HH (Fairclough, 2018), no obstante, será necesario precisarles que no todas las personas son bilingüe y, por consiguiente, en las interacciones con hispanoparlantes o en las presentaciones dirigidas a un público no bilingüe, el modo de comunicación debe ser en español (Said-Mohand, 2013).

Además, Polinsky (2011) observó que existe una fuerte correlación entre los conocimientos de elementos léxicos y el manejo de fenómenos gramaticales como la concordancia, la marcas de caso, el aspecto y el tiempo y el uso de oraciones subordinadas de estos hablantes. A su vez, Fairclough (2005) comparó las producciones orales de estudiantes bilingües que recibieron educación formal en español con otros que no la recibieron y el resultado desveló que la diferencia más notable entre ambos grupos se encontraba precisamente en el nivel de léxico. Por consiguiente, si la suficiencia gramatical y la competencia léxica son correlativas, se puede reforzar esta última, que es relativamente más fácil de lograr, para producir mejoras, consecuentemente, en la gramática de dichos hablantes.

Por último, Montrul y Bowles (2009) encontraron que los HH difieren de los aprendientes de la L2 en sus habilidades escritas, específicamente, en las tareas que apuntan a evaluar la ortografía como resultado de su falta de instrucción formal en el idioma. Por ejemplo, aunque el HH utilice los verbos “haber” y “hacer” perfectamente al expresarse oralmente, puede que no sepa que estos verbos deben escribirse con “h”. De igual manera, el estudiante puede producir las formas del imperfecto del subjuntivo perfectamente al hablar, pero también puede utilizar formas como *rompido*, *abrido* o *truje*. Por esta razón será necesario reforzar la ortografía para así mejorar la producción escrita de estos estudiantes (Reznicek-Parrado, 2013).

Podemos concluir que los aprendientes de ELH y los de ELE siguen procesos de adquisición de la lengua distintos y poseen perfiles lingüísticos y socioculturales divergentes que será necesario considerarlos de forma indisociable en la programación de la clase. Por otro lado, a los HH les suele faltar el conocimiento metalingüístico de la lengua (instrucción formal) y la adquisición de los registros formales. Sin embargo, poseen una buena “intuición lingüística” que han desarrollado gracias al *input* en su primera lengua al que han sido expuestos cuando eran niños. Por el contrario, los estudiantes de la L2 poseen un conocimiento metalingüístico de la lengua meta que han adquirido en un contexto formal pero carecen de intuición lingüística en la L2 debido a su exposición tardía y limitada a la misma. Se resume, en términos generales, que la situación lingüística de estos dos tipos de alumnado es opuesta. No obstante, es frecuente encontrar estos dos tipos de aprendientes en una misma aula, lo que representa un gran reto para el profesor, quien debe satisfacer necesidades lingüísticas diferentes con una misma metodología.

3. La educación bilingüe en los Estados Unidos

En este tercer capítulo se presentan los antecedentes de la educación bilingüe en los Estados Unidos, los diversos programas existentes en las escuelas públicas y universidades estadounidenses y se analiza la pertinencia de los mismos para atender las necesidades específicas de los aprendientes de ELH.

3.1. Precedentes de la educación bilingüe en los EE.UU.

Aunque la educación bilingüe sea un tema de actualidad, sus inicios se remontan a los años setenta del siglo pasado en los EE.UU., como resultado del Título VII de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), promulgada en 1968 por el presidente Lyndon B. Johnson, y fue diseñada para proveer asistencia a los estudiantes de las minorías lingüísticas marginadas, especialmente a los niños de habla hispana. Algunos programas bilingües funcionaron con gran éxito, mientras que otros fracasaron debido a la falta de maduración institucional, la escasa financiación, la insuficiencia de profesores capacitados, la inadecuada planificación del modelo educativo y la escasez de recursos didácticos. Uno de los programas más exitosos fue «español para nativos», en la década de los sesenta, que se introdujo por primera vez en las escuelas secundarias de Tucson, Arizona, el cual propuso un plan de estudios mejorado que incluyese la lectura de Cervantes, Unamuno, Azuela, entre otros autores, y la escritura de ensayos y poesía de nivel universitario. Los programas bilingües, de calidad variable, se extendieron por todo el país, pero especialmente en el suroeste de los EE.UU. y se mantuvieron vigentes durante un período de veinte años (Vélez-Ibáñez, 2013).

Sin embargo, a finales del siglo XX, se implementaron numerosas políticas represivas con el objetivo de la abrogación definitiva de la educación bilingüe durante los gobiernos de Ronald Reagan (1981-1989) y George W. Bush (1989-1993) y la posterior legislación que facilitó la creación de los programas educativos «Solo inglés» (*English Only*) que promovieron el uso de la lengua inglesa como único idioma oficial del país. Durante tres décadas, políticos y ciudadanos han luchado por la prevalencia del movimiento y cerca de 31 estados han aprobado que el inglés sea la lengua oficial de sus territorios (Ovando, 2013). En la actualidad, la llegada de Donald Trump a la presidencia retoma el movimiento *English*

Only, con su famoso lema: “*América para los americanos*”. Sin embargo ni la Constitución estadounidense ni ninguna ley federal han establecido la oficialidad del inglés¹.

3.2. La educación bilingüe en los EEUU y su pertinencia para los HH

A pesar de las numerosas medidas legislativas para eliminar el español, se ha innovado el sistema educativo con propuestas más tolerantes y, como consecuencia, se ha producido un aumento muy importante del bilingüismo. Así, en una revisión exhaustiva por las páginas webs oficiales de los diferentes distritos escolares tales como el TEA (Texas Education Agency) y Alief ISD (Texas), San Diego Unified school district (California), West Liberty (Iowa), Humble Independent School District (Houston), entre otros, se pudo observar que ofrecen fundamentalmente tres tipos de programas, aunque debido a las diferencias entre las políticas educativas de los estados, presentan algunas variables entre sí:

1. La Educación bilingüe de transición (*Early Exit Transitional Education*): En este programa se cursan algunas asignaturas en español pero el objetivo final es acceder al inglés progresivamente, así que se van cursando algunas materias en inglés. Los estudiantes que siguen este tipo de programa son hablantes monolingües de español.

2. La Educación bilingüe de dos vías o dual (*Two-way /Dual Language Inmersion*): En este programa los estudiantes reciben instrucción en inglés y en español. La instrucción en el segundo idioma se da al menos durante el 50% del tiempo y están dirigidos para estudiantes monolingües de español e inglés y para estudiantes bilingües. El objetivo de estos programas es alcanzar el bilingüismo, conservar la lengua de herencia e introducir al aprendiente a la nueva cultura a través del desarrollo de la competencia pluricultural que complementaría las habilidades lingüísticas con un conocimiento de ambas culturas para así reducir la distancia entre ellas. Es necesario tener en cuenta también que la enseñanza bilingüe varía en función del estado. Hay estados en los que los programas duales establecen la permanencia de los estudiantes durante tres años y, por el contrario, hay otros en los que no se establece un límite de permanencia. Actualmente, muchos estados los ofrecen como una buena opción que facilita la conservación del español y la inserción social.²

3. La *Educación de mantenimiento*: Estos programas se ofrecen básicamente en la educación secundaria y en el nivel superior y son organizados por niveles de competencia

¹ Recogido de noticieros Televisa en 2017. en enero, 2017. En <https://noticieros.televisa.com/especiales/english-only-insopportable-levedad-ingles/> [última consulta 20/05/18].

² Información obtenida de las páginas web de los distritos escolares y de la base de datos The Heritage Languages in America.

lingüística. Estos ofrecen diferentes modalidades, incluyendo, con carácter general, las clases de ELE, y en menor medida ELH o cursos de A.P. ("advanced placement") para estudiantes avanzados, los cuales les permiten, a su conclusión, obtener créditos universitarios.

Como se vio en el capítulo 2, las necesidades pedagógicas que poseen los HH no son las mismas que de los aprendientes de ELE, pero aun así, lo más común es que se les ofrezca alguna de estas alternativas y, en este sentido, se hace controversial la pertinencia de estos programas. Al respecto, algunos investigadores postulan que hay ciertas ventajas en estudiar español en clases mixtas, por ejemplo, López-García (2017), quien aplicó una encuesta a HH y a estudiantes anglófonos participantes de este tipo de programas, halló que hay ventajas de asistir a clases mixtas, así como el aprendizaje de nuevos contenidos lingüísticos y el intercambio de contenidos culturales aunque un pequeño porcentaje de estudiantes indicaron que no observaron grandes diferencias en sus aulas. Ahora bien, parece que las clases mixtas reportan más desventajas que ventajas para los HH. Al respecto, Potowski (2005) en su libro *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* afirma que mezclar a los HH con angloparlantes en una misma clase hace que la experiencia de aproximación al español resulte muy complicada, no solo para los dos tipos de aprendientes, sino también para el profesor: «los alumnos anglohablantes pueden sentirse intimidados por las habilidades orales en español de los hispanos; los hispanos se pueden sentir intimidados por las habilidades gramaticales de sus compañeros anglohablantes; el instructor muchas veces no sabe cómo dividir su atención para cumplir con las necesidades diferentes de los dos grupos» (84). Además, muchos HH pueden considerar que los cursos de español como L2 son irrelevantes porque tienen como principal objetivo desarrollar un sistema gramatical simple y habilidades comunicativas básicas cuando ellos entran al programa de estudio con un nivel comunicativo superior al nivel que alcanzan los alumnos de ELE después de varios años, generando así desmotivación y deserción por parte de este estudiantado (Potowski, 2005; Carreira 2004; Correa 2011; Potowski & Lynch, 2015).

La retroalimentación es un ingrediente muy importante en la heteroevaluación y la coevaluación en la clase de ELH pues se aportan comentarios del desempeño del estudiante o del compañero de clase para poder mejorar su desempeño, promoviendo una pedagogía colaborativa. En una encuesta realizada a estudiantes que participaban de clases mixtas, se alegó que estudiar español en este tipo de clases podría haber contribuido a la falta de *input* útil de parte de los compañeros de clase. Esto se explica porque los hablantes de la L2 a veces no tienen la competencia suficiente para proporcionar retroalimentación útil a los HH y, por

la misma razón, estos no pueden hacer uso de la retroalimentación que les puedan proporcionar los HH. (O'Rourke & Zhou, 2016).

Otra desventaja que se ha encontrado en las clases mixtas es la débil presencia de la competencia sociolingüística —de vital trascendencia para los HH como se ha señalado anteriormente— a pesar de que es una de las cuatro competencias contempladas dentro de la macro competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980). Sin embargo, muchos programas y manuales para la enseñanza del español afirman poseer un enfoque comunicativo cuando realmente ni siquiera poseen actividades integradoras de las diferentes culturas hispanohablantes ni consideran las variedades del español (cf. Valdés *et al.*, 2008).

Los hallazgos presentados muestran una urgente y creciente necesidad de rediseñar el currículo, los materiales y las metodologías para la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH). Muchos profesionales especialistas en lingüística, sociolingüística y pedagogía han propuesto formas exclusivas para enseñar a este nuevo colectivo de estudiantes, teniendo en consideración sus necesidades lingüísticas y socioculturales, sus fortalezas y motivaciones en el diseño de programas curriculares de mayor eficacia con el objetivo de obtener mejores resultados de los obtenidos hasta el momento.

4. La enseñanza del español a los HH

En este cuarto capítulo se presentan las organizaciones internacionales que se han creado con el fin de rediseñar el currículo, los materiales y las metodologías para la enseñanza del ELH. Además, se presentan los principales enfoques y métodos de enseñanza encontrados en investigaciones recientes y se valora su pertinencia. Por último, se analizan los enfoques y las metodologías para la enseñanza del ELH propuestas en el manual *¡Avancemos!* y se valora si son pertinentes para la enseñanza de los HH.

El National Foreign Language Center (NFLC), La Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP), La National Heritage Language Resource Center (NHLRC), el Center for Applied Linguistics (CAL) con su base de datos Heritage Languages in America, el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas del Instituto Cervantes en Harvard y distintas instituciones hispanoamericanas, sobre todo de México, han sido establecidos para investigar y proporcionar recursos para el desarrollo de programas de ELH (cf. Domínguez, 2008). Sin embargo, la AATSP reveló, en el 2002, que solo 18% de las universidades del país ofrecían cursos de español para hispanohablantes, mientras que en el 2008, apenas 7% de las escuelas secundarias los ofrecían³. En el anexo 4 puede apreciarse la lista de los programas de ELH en los niveles de educación superior ofrecidos en los diferentes Estados de los EE.UU. No obstante, es necesario señalar que un impedimento para no abrir más de estas clases es la falta de estudiantes hispanos (por lo general se requiere un mínimo de 10 estudiantes) Por este motivo, muchos programas de lengua se ven obligados a tener clases mixtas, el escenario más común de la enseñanza del español en los EE.UU. (Parra, 2017). Esta dificultad podría sugerir que falta más promoción de estos programas por parte de la institución que los ofrece y más aceptación por parte de este alumnado.

4.1. Los métodos de enseñanza usados con los HH y su pertinencia

Según Rodrigo (2013) es la enseñanza explícita (instrucción directa y centrada en la forma) la que prima en las clases de español para HH en los EE.UU. Algunos investigadores sostienen que los HH pueden mejorar su conocimiento gramatical con este tipo de instrucción

³ Datos recogidos de las páginas web del AATSP y CAL. El CAL realiza una encuesta nacional de enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas secundarias cada diez años y recoge en su base de datos la información de los programas de ELH que las escuelas y universidades le suministra. Por esta razón, existe la posibilidad de que hayan muchos más programas de ELH a nivel universitario en el país, aunque no estén aquí reportados.

(cf. Silva-Corvalán, 1994), específicamente sobre el tiempo, modo y aspecto, y el uso del sujeto nulo, concordancia y clíticos (cf. Montrul, 2018), el imperfecto y subjuntivo (cf. Montrul y Bowles, 2009).

Otros autores abogan por la instrucción implícita (instrucción indirecta y centrada en el contenido), en la que se mantiene que la adquisición incidental de la gramática es posible a través de la lectura y la escucha (Rodrigo, 2013) como medio para mejorar la competencia lingüística. Cuando el input lingüístico, sea oral o escrito, se provee en grandes cantidades y es comprensible, es de gran beneficio para el aprendizaje (Krashen, 1981). En un experimento realizado por Rodrigo (2013) a un grupo de HH de una universidad del sureste de los EE.UU que por primera vez recibía instrucción formal en su lengua materna, se les expuso a la instrucción explícita que se centraba básicamente en proveer conocimiento metalingüístico básico de la morfología verbal y se les asignó ejercicios de llenar huecos, entre otros en la primera parte del experimento. En la segunda parte, se les expuso al método implícito a través de la estrategia de la *lectura extensiva*, los participantes tenían que leer y comentar tres novelas y dos relatos cortos. Los resultados mostraron que los HH pueden aprender gramática incidentalmente a través de la lectura extensiva. Esta exposición masiva a la lengua, en un contexto real y significativo, causó que los participantes afianzaran sus intuiciones sobre las estructuras *fáciles* y *difíciles*⁴ del experimento.

En otra investigación, Potowski *et al.* (2009) evaluaron la efectividad de la enseñanza tradicional en comparación con la instrucción basada en el procesamiento del *input* (propuesta por VanPatten, 1996). Tomó como muestra seis clases de ELE y ELH a los cuales se les asignó aleatoriamente un tipo de instrucción. Al final del proyecto, se les asignaron tres tareas, una de producción, otra de interpretación y una tercera de juicio gramatical (todas tareas escritas) que se utilizaron para medir sus logros en el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo después de haber recibido cada tipo de instrucción. Los estudiantes de la L2 y los HH evidenciaron mejoras significativas en las tres tareas independientemente del tipo de instrucción que recibieron, aunque, claramente, fueron los aprendientes de ELE quienes alcanzaron más mejorías. Curiosamente, los HH tuvieron mejor desempeño en las tareas de interpretación y producción que en la de juicio gramatical, las tareas más metalingüísticas, lo que podría hacernos pensar que la magnitud de los logros sobre diferentes aspectos del conocimiento morfosintáctico dependen del tipo de estructura y de tarea (Montrul, 2008).

⁴ La copula, el verbo gustar, los clíticos, sujeto nulo, que, la conjugación sujeto-verbo fueron consideradas estructuras fáciles y el indicativo-subjuntivo y pretérito-imperfecto, como estructuras difíciles en la investigación.

Si bien es cierto que el tipo de instrucción no altera el orden de la adquisición de la gramática del español en los HH, sí puede acelerar el ritmo de su aprendizaje, afianzar sus intuiciones de hablante nativo y mejorar los niveles de su corrección. En esta investigación, se considera que ambos métodos de enseñanza, tanto el implícito como el explícito son complementarios y se pueden usar indistintamente en los distintos momentos de la secuencia didáctica como se observará en la propuesta de mejora.

4.2. Los manuales usados en la enseñanza de los HH

Los manuales tienden a ser la columna vertebral de los cursos de idiomas porque contienen una selección determinada de temas organizados en una secuencia definida (Caravita *et al.* 2008). Sin embargo vienen a constituirse solo un apoyo en el diseño de la clase. Beaudrie *et al.* (2015) sugieren algunos pasos a seguir en la elección de un manual de enseñanza. En primer lugar es necesario identificar a los estudiantes y conocer sus habilidades, esto puede lograrse a través de una prueba diagnóstica previo o al inicio de la clase. En segundo lugar, se recomiendan establecer los objetivos que buscamos lograr en cada lección. Después de ello, de acuerdo a esos objetivos, hay que elaborar la estructura del programa y seleccionar los materiales de enseñanza: manuales, hojas de trabajo, etc., Por último, se debe crear una prueba de ubicación usando los recursos de 3a y 3b que servirá para proponer actividades diferenciadoras y formar los grupos de trabajo en clase (Figura 1).

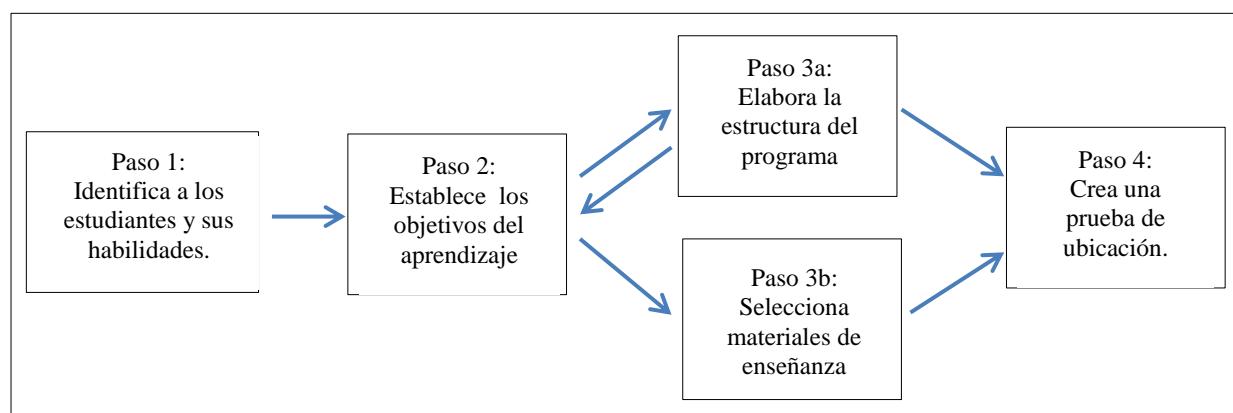


Figura 1. Características interrelacionadas en el desarrollo de los programas de ELH.

Fuente: Beaudrie *et al.* (2015). (Adaptación y traducción propia).

Algunos manuales utilizados para la enseñanza del ELH son *Conozcámonos*, *Sí se puede*, *Entre mundos*, *La lengua que heredamos*, *Palabra abierta* y *¡Avancemos!*⁵ Este

⁵ Información extraída de la página web de Potowski en <http://potowski.org> (consulta 15/05/18).

último es representativo y forma parte de los materiales didácticos utilizados en los programas de ELH de muchas escuelas secundarias, tales como las escuelas de los distritos escolares Ellington Public School y Stamford Public School District en Connecticut y universidades como la Universidad Drew en New Jersey (Véase los anexos 4 y 5). Por esta razón y por la facilidad al acceso completo a este manual, gracias a la colaboración de un HH de una de estas escuelas, se decidió analizar y valorar este manual a efectos de esta investigación. A partir de la observación de *¡Avancemos!*, se puede proporcionar una descripción detallada del manual y el análisis de cómo se aborda la enseñanza de la gramática, la fonética, el léxico y la competencia sociocultural en este manual. Este análisis busca hallar los enfoques y métodos pedagógicos que se usan para la enseñanza a los HH, determinar si estos logran atender las necesidades pedagógicas de estos aprendientes y proporcionar una guía para los docentes en el proceso de selección de textos pertinentes para este nuevo alumnado.

¡Avancemos! (Gahala *et al.*, 2013) es un manual de la editorial estadounidense Houghton Mifflin Harcourt, utilizado para la enseñanza del ELH. Según sus autores surge como resultado de una exhaustiva investigación y práctica docentes de diversos expertos en el tema, provenientes de diferentes partes de los Estados Unidos. Basado en dichos estudios, *¡Avancemos!* integra el componente cultural como la piedra angular de su diseño, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo. Además presenta los contenidos de forma gráfica, haciendo uso de organizadores visuales, fotografías, etc., provee objetivos claros y la secuenciación y jerarquización de los contenidos al inicio de cada sesión que le dan sentido a la práctica estudiantil y provee múltiples oportunidades para el aprendizaje colaborativo. Por otra parte, promueve la autoevaluación de los estudiantes a partir de listas de cotejo que se presentan al final de cada lección. Por último, tiene como complementos un cuaderno de prácticas para hispanohablantes cuyas actividades incluyen ejercicios de vocabulario, gramática y lectura y abundante material audiovisual. (Para más información, véase el anexo 4).

4.2.1. Análisis de los enfoques y métodos de enseñanza del manual *¡Avancemos!*

La versión del manual *¡Avancemos!* que se analiza en esta investigación es la digital y no cuenta con una presentación de los enfoques y métodos pedagógicos. Sin embargo, a partir de la observación de los objetivos que hacen uso de verbos como *Discuss*, *Talk* y *Ask*, y las propuestas de elaboración de diálogos inmediatamente después de la presentación de cada

sección del libro, se puede afirmar que el enfoque del presente manual es comunicativo. Además, los recursos audiovisuales y las herramientas tecnológicas han sido diseñados para que el estudiante pueda extender y reforzar sus capacidades comunicativas, además de pretender que este sea cada vez más autónomo y protagonista de su propio aprendizaje.

4.2.2. La enseñanza de la competencia sociocultural en *¡Avancemos!*

¡Avancemos! contiene muchos elementos culturales y no centra su atención mayoritariamente en la cultura española como en la mayoría de manuales de ELE, sino también en la cultura de los diferentes países hispanohablantes, dando a conocer sus banderas, sus ubicaciones geográficas, sus contrastes culturales y de habla. Así, este manual tiene una importante representatividad del componente sociocultural que es valioso para la enseñanza de los HH como ya lo hemos venido discutiendo en los capítulos anteriores y supone un ingrediente trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes. (cf. Teoría sociocultural de Vygotsky ,1962).

A final de cada lección se proponen dos o tres proyectos a modo de extensión y el estudiante debe escoger uno de ellos de acuerdo a sus intereses lo que evidencia que este manual propone una instrucción diferenciada que ofrece a los estudiantes múltiples opciones de materiales de aprendizaje y posibilidades acerca del trabajo a entregar al final de la clase, respetando sus intereses y necesidades. También se les pide extraer lo aprendido a su realidad y hacer una reflexión sobre su cultura frente a las otras, enseñándoles así que todas las culturas son diversas, vastas e importantes. Claramente, el método de enseñanza de esta competencia es implícito porque se logra a través de la reflexión de diversos textos y audios culturales y es el tema transversal de todos los componentes. En la figura 2 podemos apreciar imágenes de las páginas del libro que muestran los componentes culturales en las diferentes secciones del mismo.



Figura 2. Muestras de actividades culturales.

Fuente: Libro *¡Avancemos!* (2013).

4.2.3. La enseñanza de la gramática en *¡Avancemos!*

Hay un primer momento de la lección en la que se hace una presentación explícita de la gramática: se muestran, en primer lugar, los objetivos de estudiarla y se presenta la estructura gramatical a tratar en recuadros y se proveen ejemplos. El libro ofrece la opción de usar herramientas como el *animated grammar*, que a través de un pequeño video interactivo explica la gramática y el *home tutor* ofrece explicaciones adicionales para profundizarla. Además, se proponen ejercicios como de llenado de huecos, reescritura, verdadero/falso, entre otros. Aunque el texto presenta los ejercicios cargados de colores y herramientas tecnológicas, no dejan de ser ejercicios meramente estructuralistas. Posteriormente, se trabajan diálogos, a modo de juego de rol, a partir de una situación real propuesta por el libro y se intercambian ideas con los compañeros, dejando ver su enfoque comunicativo. Esto podría resultar muy positivo, siempre y cuando las explicaciones antes dadas, es decir el *input* proporcionado, hayan sido claras de tal forma que la producción oral del estudiante pueda ser óptima y no frustrante. Todo el conocimiento está concatenado, se les ofrece los contenidos gramaticales que necesitan reforzar, tales como el indefinido y el imperfecto, el indicativo y el subjuntivo, el futuro, los clíticos, etc. y el componente cultural es el tema transversal también en la gramática. En este primer momento, la presentación de la gramática es de forma explícita. En la figura 3, se puede apreciar algunos segmentos de la presentación de la gramática y algunos ejercicios propuestos, unos estructuralistas otros comunicativos.

Presentación de GRAMÁTICA

AVANZA!

Goal: Learn the indirect object pronouns. Then use them to refer to people involved in travel plans and other activities. *Actividades 12–16*

English Grammar Connection: Indirect objects are nouns that answer the questions *to whom?* or *for whom?* about the verb. **Indirect object pronouns** take the place of indirect object nouns.

Rosa gives **her** a ticket.

Rosa **le** da un boleto.

Indirect Object Pronouns

ANIMATED GRAMMAR
my西班牙语.com

In Spanish, **indirect object pronouns** are used to accompany or replace **nouns** that act as **indirect objects**.

Here's how: The indirect object pronouns **me**, **te**, **nos**, and **os** are the same as the direct object pronouns. Only the **usted/él/ella** and **ustedes/ellos/ellas** forms are different.

te	<small>you (familiar)</small>	me	<small>me</small>	os	<small>you (familiar)</small>
le	<small>you (familiar)</small>	les	<small>you (familiar)</small>		

In Spanish, you must use the **indirect object pronoun** to accompany the **noun** it modifies or to **replace** the **noun**. The pronoun appears before conjugated verbs.

Mamá **les** da el dinero a **José y Ana**.
Mom gives **José** and **Ana** the money.

Mamá **les** da el dinero.
Mom gives **them** the money.

Práctica de GRAMÁTICA

12

La semana pasada

¿Recuerdas? Days of the week p. R13

Escribir

Di lo que estas personas hicieron o no hicieron la semana pasada.

(Tell what these people did or didn't do last week.)

modelo: Elena / ir a la biblioteca / viernes
Elena (**no**) **fue** a la biblioteca el viernes.

- yo / ver a mis amigos / domingo
- nosotros / ir al centro comercial / jueves
- Papá / hacer una excursión / martes
- tú / dar una caminata / sábado
- mi amiga y yo / hacer la tarea / lunes

Expansión

test
hat you
sí, sí, sí

14

Y tú?

hablar

escribir

contar

poner

Contesta las preguntas con un(a) compañero(a). (Answer the questions with a classmate.)

modelo: ¿A quién le preguntas cuando quieres ayuda con las tareas de español, al (a) profesor(a) o a tu amigo(a)?

1. A quién le preguntas cuando quieres salir con los amigos, a tu madre o a tu padre?
2. ¿Quién te da el dinero para comprar los discos compactos, tu madre, tu padre o tus abuelos?

Le pregunto a
mis amigos. (Y tú?)

Le pregunto al
profesor.

Figura 3. Muestras de la presentación y práctica de la gramática.

Fuente: Libro *¡Avancemos!* (2013).

En un segundo momento, se presenta una lectura que contiene la gramática estudiada en la lección y el método de enseñanza es más implícito, es decir, se muestra la gramática en un contexto, lo cual resulta de mucho beneficio para los estudiantes porque no solo visualizan las estructuras de forma aislada en oraciones, sino que en su conjunto, interactuando con otros elementos que complementan la comprensión. En la figura 4 se observa una pequeña lectura y a partir de la cual el estudiante reconoce las estructuras gramaticales estudiadas y, luego, se les pide producir su propio texto poniendo en uso dichas estructuras, un correo electrónico, un *post*, un ensayo, etc.

20 Integración

Lee
Escuchar
Hablar

Lee el correo electrónico de Tati y escucha el mensaje de Josué. Luego prepara una respuesta completa a la siguiente pregunta: ¿Quién pasó las vacaciones más divertidas? Explica por qué piensas así. (Read the e-mail from Tati and listen to the voice mail message from Josué. Explain who you think had the better vacation and why.)

Fuente 1 Correo electrónico

Fuente 2 Mensaje por teléfono

¡Hola! ¿Qué tal? ¿Qué hiciste en tus vacaciones? Yo fui a la casa de una amiga que vive en las montañas. Dimos una caminata casi todos los días. Tomamos muchas fotos. Fue divertido. La semana pasada fuimos a pescar. No me gustó mucho. 😞 Pero también montamos a caballo! ¡Montar a caballo fue SÚPER divertido! 😊

¡Hasta luego! —Tati

Listen and take notes

- ¿Adónde fue Josué y con quién?
- ¿Qué hizo?
- ¿Qué fue divertido y qué fue aburrido?

modelo: Pienso que las vacaciones de Tati fueron mejores porque ella hizo muchas cosas...

Figura 4. Muestras de la producción escrita de la gramática.

Fuente: Libro *¡Avancemos!* (2013).

Al parecer, la enseñanza de la gramática debería ser reevaluada y repotenciada con el uso de otros enfoques como por ejemplo la lingüística cognitiva y la instrucción basada en el

procesamiento del input los cuales formarán parte de la propuesta de mejora que se propone en esta investigación.

4.2.4. La enseñanza del léxico en *¡Avancemos!*

Al igual que en la gramática, el léxico se enseña usando las dos métodos. En un primer momento, el método de enseñanza es explícito y se muestran ilustraciones que corresponden a la realidad (no son caricaturas) y describen el vocabulario a aprender. El estudiante puede reconocer cada uno de los ítems sin necesidad de ninguna traducción. Después se proporcionan ejercicios para practicar este nuevo vocabulario, y en un tercer momento se analiza el vocabulario en contexto a través de una telehistoria, cambiando así al método implícito de la enseñanza. En la figura 5 se puede observar muestras de la presentación general del vocabulario, luego en un contexto y su los ejercicios propuestos para practicarlo.

Presentación de VOCABULARIO

Práctica de VOCABULARIO

VOCABULARIO en contexto

Figura 5. Muestras de la presentación y práctica del léxico.

Fuente: Libro *¡Avancemos!* (2013).

El libro proporciona mucho vocabulario, y nuevamente el componente cultural es transversal porque se muestran las variedades de los vocablos usados en la lección lo que enriquece la clase, no solo en el aspecto de la adquisición de un vocabulario más extendido, sino que logra que los estudiantes se sientan identificados porque en clase se estudió una palabra de su variedad. Este hecho fortalece su motivación y satisface sus necesidades socioafectivas y socioculturales. En la figura 6 se aprecia cómo se dice *dinero* en otras variedades como la andina, la peninsular o la caribeña. Esta es una característica propia de los manuales dirigidos a los HH que no poseen normalmente los manuales diseñados para la enseñanza de ELE.



Figura 6. Muestras del uso del léxico en distintas variedades del español.

Fuente: Libro *¡Avancemos!* (2013).

4.2.5. La enseñanza de la fonética en *¡Avancemos!*

Aunque se han encontrado pocas dificultades en la fonología de los HH, este texto propone trabajar la pronunciación a través de la presentación de los sonidos en diferentes posiciones de palabra, pares mínimos y contrastes entre los sonidos que puedan resultar confusos para estos hablantes (como las oclusivas), pero la práctica de los mismos no es muy contundente en el manual. Sería necesario que el profesor propusiera actividades para practicarlas. Por otro lado, se observa el tratamiento de los elementos segmentales en su mayoría y casi se ha dejado de lado los suprasegmentales, tales como el acento y la entonación, al menos de forma explícita, porque de forma implícita los estudiantes están constantemente expuestos a *input* real con estas características fonológicas. Podría decirse que *¡Avancemos!* no difiere tanto de los manuales de ELE en el tratamiento de la fonética. En la figura 7 se observa la presentación de algunos sonidos oclusivos y la unión de sonidos vocálicos.



Figura 7. Muestras del uso del léxico en distintas variedades del español.

Fuente: Libro *¡Avancemos!* (2013).

4.2.6. La enseñanza de la lectoescritura en *¡Avancemos!*

La lectura es un componente transversal en el manual que ayuda a asimilar más fácilmente los contenidos gramaticales y léxicos (cf. Mikulecky, 2008) y los tipos de texto propuestos son de diversa índole, presentados en distintos formatos y registros de lenguaje, lo que favorecería la obtención de un *input* auténtico. Al iniciar cada lectura, se propone una estrategia de lectura (la elaboración de diagramas de Venn, toma de notas y resúmenes, entre otros) pero sería necesaria la aplicación de algunas estrategias previas a la lectura como la atención a los elementos paratextuales, la formulación de preguntas que originen un conflicto cognitivo y la obtención de algunos conocimientos previos que los estudiante posean para después confrontarlos con los nuevos conocimientos que adquirirán a partir de la lectura y crear así conocimientos significativos según la teoría del aprendizaje de Ausubel (1973). La lectura supone una gran ventaja para los aprendientes pues les posibilita el acceso a la profundidad del texto y el desarrollo de su competencia comprensiva, favorece su autonomía para enfrentarse a cualquier texto y construir significados con acierto (cf. Jouini, 2005). Por último, se observa que las preguntas propuestas evalúan la comprensión a niveles literal, inferencial y crítico. En la figura 8, se aprecia algunos ejemplos de las estrategias de lectura propuestas al inicio de una lectura y las diferentes preguntas que se formulan para evaluar la comprensión de lectura.

Figura 8. Muestras del uso de los tipos de lectura, las estrategias y preguntas de comprensión.

Fuente: Libro *¡Avancemos!* (2013).

Después de la lectura, se asignan tareas de elaboración de textos de forma gradual, que va desde la producción de textos sencillos como correos y blogs hasta la elaboración de artículos, ensayos, etc., respondiendo probablemente a la teoría de la jerarquía de Gagné (1970) y haciendo uso de la herramienta *Performance space*. Asimismo, se fomenta la coevaluación haciendo uso de rúbricas que contemplan tres criterios de evaluación: el alcance, la coherencia y cohesión y la corrección, y contienen tres escalas: “mejorable”, “bueno” y “excelente”, como se aprecia en la figura 9. De esta manera, el proceso del aprendizaje se hace más colaborativo y se evita usar connotaciones como “deficiente” para no afectar la autoestima de los estudiantes. La desventaja que se evidencia en este componente es la ausencia del tratamiento de la ortografía y de las convergencias léxicas que representan limitantes en estos estudiantes. Este tratamiento debe darse de forma explícita, de lo contrario, será difícil que el estudiante tenga éxito en la escritura académica.

Figura 9. Muestras del tratamiento de la escritura, rúbrica de evaluación y coevaluación.

Fuente: Libro *¡Avancemos!* (2013).

4.3. Conclusiones

En resumen, después de haber analizado todos los componentes del manual *¡Avancemos!* se puede afirmar que es un material relevante en la enseñanza del español para HH debido a su complejo diseño. Por un lado, en él se propone la enseñanza de la gramática y el léxico del español a partir del método explícito aunque, sin embargo, el uso del método implícito por medio de la exposición a diferentes tipos de *input* escritos y orales es recurrente, por lo que se puede afirmar que se utilizan ambos métodos de manera alternada y complementaria. También, se ha analizado que su elaboración está cimentada en diversas teorías del aprendizaje tales como las de Vygotsky, Ausubel, Gagné, entre otros, fomenta la comunicación y toma en cuenta los intereses y la cultura de los aprendices. Se puede juzgar que este texto es recomendable para el desarrollo de la competencia lingüística y sociocultural de este estudiantado y fomenta estrategias de aprendizaje para conseguir que ellos sean más autónomos. Hay componentes que no han recibido el tratamiento debido a la luz del perfil de los HH, como por ejemplo, la corrección fonética que no ha sido muy evidente en el texto, probablemente, debido a que no se han hallado mayores problemas en este aspecto del habla de estos hablantes o porque las investigaciones al respecto son escasas. Del mismo modo, la gramática y la ortografía son dos componentes de la competencia lingüística que deberían de tener un tratamiento más directo siendo que estos aprendices necesitan con urgencia ser enseñados en estas capacidades debido a la atrición lingüística que han sufrido.

5. Propuesta de mejora

5.1. Presentación

A partir de los hallazgos recogidos en los capítulos 2, 3 y 4; se diseña esta propuesta didáctica que contiene algunas actividades de aprendizaje que tienen la finalidad de ofrecer a los profesores de español una herramienta didáctica para atender las necesidades específicas de los HH y alcanzar los objetivos deseados. Se hace énfasis en los aspectos que se vieron poco atendidos en el manual *¡Avancemos!*, sin embargo, se deja en claro que esta es solo una propuesta y que a partir de ella se podrían trabajar también otras propuestas, adecuándola al perfil de los hablantes que pertenezcan a sus clases. No está de más decir que la atención a estos estudiantes supone una gran preparación e implica un entrenamiento pedagógico específico y diferente al que reciben los instructores de ELE.

5.2. Fundamentación

La propuesta didáctica de este estudio se basa en las teorías del aprendizaje de Vygotsky, Ausubel, la hipótesis del *input* comprensible y el filtro afectivo de Krashen y la teoría del procesamiento del *input* propuesto por VanPatten, haciendo énfasis en este último. VanPatten (1996) afirma que el estudiante aun teniendo las condiciones necesarias y favorables para la adquisición del *input* comprensible no será capaz de descifrar todo el contenido. De dicho *input*, se fijará en ciertos elementos mientras que otros pasarán desapercibidos y serán ignorados por él. Para poder asimilar ese *input* es necesario que el significado que se transmite y su referente —la forma lingüística— se detecten y ensamblen conjuntamente en la mente del hablante. Como consecuencia de esta afirmación, se desarrolla el principio de “atención a la forma” y se propone la instrucción basada en el *procesamiento del input* que es un tipo de instrucción explícita que trata de explicar qué estrategias psicolingüísticas sirven al aprendiente para hacer la conexión entre la forma y el significado del *input* disponible, lo induce a dirigir su atención hacia aspectos formales del *input*, tales como la gramática, que por sí solo no puede identificar, bien porque esas estructuras son opacas o porque su capacidad atencional se encuentra ocupada con otros elementos del *input* o desgastadas (Alonso, 2004). Nuestra propuesta considera que este tipo de instrucción es una de las opciones más acertadas para aprender la gramática (Montrul y Bowles, 2009).

5.3. Principios

- ❖ Principio 1: Tomar en cuenta el perfil sociolinguístico y socioafectivo de los HH

Este principio toma en cuenta las características de los hablantes de herencia del español en el diseño del currículo, los materiales de enseñanza y la evaluación.

- ❖ Principio 2: Diferenciar la instrucción

Este principio supone que el currículo esté cargado del componente sociocultural: las experiencias y la diversidad de la población hispana en los EE.UU. y que el desarrollo de la secuencia didáctica esté centrado en los estudiantes.

- ❖ Principio 3: Tomar en cuenta las características sociolinguísticas a la hora de “corregir” el lenguaje que producen los estudiantes

Este principio llama la atención a los docentes porque es necesario distinguir entre rasgos dialectales y verdaderos “errores” gramaticales o discursivos y estar abiertos a las variantes dialectales de los estudiantes. Se deben vigilar las actitudes y comentarios hacia estos estudiantes, ya que pueden provocar que estos se inhiban o se ofendan.

5.4. Objetivos

1. Proponer actividades que resulten de utilidad para los profesores de ELH.
2. Aportar actividades que favorezcan la adquisición del input comprensible.
3. Complementar la carencia de actividades propuestas en el texto analizado *Avancemos*.

5.5. Actividades

5.5.1. Actividades para desarrollar la escritura

Los investigadores señalan que los jóvenes HH que empiezan el estudio formal del español por primera vez, suelen tardar un mínimo de tres años en desarrollar las destrezas necesarias para producir una redacción eficaz, por ello es necesario que el profesor de español sea muy paciente y constante en el desarrollo de esta capacidad (Potowski, 2005). Además, siguiendo nuestro lineamiento de ofrecer input estructurado, se le recomienda al docente

poner atención no solo al producto sino al proceso que ayudará al estudiante a concebir paso a paso la totalidad de lo que quiere comunicar y a quién lo quiere dirigir y después atender a las estructuras lingüísticas discursivas, etc. En el anexo 7 se proponen tres actividades contrastando el inglés con el español y se propone el uso del cambio de código y el espanglish para reflexión de los estudiantes.

5.5.2. Actividades para desarrollar las destrezas orales y auditivas

Los hablantes de herencia suelen tener buen nivel en el lenguaje oral, por lo menos cuando se trata de contextos y temas cotidianos e informales porque muchos no han tenido la oportunidad de escuchar ni producir discursos formales. Por tanto, no se puede esperar de ellos que hagan una exposición elocuente el primer día de clases. Es recomendable para mejorar la destreza auditiva, exponer al alumno a trozos cortos de lenguaje real tales como series de televisión, noticieros, etc. con una ficha de actividades para antes, durante y después de la audición.

Sobre la producción oral, algunas investigaciones señalan que se le debe permitir al estudiante en un primer momento hacer uso del cambio de código (usar inglés intercalado con el español) porque resulta beneficioso para el aprendizaje del español y de los conceptos académicos en general (Nichols & Colon, 2000). Además ayuda a reducir el filtro afectivo porque el estudiante se siente “comprendido” lingüísticamente. El profesor explicará que es necesario aprovechar el tiempo de la clase de español para hablar solo español, contestará sus preguntas siempre en español y les hará saber que en contextos formales se debe evitar hablar en dos idiomas o usar el espanglish. A continuación se propone una actividad que ayudará a mejorar la entonación y a marcar las pautas en el discurso apuntando a mejorar los elementos suprasegmentales del HH (Véase el anexo 8).

5.5.3. Actividades para desarrollar la gramática

La gramática de los HH, como ya hemos visto, es compleja, aunque se puede dar el caso en que el estudiante utilice ciertas estructuras gramaticales correctamente sin saber que las está usando o cómo se llaman formalmente. Por ello, la tarea del profesor de español deberá consistir en el afianzamiento de las estructuras que ya domina el estudiante por medio del empleo de la terminología específica de las mismas y en la enseñanza de las estructuras que todavía no domina del todo: el subjuntivo, el pretérito imperfecto, los tiempos

compuestos, el futuro simple, etc., y la enseñanza de la gramática deberá ser explícita en este sentido. Se recomienda, luego de haber estudiado los tiempos, modos o aspectos verbales, enseñar las formas verbales en contraste, hacer ejercicios de contraste de los dos tiempos que se contraponen: pretérito indefinido / pretérito imperfecto en el ámbito escrito y en el discurso y el uso de los artículos en contraste. Se proponen actividades que buscan enfocar la atención de los estudiantes en las formas que necesitan aprender para mejorar su expresión escrita y su discurso formal (Véase el anexo 9).

6. Conclusiones

Después de toda la información presentada en los capítulos 1, 2 y 3 y el análisis realizado en los capítulos 4 y 5, podemos concluir lo siguiente:

1. Los hablantes de herencia no siguen los mismos procesos de adquisición que los estudiantes de una segunda lengua, sino tienen una adquisición híbrida y poseen características similares a los hablantes nativos.
2. Los hablantes de herencia tienen una motivación innata para aprender el español por ser esta la lengua que lleva su carga de identidad, a diferencia de los aprendientes de la L2 cuya motivación es más extrínseca o instrumental, lo cual representa una gran ventaja en las aulas.
3. Los aprendientes hablantes de herencia poseen necesidades socioafectivas, socioculturales y lingüísticas distintas a los de los aprendientes de la L2, porque estos estudiantes no han recibido instrucción formal continua y se ha originado una atracción lingüística en ellos.
4. Los programas mixtos no representan un ambiente idóneo para la enseñanza-aprendizaje de los hablantes de herencia porque estos hablantes poseen necesidades pedagógicas distintas a los aprendientes de la L2.
5. Los programas diseñados específicamente para los hablantes de herencia no son suficientes en las escuelas y universidades públicas estadounidenses, a veces por no alcanzar el mínimo de alumnado para su inauguración o porque es necesario hacer más promoción de los beneficios que estas clases reportan a este alumnado.
6. El manual *¡Avancemos!* atiende las necesidades básicas de los hablantes de herencia a través de su alta carga de contenido cultural, de variedades lingüísticas y las diversas metodologías que subyacen de su diseño, tales como la educación explícita y la implícita principalmente, bajo un enfoque claramente comunicativo y sociocultural que lo hacen idóneo para este tipo de público. No obstante, algunas carencias de este manual son la falta de actividades para mejorar la fonología y la ortografía para así mejorar también su producción académica escrita y oral; y la implementación de metodologías que se enfoquen más en la forma de las estructuras gramaticales formales que estos estudiantes necesitan conocer.

7. Bibliografía

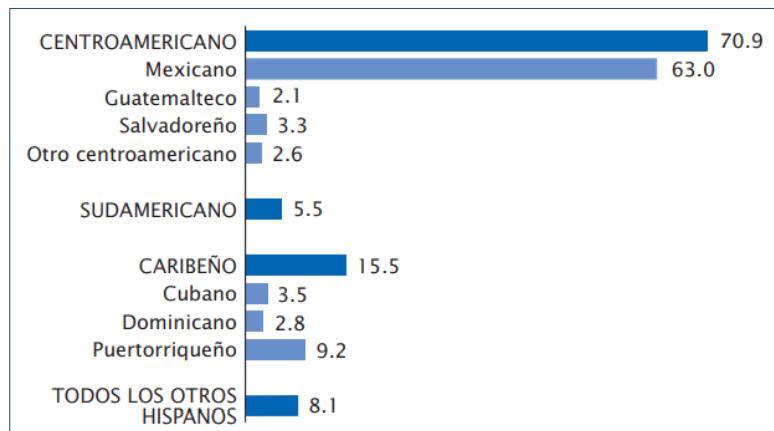
- Alonso, R. (2004). *Procesamiento del input y actividades gramaticales*. RedELE: Revista electrónica de didáctica ELE, (0), 1- 9.
- Alonso, J., Durand, J. & Gutiérrez, R. (2013). *El futuro del español en Estados Unidos: La lengua en las comunidades de migrantes hispanos*. Barcelona: Editorial Ariel & Fundación Telefónica.
- Au, T., Knightly, L., Jun, S. & Oh, J. (2002). *Overhearing a language during childhood*. Psychological Science 13, 238-243.
- Ausubel, D. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. En S. Elam. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento: Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Buenos Aires: El Ateneo.
- Beaudrie, S., Ducar, C. & Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Blake, R. (1983). *Mood selection among Spanish-speaking children, ages 4 to 12*. The Bilingual Review 10, 21-32.
- Canale, M. & Swain, M. (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Caravita, S., et al. (2008). *Construction and Validation of Textbook Analysis Grids for Ecology and Environmental Education*. Science Education International 19 (2), 97-116.
- Carreira, Maria (2004). *Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term Heritage Language Learner*. *Heritage Language Journal*, 1 (2), 1-23.
- Carreira, M. & Kagan, O. (2011). *The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development*. Foreign Language Annals, 1(44), 40-64.
- Cuza, A., Pérez-Tattam, R., Barajas, E., Miller, L. & Sadowski, C. (2013). *The development of tense and aspect morphology in child and adult heritage Spanish: Implications for heritage language pedagogy*. En J. Schwieder (ed.). Innovate research and practices in second language acquisition and bilingualism. Amsterdam: John Benjamins.
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Domínguez, C. (2008): La enseñanza del español en cifras. En H. López Morales (Coord.): Enciclopedia del español en los Estados Unidos, Madrid: Instituto Cervantes & Santillana.
- Fairclough, M. (2005). *Spanish and heritage language education in the United States: Struggling with hypotheticals*. Frankfurt: Verveurt Iberoamericana.
- Fairclough, M. (2018). *The lexicon of Spanish heritage speakers*. En K. Potowski. The Routledge Handbook on Spanish as a heritage /minority language. New York: Routledge.
- Foote, R. (2011). *Integrated knowledge of agreement in early and late English-Spanish bilinguals*. Applied Psycholinguistics 32, 187-220.
- Gagné, R. (1970). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gahala, E., Hamilton, P., Carlin, A., Heining-Boynton, L., Otheguy, R. & Rupert, B. (2013) ¡Avancemos! Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

- Gallo, P. (1994). *Adquisiciones gramaticales en torno al imperativo: Lo que se aprende dando órdenes*. En S. López. (Ed.). La adquisición de la lengua española. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto Cervantes. (2017). *El español: una lengua viva*. Informe 2017. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jouini, K. (2005). *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*. Glosas didácticas, (13), 1-20.
- Kim, J. (2011). *Discrepancy between the perception and production of stop consonants by Spanish Heritage Speakers in the United States* (Master's thesis), Korea University.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and Second language learning*. Oxford: Pergamon.
- López, H. (2008). *Los grupos migratorios*. En H. López (Coord.). Enciclopedia del español en los Estados Unidos Madrid: Instituto Cervantes / Santillana.
- López-García, M. (2017). *La enseñanza del español a hablantes de herencia en inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje en aulas heterogéneas*. Tejuelo (26), 113-142.
- Lynch, A. (1999). *The subjunctive in Miami Cuban Spanish. Bilingualism, contact and language variability*. (Doctoral thesis), University of Minnesota.
- Mikulecky, B. (2008). *Teaching Reading in a Second Language*. London: Pearson Education Inc.
- Montrul, S. (2002). *Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense /aspect distinctions in adults bilinguals*. Bilingualism: Language and Cognition (5), 39-68.
- Montrul, S. (2004). *Subject and object expression in Spanish heritage speakers. A case of morpho-syntactic convergence*. Bilingualism: Language and Cognition (7), 125-142.
- Montrul, S. (2006). *Bilingualism, incomplete acquisition and language change*. En C. Lefebvre, L. White & C. Jourdens (Eds.). L2 Acquisition and Creole genesis. Dialogues. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. & Bowles, M. (2009). *Back to basics: differential object marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers*. Bilingualism: Language and Cognition (12), 363-383.
- Montrul, S. (2018). *Morphology, syntax, and semantics in Spanish as a heritage language*. En K. Potowski. The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language. New York: Routledge.
- Moreno-Fernández, F. (2007). *Anglicismos en el léxico disponible de los adolescentes hispanos de chicago*. En *Spanish in contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries*. Impact: Studies in Language and Society, (22), 41-58.
- Muñoz, A. (2006). *Horas decisivas: El español en los Estados Unidos*. En *Enciclopedia del español en el mundo*: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007, 723-725.
- Nichols, P. & Colón, N. (2000). *Spanish literacy and the academic success of Latino high school students: Codeswitching as a classroom resource*. Foreign Language Annals, 33 (5), 498-511.
- O'Rourke, P. & Zhou, Q. (2016). *Heritage and second language learners: different perspectives on language learning*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2 (1), 1-25.
- Ovando, C. (2013). Los conflictos orígenes y el futuro del español en Estados Unidos. En Alonso, J., Durand, J. & Gutiérrez, R. (Coord.). *El futuro del español en Estados Unidos: La lengua en las comunidades de migrantes hispanos*. Barcelona: Editorial Ariel & Fundación Telefónica.
- Parra, M. (2017). *Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada*. Informe del Observatorio del Instituto Cervantes at FAS - Harvard University.

- Poch, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Polinsky, M. (2011). *Reanalysis in adult heritage language: a case for attrition*. Studies in Second Language Acquisition (33), 305-328.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). *Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom*. Language and Linguistics Compass 1(5), 368-395.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Madrid: Arco Libros.
- Potowski, K., Jegerski, J. ,Morgan-Short,K. (2009). *The effect of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers*. *Language Learning*. 59 (3), 537-579.
- Reznicek-Parrado, L. (2013). *Pedagogía de hablantes de herencia: Implicaciones para el entrenamiento de instructores al nivel universitario*. (Tesis magistral), Universidad de Nebraska.
- Rodrigo, V. (2013). *Situación lingüística de los hablantes de herencia en Estados Unidos y la mejora de su competencia en español*. En Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales, *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp.748-757). Girona.
- Said-Mohand (2013). *El español como lengua de herencia en los EE. UU.: Retos para su didáctica*. Marcole Revista de didáctica ELE (16), 1-15.
- Šifrar, M. (2006). *Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real*. Ljubljana: Universidad de Ljubljana.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Oxford University Press.
- Torres, A. (2010). *El español de América en los Estados Unidos*. En M. Aleza y J.M. Enguita (Coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Torres, A. (2011). *La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos*. Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos (1), 133-150.
- Valdés, G. (1981). *Pedagogical implications of teaching Spanish to the Spanish-speaking in the United States*. En G. Valdés, A. Lozano & R. García-Moya (Eds.). *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods*. New York: Teachers College Press.
- Valdés, G. (2000). *Introduction*, En American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (Coord.). *Spanish for Native Speakers (I) Professional Development Series Handbook for teachers K-16*. New York: Harcourt College.
- Valdés, G., Fischman, J., Chávez, R. & Pérez, W. (2008). *Maintaining Spanish in the United States. Steps toward the effective practice of heritage language reacquisition /development*, Hispania, 91 (1), 4-24.
- VanPatten, B. (1996): *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Vygostky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambrigde: The MLT Press.
- Vélez-Ibáñez, C. (2013). *Lengua y alfabetización en español en el suroeste de Estados Unidos : Hegemonía política d la lengua desde la colonia al presente*. En Alonso, J., Durand, J. & Gutiérrez, R.(Coord.). *El futuro del español en Estados Unidos: La lengua en las comunidades de migrantes hispanos*. Barcelona: Editorial Ariel & Fundación Telefónica.

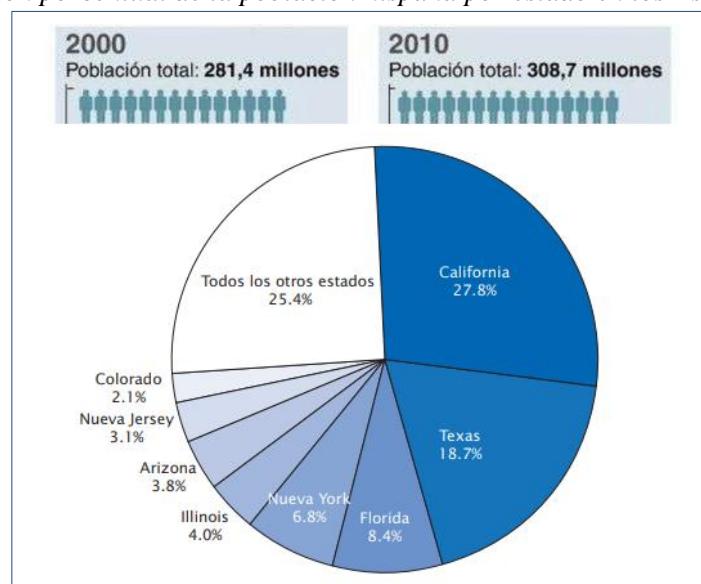
8. Anexos

Anexo 1. Distribución porcentual de la población hispana por tipo de origen en los Estados Unidos, 2010.



Fuente: U.S. Census Bureau, 2012

Anexo 2. Distribución porcentual de la población hispana por estado en los Estados Unidos, 2010.



Fuente: U.S. Census Bureau, 2012

Anexo 3. Programas para la enseñanza de ELH en la educación superior de los EE.UU.

Program Name	City	State	Program Type	Languages
Colorado Mountain College Department of Spanish	Edwards	CO	Higher Education	Spanish
Department of Languages, Linguistics, and Comparative Literature at Florida Atlantic University	Boca Raton	FL	Higher Education	Spanish
Department of Modern & Classical Languages at Georgia State University (GSU)	Atlanta	GA	Higher Education	Spanish
Heritage Language Classes at Portland State University	Portland	OR	Higher Education	Arabic, Hindi, Farsi, Russian, Spanish, Tagalog, Urdu, Vietnamese
Heritage Spanish Program at University of Houston	Houston	TX	Higher Education	Spanish
Medical Spanish for Heritage Learners	Edinburg	TX	Higher Education	Spanish
Nuestra Lengua, Department of Modern and Classical Languages	Fairfax	VA	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Learners at University of Washington	Seattle	WA	Higher Education	Spanish
Spanish for heritage learners program (SHL program)	Tucson	AZ	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Speakers	Amherst	MA	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Speakers at Purdue University	Lafayette	IN	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Speakers at University of Illinois at Chicago	Chicago	IL	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Speakers at University of Maryland College Park	College Park	MD	Higher Education	Spanish
Spanish for Heritage Speakers University of Maryland, Baltimore County	Baltimore	MD	Higher Education	Spanish
Spanish for Hispanics	San Antonio	TX	Higher Education	Spanish
Spanish in the Community	Cambridge	MA	Higher Education	Spanish
Spanish Language Program	Evanson	IL	Higher Education	Spanish
Spanish Major for Heritage Learners	Beaufort	SC	Higher Education	Spanish
St. Norbert College Language Services	De Pere	WI	Higher Education	Arabic, Mandarin, French, German, Greek, Italian, Japanese, Other, Polish, Portuguese, Russian, Spanish
State University of New York Spanish Heritage Program	New Paltz	NY	Higher Education	Spanish
The Sabine Ulíbarri	Albuquerque	NM	Higher Education	Spanish

Fuente: The Heritage Languages in America, CAL (2018)

Anexo 4. Descripción interna y externa del manual ¡Avancemos!

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL ¡Avancemos!	
Editorial	Houghton Mifflin Harcourt (U.S.A.)
Autor (es)	Estrella Gahala, Patricia Hamilton Carlin, Audrey L. Heining-Boynton, Ricardo Otheguy y Barbara Rupert Mondloch
Edición	2013
Enfoque	Comunicativo
Nivel	2 – Level challenge
Tipo	Digital
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL ¡Avancemos!	
Unidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad 1: Costa Rica ¡A conocer nuevos lugares ▪ Unidad 2: Argentina ¡Somos saludables! ▪ Unidad 3: Puerto Rico ¡Vamos de compras! ▪ Unidad 4: ¡México! Cultura antigua, ciudad moderna ▪ Unidad 5: España ¡A comer! ▪ Unidad 6: Estados Unidos ¡Te gusta el cine! ▪ Unidad 7: República Dominicana. Soy periodista ▪ Unidad 8: Ecuador. Nuestro futuro
Lecciones	16 lecciones (2 lecciones por unidad)
Organización de cada lección	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de los objetivos de la lección ▪ Sección explorativa de la cultura a tratar ▪ Presentación del léxico ▪ Telehistoria (parte 1) ▪ Presentación de la gramática ▪ Práctica de la gramática ▪ Telehistoria (parte 2) ▪ Otro aspecto gramatical ▪ Práctica de ese aspecto gramatical ▪ Se estudian todos los aspectos concatenadamente ▪ Telehistoria completa ▪ Lectura cultural sobre un lugar ▪ Resumen de la lección ▪ Extensión ▪ Comparación cultural: lectoescritura
Complementos y herramientas tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuaderno de prácticas para hispanohablantes ▪ <i>Performance space, News networking, Home tutor y Cultura interactiva</i>
Duración	Todo el año lectivo

Anexo 5. Uso del manual Avancemos para los diferentes cursos dictados en las escuelas Drew.

LANGUAGES											
Subject	Number	Set Title	Item Title	Level	Topic	Format	Author	Publisher	Place of Publication	Editor	CD
Spanish	001-A	McDougal Littell Avancemos! Unit 1	McDougal Littell Assessment System Overview	Middle/Secondary	Spanish	Software CD		McDougal Littell	Evanston, IL, Boston, Dallas		
Spanish	001-B	McDougal Littell Avancemos! Unit 1	1a McDougal Littell Avancemos!	Secondary	Spanish	Book		McDougal Littell	Evanston, IL, Boston, Dallas		
Spanish	001-C	McDougal Littell Avancemos! Unit 1	1b McDougal Littell Avancemos!	Secondary	Spanish	Book		McDougal Littell	Evanston, IL, Boston, Dallas		
Spanish	001-D	McDougal Littell Avancemos! Unit 1	1a McDougal Littell Avancemos! Teacher's Edition	Middle/Secondary	Spanish	Book	Gahala, Estella, Patricia Hamilton Carlin, Audrey L. Heinrichs-Boynon, Ricardo Otheguy & Barbara J. Rupert	McDougal Littell	Evanston, IL, Boston, Dallas		
Spanish	001-E	McDougal Littell Avancemos! Unit 1	1b McDougal Littell Avancemos! Teacher's Edition	Middle/Secondary	Spanish	Book	Gahala, Estella, Patricia Hamilton Carlin, Audrey L. Heinrichs-Boynon, Ricardo Otheguy & Barbara J. Rupert	McDougal Littell	Evanston, IL, Boston, Dallas		
Spanish	001-F	McDougal Littell Avancemos! Unit 1	Differentiated Assessment - 1 Modified Assessment	Secondary	Spanish	Workbook		McDougal Littell	Evanston, IL, Boston, Dallas		
Spanish	001-G	McDougal Littell Avancemos! Unit 1	Differentiated Assessment - 1 On-Level Assessment	Secondary	Spanish	Workbook		McDougal Littell	Evanston, IL, Boston, Dallas		

Fuente: Universidad Drew website

Disponible en <https://depts.drew.edu/lib/crc/CRCholdings.htm>

Anexo6. Uso del manual ¡Avancemos! para las escuelas del distrito escolar Ellington (EE. UU.).

ELLINGTON PUBLIC SCHOOLS	
Ellington, CT	
RECOMMENDATION FOR TEXTBOOK ADOPTION	
Title of Recommended Textbook: Avancemos (Spanish Textbook Series)	
Author(s): Estella Gahala, Patricia Hamilton Carlin, Audrey Heinrichs-Boynon, Ricardo Otheguy, Barbara Rupert Mondloch	
Publisher: (Holt McDougal) Houghton-Mifflin-Harcourt	Copyright Date: 2013
Textbook to be used in grade(s): 7 th , 8 th , 9 th , 10 th , 11 th grades	
Course Title: Spanish I, Spanish II, Spanish III	
Levels: Academic & Honors	
<input type="checkbox"/> New Textbook <input checked="" type="checkbox"/> Replacement for the following text: <input type="checkbox"/> Supplement to the following text:	
Title and copyright date of textbook to be replaced or supplemented: En Espanol I, II, III (2000)	
Reasons for addition/replacement/supplementation:	
<ul style="list-style-type: none"> The current Spanish textbooks are physically worn, and the content taught in the series <i>En Espanol</i> is outdated with the vocabulary, pictures, videos, and cultural information. Additionally, there are no modern references, and the historical and cultural information is not updated or is not accurate. This impacts how the text can be used as resource for teaching the cultural component of language learning. There are no online resources for students and teachers in the series. The teaching standards, objectives, and assessments are not aligned or supportive of standards for teaching a world language. For example, assessments look for rote memorization, instead of student use of the target language in conversation. The new text book series will provide on-line resources, including an on-line text for teachers and 	

Fuente. Ellington Public Schools website

Disponible en;

http://www.ellingtonpublicschools.org/uploaded/District_files/boe/committees/curriculum/2014_05_23_Curriculum_Committee_Minutes.pdf

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA ESCRITURA

Actividad 1: Diferenciando el inglés del español

Objetivos

- ✓ Diferenciar los códigos del inglés y el español.
- ✓ Revisar la ortografía para escribir con corrección.

Instrucciones:

Aunque una persona bilingüe habla dos idiomas, es poco común que la persona tenga exactamente la misma habilidad para los dos idiomas. Generalmente hay un idioma dominante, dependiendo del tiempo y los usos que se le dan a los idiomas. Si vives en los Estados Unidos, es muy probable que hayas completado tu educación primaria y secundaria en inglés. Para entender mejor cuál es tu idioma dominante, completa el siguiente cuestionario.

	SIEMPRE				NUNCA
1. En mi casa hablo inglés.	5	4	3	2	1
2. Prefiero leer en inglés.	5	4	3	2	1
3. Veo la televisión en inglés.	5	4	3	2	1
4. Hablo con mis amigos en inglés.	5	4	3	2	1
5. Escribo mucho en español.	5	4	3	2	1
6. Me siento cómodo hablando en español con personas que no conozco.	5	4	3	2	1
7. Encuentro las palabras que necesito para expresarme en español.	5	4	3	2	1
8. Sueño en español.	5	4	3	2	1

A) Resultados Habla con un compañero y comparen sus respuestas. Basándose en ellas, ¿cuál es tu idioma dominante? ¿Por qué? Reporten la información a la clase.

B) Opiniones Ahora habla con un compañero diferente sobre sus experiencias personales acerca de las siguientes preguntas.

1. ¿En cuál de los dos idiomas tienen un vocabulario más amplio?

2. ¿A veces mezclan los dos idiomas? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Consideran que sea malo mezclar los dos idiomas?

3. Den ejemplos de lo que consideran que es el "Spanglish".

4. ¿Creen que haya alguna diferencia entre cómo se habla el español en Estados Unidos y cómo se habla en otros países? Expliquen y den ejemplos.

Actividades de extensión

1. Busca en Internet el video *The benefits of the bilingual brain*.

<http://ed.ted.com/lessons/how-speaking-multiple-languages-benefits-the-brain-mia-nacamulli>

2. Responde: ¿Qué ventajas tiene ser bilingüe? ¿Cómo funciona el cerebro de manera diferente para las personas bilingües?

(Adaptado de Margarita Casas)

Disponible en: http://cf.linnbenton.edu/artcom/foreign_language/casasm/web.cfm?PgID=9730

Fuente: OER Heritage Speakers

Actividad 2: Reflexión sobre el espanglish

Objetivos

- ✓ Reflexionar sobre el uso del spanglish y su pertinencia en contextos académicos.
- ✓ Reforzar la escritura académica.

Instrucciones:

A) Imagínate cómo sería traducir la obra de Cervantes, *El Quijote*, usando el espanglish. Luego, lee el siguiente fragmento de la traducción del *Quijote* en espanglish, realizada por Ilan Stavans (2003):

In un placete de La Mancha of which nombre no quiero remembrearme, vivía, not so long ago, uno de esos gentlemen who always tienen una lanza in the rack, una buckler antigua,a skinny caballo y un greyhound para el chase. A cazuera with más beef than mutón, carne choppeada para la dinner, un omelet pa" los Sábados, lentil pa" los Viernes, y algún pigeon como delicacy especial pa" los Domingos, consumían tres cuarers de su income. El resto lo employaba en una coat de broadcloth y en soketes de velvetín pa" los holidays, with sus slippers pa" combinar, while los otros días de la semana él cut a figura de los más finos cloths. Livin with él eran una housekeeper en sus forties, una sobrina not yet twenty y un ladino del field y la marketa que le saddleaba el caballo al gentleman y wieldeaba un hookete pa" podear. El gentleman andaba por allí por los fifty. Era de compleción robusta pero un poco fresco en los bones y una cara leaneada y gaunteada. La gente sabía that él era un early riser y que gustaba mucho huntear. La gente say

que su apellido was Quijada or Quesada —hay diferencia de opinión entre aquellos que han escrito sobre el sujeto— but acordando with las muchas conjecturas se entiende que era really Quejada. But all this no tiene mucha importancia pa" nuestro cuento, providiendo que al contarla no nos separemos pa" nada de las verdá.

Fragmento del *Quijote* en espanglish (Stavans, 2003)

Disponible en : <http://www.20minutos.es/noticia/77939/0/don/quierote/spanglish/#xtor=AD-15&xts=467263>

Fuente: Revista 20 minutos

B) Discute con tus compañeros las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les ha parecido la traducción del *Quijote*?
2. ¿Creen que ha sido pertinente el uso del espanglish? ¿Por qué sí o por qué no?

Actividades de extensión

1. Relee el fragmento del *Quijote* en espanglish y tradúcelo usando la variante estándar.
2. Responde: ¿Crees que tu versión pueda ser mejor entendida que la versión de Stavans en la comunidad hispanohablante? ¿Por qué sí o por qué no?

Actividad 3: Mejorando mi ortografía con contrastes

Objetivos

- ✓ Diferenciar las reglas ortográficas del inglés y el español.
- ✓ Mejorar la ortografía del español.

Instrucciones:

En esta sección vamos a examinar ejemplos de reglas ortográficas, y en ocasiones vamos a contrastar el inglés y el español. Escribe sobre cada línea la traducción al español y después de completarlas todas, observa los patrones (*patterns*) y establece una conclusión ortográfica.

a) -ty

clarity _____ reality _____ obscurity _____
enormity _____ quality _____ quantity _____

Conclusión de la regla ortográfica:

b) *ph-, -tion, -mm*

photo _____ ambition _____ immoral _____

telephone _____ condition _____ immature _____

Conclusión de la regla ortográfica:

c) Mayúsculas y minúsculas

December _____ Monday _____ Mexican _____

Conclusión de la regla ortográfica:

d) El siguiente ejercicio te ayudará a recordar mejor las diferencias de ortografía entre el inglés y el español. Escribe la traducción de las siguientes palabras:

1. *temptation* _____
2. *location* _____
3. *description* _____
4. *Peruvian* _____
5. *mention* _____
6. *Friday* _____
7. *elephant* _____
8. *distribution* _____
9. *affinity* _____
10. *community* _____

Actividades de extensión

1. Elabora una lista con cinco ejemplos de cada regla gramatical (*-ty, ph-, -tion, -mm, mayúsculas y minúsculas*).
2. Elabora oraciones con cada una de ellas.

(Adaptado de Margarita Casas)

Fuente: OER Heritage Speakers

Disponible en: http://cf.linnbenton.edu/artcom/foreign_language/casasm/web.cfm?PgID=9730

Anexo 8.

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA FONOLOGÍA

Objetivos

- ✓ Diferenciar los momentos de pautas y los cambios entonativos en el discurso.
- ✓ Mejorar la entonación y la prosodia de los discursos orales.

Actividad 1: Mejorando mi entonación

Instrucciones:

a) Trabaja con un compañero de tu clase y lean el texto haciendo uno las preguntas y el otro las respuestas. A continuación, marquen los puntos en los que harían pausas con una barra (/) e indiquen dónde subirían o bajarían su tono de voz con flechas en dirección ascendente y descendente respectivamente. Relean el diálogo en parejas y, finalmente, escuchen el audio del podcast y comprueben sus aciertos.

Nota para el profesor: Al final, se les pide a los mismos y a otros voluntarios que pasen al frente a leer en voz alta. ¿Ha mejorado la lectura y por consiguiente la comprensión del texto por parte de los oyentes? Los estudiantes discuten en la clase al respecto, reflexionan y se auto y coevalúan.

(P) Profesor/a

(A) Alumno/a

P: ¡Hola! ¡Buenos días! ¡Buenas tardes! ¡O buenas noches! Estamos de nuevo en *EN SINTONÍA CON EL ESPAÑOL*. Y hoy vamos a dedicar nuestro programa a un par de conceptos que parecen generar cierta confusión. Son falsos amigos, al menos entre lenguas como el español y el inglés o el alemán. Está con nosotros, Dilara. ¡Hola! ¡Muy buenas!

A: ¡Hola! ¡Buenas! ¡Falsos amigos! No sé si me gustan o no...

P: Estos seguro que te van a gustar. Son *soportar* y *apoyar*. ¿A ti te generan confusión?

A: Sí, mucho.

P: Pues si te parece, si os parece, amigos, vamos a poner algunos ejemplos de uso de estos dos verbos, empezando por lo físico, que siempre es lo más evidente.

A: ¡Lo físico? No entiendo.

P: Sí, a ver. Dilara, nosotras estamos sentadas alrededor de una mesa redonda, alguna parte de nuestro cuerpo, por ejemplo, *nuestros brazos se apoyan en...*

A: ¡Ah, ya! *Los brazos se apoyan en la mesa.*

P: ¡Bien! Eso es, *los brazos están apoyados encima de la mesa*, sobre la mesa. ¡Y si pensamos en la mesa? ¡Qué le ocurre a la mesa?

A: Pues, además de tener los micrófonos encima, *la mesa soporta el peso de nuestros brazos.*

P: Muy bien, fácil. Si yo apoyo mi bicicleta en la pared, la pared soporta mi bicicleta, ¿lo vemos claro? ¡A ti se te ocurre algún otro ejemplo?

A: Sí, cuando duermo, mi cabeza se apoya en la almohada, y mi almohada soporta el peso de mi cabeza...

P: De tu cabeza, de tus sueños... ¡Uy! ¡Si las almohadas hablan...!

A: Sí, por suerte no hablan.

P: Bueno, vamos a dar un paso más. Además de soportar un peso, como hacen la pared o la almohada en nuestros ejemplos, decimos en español que *alguien soporta un dolor*, a veces incluso cuando usamos *soportar* indicamos que *alguien soporta un dolor estoicamente*, que aguanta mucho sin quejarse. ¡Tú has sufrido algún dolor insoportable alguna vez?

A: No, no recuerdo ninguno.

P: ¡Ni... un dolor de muelas... muy fuerte?

A: Tengo buenos dientes.

P: ¡Qué suerte! De todas formas, esto de la tolerancia al dolor o de soportar el dolor depende mucho de las personas, *hay gente que soporta, que tolera mejor el dolor que otras*. Dicen que las mujeres tenemos más aguante...

A: Sí, es verdad, *no creo que los hombres puedan soportar el dolor de dar a luz.*

P: Sí, ese dolor terrible, sí, es verdad. ¡Y el estrés, las situaciones de tensión? ¡Tú crees que las soportamos igual los hombres que las mujeres?

A: Eso depende del carácter, *creo que.*

P: Yo no sé qué pensarán nuestros oyentes, a mí me da la impresión de *que hay gente que soporta mejor las tensiones, las calamidades...*

A: Sí, o que *las soportan más pacientemente*. Eso yo creo que depende de la persona. *Yo soporto bien el dolor, creo, pero el estrés, no puedo, no lo soporto bien, me supera.*

P: Ya. ¡Hombre! Hay problemas soportables, creo yo, y otros que lo son menos. Por ejemplo, *el hambre puede ser un sufrimiento insopportable*.

A: Sí, y nosotros desde los países del norte a veces no podemos entender esos problemas porque no hemos tenido que sufrir...

P: Sí, *no hemos tenido que soportar el hambre*. Es verdad. La solidaridad es una virtud que se educa... nos viene muy bien esto que acabas de comentar. Fijaos, *hay pueblos que soportan condiciones de vida imposibles o catástrofes naturales*, que viven situaciones muy muy extremas. *¿Cómo podemos apoyar? ¿Cómo podemos ayudar a estas comunidades?*

A: Pues cómo, no sé, *supongo que apoyando también las iniciativas de ayuda*, las ONG... pero *hay que apoyar*, eso está claro.

P: Está claro, estamos de acuerdo. Todavía están activas las reivindicaciones para conseguir que los gobiernos del norte, como dices, contribuyan de manera más eficaz a solucionar los problemas de los países en vías de desarrollo. *Yo he apoyado esas iniciativas para reclamar un reparto más justo.*

A: *¿Has apoyado los movimientos antiglobalización?*

P: Sí, procuro mantenerme al día de sus reivindicaciones, de las manifestaciones...

A: Yo a tanto no llego, *sí que apoyo pero ni me informo ni hago nada*, creo que debería hacerlo.

P: Siempre estamos a tiempo.

Fragmento de un podcast “Los falsos amigos “
Disponible en : <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/>
Fuente: En sintonía con el español-ESE 14

b) Reflexiona y contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Qué variedad lingüística es la que se refleja en el podcast?
2. ¿Qué diferencias posee en contraste con tu variedad?
3. ¿En qué países crees que se utiliza esta variedad?

Actividades de extensión

1. Busca una muestra (video o audio) que contenga la variante estudiada en clase y analiza las diferencias en contraste con tu variante.
2. Compártela con la clase.

ANEXO 9

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA GRAMÁTICA

Objetivos

- ✓ Contrastar el uso de los adjetivos definidos e indefinidos y su significado.
- ✓ Mejorar el uso de los artículos.

Actividad 1: Oposición identificable / identificado

Instrucciones:

a) Lee el comienzo de este cuento y señala después si es V o F lo que se afirma:

Julio I, **un** rey de Bolivia (1), salió el sábado de paseo en **el** coche de la reina (2). En la puerta un soldado lo despidió. Al llegar a **un** río (3) se encontró con **una** futuróloga (4) y ésta le leyó las líneas de la mano: «Va a venir **un** príncipe (6) **del** país vecino (7), se va a enamorar de tu mujer y va a huir con ella a vivir la vida loca». Sin embargo, el rey no creyó nada de nada, cruzó **el** puente (8) y regresó al palacio. Pero en la puerta estaba **el** soldado (9) que, muy nervioso, le dijo: «majestad, **la** reina (10) se ha ido».

- | | |
|--|-------|
| 1. En Bolivia sólo hay y ha habido un rey. | V / F |
| 2. La reina tiene muchos coches. | V / F |
| 3. Julio I probablemente iba a ese río todos los días. | V / F |
| 4. Julio I veía por primera vez a la adivina. | V / F |
| 6. Este príncipe viene mucho a Bolivia. | V / F |
| 7. Bolivia tiene frontera con cinco países distintos. | V / F |
| 8. Solo hay un puente para cruzar el río. | V / F |
| 9. Es el mismo soldado que le había despedido | V / F |
| 10. Julio I es polígamico. | V / F |

(Adaptado de Alonso Raya et al., 2005:32).

Actividad 2: La generalización

Instrucciones:

a) Lee las siguientes oraciones y relaciona el uso del artículo con su significado.

1. Tengo **φ** mujer e hijos.
2. **La** mujer es el ser más inteligente de la tierra.
3. **Las** mujeres son los seres más inteligentes de la tierra.
4. **Una** mujer es un ser humano inteligente y racional.

- a) Hablamos de un ejemplo representativo del conjunto de las mujeres.
- b) Hablamos de mi situación civil: estoy casado/a y soy padre/madre
- c) Hablamos de todos y cada uno de los elementos de la clase mujer.
- d) Todas las mujeres son inteligentes.

(Adaptado de Montero, 2011).

b) Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuándo usamos el artículo definido?
2. ¿Cuándo usamos el artículo indefinido?
3. ¿Cuándo no usamos artículo?

c) Proporciona algunos ejemplos del uso genérico de los adjetivos.

Actividad 3: Oposición pretérito indefinido / imperfecto

Objetivos

- ✓ Contrastar los significados del indefinido y el imperfecto.
- ✓ Mejorar el uso del indefinido y el imperfecto.

Instrucciones:

a) Decide qué forma verbal se corresponde con cada interpretación, como en el ejemplo:

Forma verbal:

Interpretación:

Ejemplo:

Ayer, cuando **llegaba** - **llegué** a mi casa, me encontré a

(a) **llegué** → Mario Pérez estaba en mi casa.

Mario Pérez.

(b) **llegaba** → Vi a Mario Pérez por la calle.

1. Mario me dijo que llevaba tiempo enamorado de mí y que quería casarse conmigo. Yo no **quise** - **quería** aceptarlo ...
 (a) _____ No me casé con él.
 (b) _____ No sabemos si me casé o no con él.
 2. Por unos amigos se enteró de que me **casé** - **casaba** con mi entrenador personal...
 (a) _____ No sabemos si la boda se había.
 (b) _____ La boda ya se había celebrado.
 3. El pobre estaba tan afectado que se **fue** - **iba** a El Cairo para intentar olvidar...
 (a) _____ Mario se marchó a El Cairo.
 (b) _____ No sabemos si finalmente se marchó o no.
 4. Mario le preguntó a mi marido si **pudimos** - **podíamos** ser felices a pesar de todo...
 (a) _____ ¿Los tres?, ¿Mario y yo?
 (b) _____ Mi marido y yo.
- ¿Quién podía ser feliz?

Actividad 4:

Instrucciones:

1. Mira el siguiente video: <http://www.youtube.com/watch?v=p5LFnXkl-Es>
2. Tu profesor te dará una tarjeta. Mira el video otra vez y sigue las instrucciones de la tarjeta.
3. Después, relata tu historia a los compañeros y en grupo reflexiona sobre los tiempos que has empleado para organizar tu relato.

Antonio Trabaja en un tablao en Jerez. Es muy alto y las bailaoras se lo disputan como pareja de baile. Escribe un correo electrónico a Pedro, un amigo español, para contarle que ayer estuvo bailando con Carmen, la chica que le gusta, en la calle.	Carmen Cajera de supermercado, en su tiempo libre le gusta bailar flamenco. La cazadora marrón que lleva le molesta al bailar. El lunes le cuenta a Agnes, que trabaja con ella en el supermercado, lo que hizo el sábado por la mañana.
Gábor Cámara de cine. Su amigo Antonio le ha pedido que les ayude a filmar el vídeo de flamenco en Jerez. El domingo por la noche llama a su novia Ana, española y editora de guiones, para contarle la experiencia.	Doña Paquita Vive cerca de la calle Larga. Todos los días sale a pasear a su perro por esa zona. El martes queda con su nuera Katalin y le cuenta lo que vio el sábado por la mañana cuando salió a pasear a su perro.
Istvan Arquitecto húngaro, está pasando unos días en Andalucía. Visita los sitios más conocidos de Jerez. Le encanta el flamenco. El domingo escribe a su amiga Maribel, que vive en Budapest, y le cuenta su experiencia jerezana del día anterior.	Lucía Policía de tráfico. Este sábado le han asignado la zona de la calle Larga. Está enfadada porque hay unos bailando y se ha formado un gran atasco. Todos los lunes llama a su madre, Monika, húngara de origen, que vive en Salamanca.
Pepe Empleado de la óptica que está al final de la calle Larga. Está enfadado porque la gente mira a los bailarines y no dejan pasar a sus clientes. Se lo cuenta al día siguiente a Judit, su mujer.	Rosa Tiene un quiosco al lado de la calle Larga. Hay mucha gente viendo a unos bailaores y esa mañana hace el agosto. El domingo se encuentra con Janos, que antes trabajaba también en el quiosco, y le cuenta su experiencia del día anterior en el trabajo.

Fuente: Fornés (2013)