

Encabezado: H.H. DE ESPAÑOL EN LAS CLASES DE IDIOMAS EXTRANJEROS

Hablantes de herencia (H.H.) de español en las clases de idiomas
extranjeros en la escuela secundaria: Los maestros y su
preparación

por

Hercilia I. Cassell

Agosto de 2016

Proyecto presentado al
Departamento de Educación y Desarrollo Humano de la
Universidad Estatal de Nueva York en Brockport
en cumplimiento parcial de los requisitos para el grado de
Maestría en Ciencias de la Educación

H.H. DE ESPAÑOL EN LAS CLASES DE IDIOMAS EXTRANJEROS

Hablantes de herencia (H.H.) de español en las clases de idiomas
extranjeros en la escuela secundaria: Los maestros y su
preparación

por

Hercilia I. Cassell

Agosto de 2016

APROBADO POR:

Consejero

Fecha

Director Programas de Postgrado

Fecha

Tabla de Contenido

Abstracto.....	4
Capítulo I.....	5
Introducción.....	5
Planteamiento del problema.....	7
Importancia del problema.....	9
Justificación.....	21
Objetivos.....	24
Definición de términos.....	24
Resumen.....	26
Capítulo II - Revisión literaria.....	27
Introducción.....	27
El hablante de herencia (HH): Definición y clasificación lingüística.....	27
El hablante de herencia (HH): Características.....	31
El idioma materno -L1 y el idioma extranjero -L2: Adquisición versus Aprendizaje.....	38
Diferencias entre los estudiantes HH y los estudiantes de L2.....	40
Razones por las que los HH se encuentran clases de idiomas extranjeros.....	42
HH de español en los Estados Unidos y sus necesidades.....	43

Los maestros de idiomas extranjeros y su preparación académica para enseñar HH en sus clases.....	46
La preparación académica de los maestros y su relación con el éxito estudiantil.....	53
Los talleres de desarrollo profesional como herramienta para mejorar el conocimiento en los maestros y el éxito de los estudiantes.....	54
Resumen.....	57
Capítulo III - Descripción de producto.....	59
Introducción.....	59
Descripción del taller de educación profesional.....	60
Capítulo IV.....	70
Introducción.....	70
Conclusiones.....	73
Implicaciones para el aprendizaje del estudiante.....	73
Implicaciones para la enseñanza.....	75
Limitaciones.....	76
Recomendaciones para futuras investigaciones.....	77
Pensamientos finales.....	78
Referencias Bibliográficas.....	80
Apéndice A: Encuesta.....	98
Apéndice B: Agenda.....	100
Apéndice C: Instrucciones para la Sesión de Seguimiento...	101

Apéndice D: Evaluación.....102

Abstracto

La falta de preparación académica de los maestros de español como idioma extranjero para responder por las necesidades de los Hablantes de Herencia, HH, de este mismo idioma, los que con frecuencia son incluidos en estas clases las cuales están dirigidas exclusivamente a estudiantes monolingües en inglés, tiene un efecto adverso en el desarrollo de su competencia lingüística. Por esta razón, para averiguar que deficiencias encontraban los maestros en su preparación surgió este proyecto de investigación con el objetivo principal de ayudarles a adquirir los conocimientos que les permitirán educar de manera eficaz a los HH. En esta investigación se realizó una encuesta con diez maestros exclusivamente de español como idioma extranjero a nivel de la escuela secundaria. Los resultados mostraron que el 90 por ciento de ellos no había recibido ninguna preparación académica para enseñar a los HH. Con la información obtenida se creó un taller de desarrollo profesional con el que se espera que estos educadores mejoren no sólo sus destrezas pedagógicas sino que puedan llegar a conocer mejor a los HH y sus necesidades. De esta manera, la enseñanza será eficaz y los HH lograrán desarrollar no sólo su L1 a nivel competente sino el bilingüismo y el biculturalismo, algo esencial en la sociedad global de esta época.

Capítulo I

Introducción

Nada describe mejor a los Estados Unidos, “una nación construida por inmigrantes” (USCIS, 2012), que la famosa frase acuñada por Herman Melville más de un siglo atrás; “no se puede derramar una gota de sangre americana [estadounidense], sin derramar la sangre de todo el mundo” (citado en Takaki, 1998, p. 5). Esta frase hace referencia al papel fundamental que la inmigración ha jugado en la formación de los Estados Unidos como el país que se conoce hoy. Es precisamente la inmigración, o ese “llegar [de personas] a otro [país] para establecerse en él, especialmente con la idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas” (Inmigrar, 2012) la que ha sido, es y será la base del país norteamericano.

Entre los miles de grupos étnicos que habitan en los Estados Unidos se encuentran los hispanos, quienes, desde mucho antes de la llegada de los peregrinos ingleses en 1620, han contribuido a la formación del país tanto física como culturalmente (Montrul, 2013). Esta población ha aumentado de manera dramática, bien sea por inmigración o por nacimiento. De acuerdo a la Oficina del Censo de los Estados Unidos, los hispanos se han convertido en la minoría más grande que habita en este país. De acuerdo a esta entidad gubernamental, al primero de julio de 2014 había 55

millones, 17 por ciento, de hispanos viviendo en los Estados Unidos (U.S. Census, 2015). Esto quiere decir que "más de la mitad del crecimiento de la población total de los Estados Unidos entre el 2000 y el 2014 se debió al incremento en la población hispana" (U.S. Census, 2015). De igual manera, Colby & Ortman (2015) de la Oficina del Censo norteamericano, proyectan "que la población hispana [en este mismo país] pase de 55 millones en el 2014 a 119 millones en el 2060, un incremento del 115 por ciento" (p. 9).

Sin embargo, y de acuerdo a Schmid (2000), a pesar de la gran diversidad etnográfica en este país y a la contribución de otras culturas, especialmente la hispana, cuando se hace referencia al idioma, la costumbre es educar a todos los estudiantes en inglés sin pensar en el desarrollo del idioma materno. Esto se refleja en las grandes discusiones políticas que favorecen el lenguaje inglés y en el gran interés de algunos grupos en declararlo como el idioma oficial estadounidense (Arnhart, Arnold, & Bravo-Black, 2001; Padilla et al., 1991; Lu, 1998).

Por último, cuando del aprendizaje de idiomas se trata, en las escuelas norteamericanas no se tiene en cuenta el grado de conocimiento que los hablantes de herencia (HH) tengan de su lenguaje materno (L1), el español en el caso específico de este proyecto. Por esta razón, la población estudiantil HH termina siendo ubicada en las clases de idiomas extranjeros donde su

propio lenguaje les es enseñado tal como si fuera un idioma nuevo (L2). En estas clases, los maestros de idiomas extranjeros no tienen la preparación académica adecuada para instruir a este tipo de estudiantes, lo cual afecta el desarrollo de su idioma nativo (Lucas, Villegas, & Freedson-González, 2008).

Planteamiento del problema

De acuerdo a la Oficina del Censo de los Estados Unidos, (U.S. Census, 2015) los hispanos son la minoría más grande de los Estados Unidos; ellos representan el 17 por ciento del total de la población de este país. En consecuencia, al analizar la población estudiantil hispana a nivel de la primaria y de la secundaria en las escuelas norteamericanas, la Oficina del Censo reporta que el 23.5 por ciento de los estudiantes inscritos allí son de origen hispano y que su idioma materno o nativo (L1) es el español. A esta población de escolares también se les conoce como Hablantes de Herencia (HH) cuyo lenguaje materno o nativo es el español. El término lenguaje materno o nativo hace referencia al lenguaje que una persona adquiere en su infancia, con el que se identifica y el cual puede tener, o no, un alto grado de desarrollo (Skutnabb-Kangas, 1984). Por su lado, el término lenguaje de herencia se refiere a "la lengua familiar o minoritaria de los descendientes de inmigrantes" (Pérez-Mateos, 2014, p.18) con el que también se ha estado relacionado desde la infancia. Sin embargo, hay que

aclarar que en el fondo el lenguaje materno o nativo y el lenguaje de herencia son difíciles de diferenciar pues el hablante siempre ha estado relacionado con ellos desde la infancia. Es más, Skutnabb-Kangas (1984) expone que el lenguaje materno o nativo "algunas veces es llamado lenguaje de herencia" (p. 7).

En las escuelas de los Estados Unidos, sin tener en cuenta el nivel de dominio de su idioma materno (L1), en este caso el español, muchos de los estudiantes HH son ubicados en los salones de clase de idiomas extranjeros donde su lengua materna es estudiada como si fuera un idioma completamente nuevo (L2) (Valdés, 1997).

Finalmente, como el objetivo de las clases de idiomas en las escuelas de los Estados Unidos es enseñar el español como un idioma extranjero a estudiantes que no están familiarizados con el mismo, de igual manera las instituciones de educación superior han educado a los profesionales de la enseñanza de idiomas extranjeros. Es decir, en las universidades los maestros no obtienen la preparación, académica ni profesional, para enseñar a los HH que sean inscritos en sus clases (Valdés, 1995; Wherry, 2011).

Sin la debida preparación académica de los maestros de idiomas extranjeros, ambos, maestros y estudiantes HH, salen perdiendo. Por un lado, los educadores se ven afectados ética,

profesional y laboralmente al no poder cumplir a cabalidad la misión de enseñar. Esto quiere decir que los maestros de idiomas extranjeros, a pesar de haber adquirido la preparación académica, no pueden ejercer su labor profesional a cabalidad de manera recta y conforme a lo que se espera de ellos; se está faltando a la ética sin proponérselo. Por otro lado, los estudiantes también salen afectados al perder el tiempo en clases con maestros que no están preparados para educarlos de la manera adecuada en el desarrollo de las destrezas lingüísticas en su idioma heredado, lo cual conllevaría a desarrollar completamente por lo menos dos idiomas beneficiando no sólo a ellos, sino a la comunidad y a la nación (Brinton, Kagan, & Baukus, 2009).

Importancia del problema

La investigación de este proyecto se llevó a cabo en 2 distritos escolares diferentes: el pueblo de Medina y en la ciudad de Rochester, en el estado de Nueva York. En sí, los dos distritos escolares son considerablemente diferentes. Sin embargo, cuando de la educación lingüística de los HH en las clases de idiomas extranjeros se trata, los dos distritos enfrentan los mismos problemas.

Por un lado, Medina es eminentemente rural y sólo tiene tres escuelas: primaria (pre-kindergarten al grado 3), intermedia

(grados 4 a 7) y secundaria (grados 8-12) (MCSD, 2016). De acuerdo a NYSED (2016a), para el año escolar 2014-2015, el distrito escolar de Medina tuvo 1,620 estudiantes de los cuales el 7 por ciento era HH, 118 estudiantes, pero no existe información específica sobre el tipo de lenguajes hablados por los HH en esta escuela. La tasa de deserción escolar general en este distrito fue del 7 por ciento, 16 estudiantes, y su porcentaje de graduación general escolar fue del 80 por ciento. Sin embargo, como la población de estudiantes hablantes de herencia en este distrito es extremadamente pequeña no hay reporte individual sobre su graduación.

En el distrito de Medina no existe ningún programa bilingüe para los estudiantes HH. Estos estudiantes reciben clases de inglés para estudiantes que hablan otro idioma (ESOL por sus siglas en inglés). Las demás clases son tomadas junto con el resto de la población estudiantil, para la cual el inglés es su primer idioma. En estas clases los estudiantes HH, tal como lo dice Baker (2011), se ven obligados a nadar o a hundirse. Es decir, aprenden o fallan. De igual manera, en las clases de idiomas extranjeros los HH deben aprender o re-aprender su español tal como si se tratara de un lenguaje totalmente nuevo y por lo tanto desconocido.

Por otro lado, Rochester es una ciudad grande y su distrito escolar, RCSD, es muy variado. La descripción específica de RCSD es la siguiente: existen 27 escuelas primarias de Pre-K a 6 o de K-6, 14 escuelas de K-8 o de K-12 y 25 escuelas [que son exclusivamente] secundarias de 9 a 12 (RCSD, 2016), eso sin contar los programas educativos no tradicionales que este distrito escolar tiene. En este distrito hay estudiantes HH de 87 lenguajes diferentes (RCSD, 2016). Según NYSED (2016a), en el año escolar 2014-2015, RCSD tuvo 28,316 estudiantes de los cuales el 27 por ciento eran HH, 7,510 estudiantes. La tasa de deserción escolar general en RCSD fue del 8 por ciento, 678 estudiantes. De todos los estudiantes de la cohorte de 2010, un total de 2,048 estudiantes, sólo el 52 por ciento se graduó. Ese porcentaje incluyó la población HH en la esa misma cohorte, 454 estudiantes. De ellos sólo 227 alumnos se graduaron, es decir, sólo el 50 por ciento de los HH pudieron culminar la escuela secundaria de manera exitosa. Sin embargo, vale la pena aclarar que las estadísticas de deserción escolar hispana en los dos distritos son generalizadas. Es decir, no hay información exclusiva de la población de hablantes de herencia en la clases de idiomas, pero estos estudiantes también son parte de los grupos de hispanos analizados al momento de determinar los porcentajes de abandono escolar a nivel nacional, estatal, urbano y rural.

Respecto a la educación de los HH de español en el distrito escolar de Rochester, la situación es un poco mejor que en Medina. Esto es así porque RCSD tiene un programa bilingüe de español. Este programa está implementado en siete escuelas de primaria y tres escuelas de secundaria (RCSD, 2015). Los estudiantes en este programa tienen la oportunidad de aprender o de seguir aprendiendo su idioma español tal como se hace en los países hispanos pues existen las clases de español para nativos (NLA, *Native Language Arts*, por sus siglas en inglés). De igual manera, se han implementado programas de español para hablantes de herencia (HH).

Sin embargo, como el programa bilingüe no es suficiente para la gran población HH que existe en RCSD la gran mayoría de ellos es asignada a las clases de español como segundo idioma. Por esta razón, en mayor o menor concentración, en todas las escuelas secundarias de RCSD se encuentran HH de español aprendiendo este idioma como si este fuera L2. Esto también sucede en las tres escuelas secundarias donde el programa bilingüe está implementado. Allí también se debe enseñar el español como idioma extranjero para cumplir con los requisitos de idiomas (NYSED, 2016b) de educar a la población estudiantil cuyo idioma nativo no es el español.

La investigadora, como maestra de la escuela secundaria James Monroe en RCSD, tuvo la experiencia de enseñar español como idioma extranjero y también como idioma nativo. Esta escuela tiene un programa bilingüe de español por lo que hay una gran concentración de estudiantes hispanos. Sin embargo, no todos estos estudiantes HH están en el programa bilingüe y por lo tanto no pueden tomar las clases de español como idioma nativo. Para ellos poder cumplir con los requisitos de idiomas del Estado de Nueva York y poder graduarse, la única opción es tomar la clase de español como idioma extranjero. De igual manera, aunque por corto tiempo, la investigadora fue maestra en los distritos escolares de Albion y de Medina, y aunque la población hispana en esas escuelas es menor que en Rochester, en ellas también la única opción para los estudiantes HH es tomar la clase de español como idioma extranjero.

En todas esas clases la investigadora pudo observar la mezcla indiscriminada de estudiantes para quienes el español es el idioma de herencia y para otros es un lenguaje totalmente nuevo. Ahí se pudo dar cuenta de que este no es el mejor escenario para que los estudiantes HH logren la competencia lingüística en su idioma nativo. De igual manera, la investigadora pudo analizar que otro factor contribuyente a este problema es que los maestros de idiomas extranjeros no están preparados profesionalmente para

enseñar HH. Esto la llevó a investigar si eso era un problema específico en sus clases o si por el contrario era un problema generalizado de los maestros de español como idioma extranjero. Para obtener información que pudiera ayudar a esclarecer este problema la investigadora desarrolló una encuesta.

El objetivo primordial de la encuesta fue conocer las necesidades a las que se enfrentan los maestros de idiomas extranjeros cuando tienen que enseñar a estudiantes hablantes de herencia (HH). La encuesta, compuesta por 13 preguntas, fue diseñada para conocer a los maestros de idiomas extranjeros, especialmente: su origen, su idioma nativo, su tiempo de experiencia en la enseñanza de idiomas, su tipo de preparación académica para enseñar HH, sus experiencias y necesidades enseñando HH en los salones de idiomas extranjeros y sus sugerencias para preparar mejor a los maestros de idiomas extranjeros con estudiantes HH en sus clases. La encuesta detallada se encuentra en el Apéndice A.

La encuesta se hizo en los distritos escolares de Medina y de Rochester. De estos dos distritos escolares 10 maestros de idiomas extranjeros participaron: 2 de Medina y 8 de RCSD. Las respuestas en general indicaron preocupación esencialmente en dos aspectos. Primero, aspectos relacionados con la educación de los propios

estudiantes HH y con el desarrollo de su español en las clases de idiomas extranjeros donde este idioma es el L2 que se está aprendiendo, y segundo, su propia preparación como maestros para poder enseñar de la manera más efectiva a la población HH en sus clases de idiomas extranjeros.

Respecto a los estudiantes HH y al desarrollo lingüístico de su idioma materno, el español, todos los maestros consideran que las clases de idiomas para los HH y para los estudiantes de español como L2 deberían ser separadas y especializadas tal como lo han señalado los estudios de Kagan & Dillon (2009), Schwartz (2001), Roca & Colombi, (2003), Valdés (1997), Salaberry & Lafford, (2006) y Romero (2000). Esto debería ser así debido a la composición heterogénea, a los diferentes niveles de dominio en español y a las necesidades de cada grupo. Según estos investigadores, la motivación, el analfabetismo, la variación del español, los registros lingüísticos, el grado de dominio del español, la parte cultural y la identidad son aspectos que afectan el logro académico de un HH de español en la clase de idiomas extranjeros donde su idioma materno es el L2 que se está enseñando.

Respecto a los hablantes de herencia de español y su éxito lingüístico en la clase de idiomas extranjeros, los encuestados

manifestaron que la motivación se ve afectada por varios factores. Muchos de los HH están en las clases de idiomas de español simplemente porque allí los ubicó la escuela, es decir el sistema los ha obligado, no porque ellos así lo hubieran elegido (Baker, 2011). Otros HH creen que dominan su idioma nativo completamente, por lo tanto no hay razón para seguir estudiándolo. Otros, los que a pesar de ser proficientes en español, no se motivan a usarlo en clase, especialmente cuando los temas se refieren a la gramática. Para ellos no es fácil hablar y reflexionar sobre la mecánica de su propio idioma y mucho menos explicarla. Es decir, a pesar de que saben usar el español, su L1, ellos no pueden hablar de él como el objeto de aprendizaje que es; lo saben utilizar pero no pueden explicarlo como tal (Valdés, 1997; ERIC Development Team, 2002; Montrul, 2010). Esto sucede porque "el sistema lingüístico - los sonidos, las estructuras, los significados, las palabras y las reglas para ponerlos todos juntos- es adquirido sin conocimiento consciente" (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2011, p. 294). En consecuencia, ellos no saben cómo funciona su idioma materno y por lo tanto no son capaces de explicarlo, a menos que les sea enseñado de manera explícita tal como sí lo aprenden los estudiantes de un segundo idioma, L2.

Así mismo, los HH que dominan a cierto grado su L1 se sienten intimidados en clases de L2 al darse cuenta de que su español no

es el mismo que se está aprendiendo en la clase. Esto sucede por la variedad lingüística del español y por el tipo de registros lingüísticos con los que los estudiantes hablantes de herencia estén relacionados. En general, los registros lingüísticos, diferentes al académico que se está aprendiendo en las clases de idiomas, son relacionados con la falta de educación, la pobreza, el origen campesino (Villa, 2002; Leeman, 2005; Ducar, 2012; Valdés, 2006; Fishman, Valdés, Chávez, & Pérez, 2006; Parodi, 2009) y en muchos casos con grupos de violencia. De esta manera se estigmatiza y se crean estereotipos que afectan la motivación de los HH para seguir aprendiendo su idioma materno. Por último, también existe la creencia general de que ser HH hispano es sinónimo de dominar completamente el español, lo cual no es cierto en todos los casos.

Los maestros también expresaron que a pesar de que los HH pueden hablar y comprender el español, en realidad son analfabetos. Es decir que en general el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura está muy por debajo cuando se contrasta con el desarrollo de las habilidades de comprensión y del habla. Comparando sus destrezas lingüísticas con las directrices de dominio del lenguaje, incluidos en la Figura 1 (ACTFL, 2012), del Concilio Americano en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros (ACTFL por sus siglas en inglés), se puede decir que

en general, en la lectura y en la escritura los HH están en los niveles novatos y que su capacidad de comprensión y del habla pueden estar en cualquiera de los niveles más altos. De acuerdo a Redden (2006) y a Montrul (2012), en general, esto es consecuencia de la interrupción en el aprendizaje de L1.

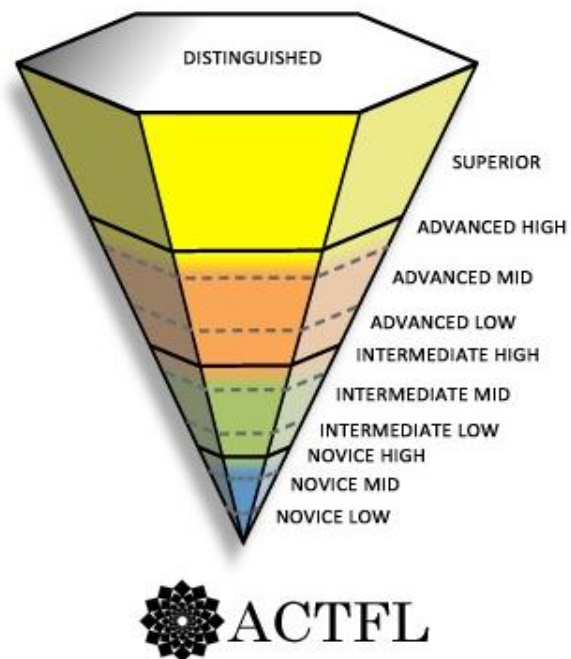


Figura 1. ACFTL - Directrices de dominio del lenguaje 2012

Por último, los maestros manifestaron una gran preocupación al ver cómo la motivación también se ve afectada por la identidad cultural en los HH. Muchos de ellos no han desarrollado una conexión con su cultura, con su herencia; hay un rechazo hacia su identidad cultural hispana y por ende no pueden valorar este aspecto fundamental de sus vidas. Si esto no sucede entonces el interés de aprender o seguir aprendiendo su L1, en todos sus

aspectos, disminuye drásticamente afectando no sólo al HH sino a su propia comunidad.

Ahora, analizando la preparación profesional de los maestros de idiomas extranjeros la encuesta mostró que a pesar de ser educadores con preparación universitaria y con maestrías, ellos sólo fueron preparados académicamente para enseñar español como idioma extranjero, no como lengua materna. De los diez participantes, a excepción de un maestro que nació, se crió y se educó en Puerto Rico, los otros nueve son de los Estados Unidos. De esos nueve, uno es de origen hispano y criado de esta manera, pero él se educó completamente en los Estados Unidos. Por esta razón, el español, su L1, adquirido en su hogar tuvo que ser reaprendido en las clases de español en la secundaria tal como si se tratara de un nuevo idioma. Para los ocho maestros restantes el inglés es su idioma nativo y aprendieron el español como L2.

Abrumadoramente, el 90 por ciento de los encuestados manifestaron no estar preparados académicamente para enseñar a estudiantes HH en sus clases de idiomas. Dijeron que no tuvieron el debido entrenamiento a nivel de pre-grado ni de post-grado respecto a la población HH, debido a que son muy escasas las universidades que ofrecen tal preparación académica a los futuros maestros de idiomas extranjeros (Montrul, 2013). El conocimiento que manifestaron tener fue adquirido con la práctica durante el

ejercicio de su profesión, con la ayuda de colegas y con la investigación propia.

Las carencias específicas de estos maestros de idiomas extranjeros respecto a los HH se relacionan con el conocimiento de las necesidades de estos estudiantes, la pedagogía o las formas de enseñanza y los materiales. Ellos manifestaron tener la necesidad de saber cómo evaluar el conocimiento del español de los HH, su nivel de dominio, el registro lingüístico, sus orígenes, su cultura, y cómo identificar sus fortalezas y debilidades. Expresaron que teniendo este conocimiento ellos podrían ayudar a sus HH a suplir sus falencias académicas en su L1. Otras de las necesidades manifestadas por los maestros se refieren a cómo poder enseñarles de manera diferenciada al mismo tiempo a estudiantes que están aprendiendo español como L2 y a otros para los que este idioma es el materno.

De igual manera, los maestros manifestaron que es angustiante el hecho de que no existan materiales específicos para la población HH en clases de idiomas. Esto les implica a ellos una carga laboral y de estrés adicional, pues deben buscar, comprar, crear y/o adaptar los materiales diseñados para estudiantes de idiomas extranjeros (Redden, 2006).

De acuerdo a los encuestados, la falta de preparación profesional de los maestros de idiomas extranjeros que deben

enseñar a estudiantes HH conduce a malas prácticas en la enseñanza lo cual siempre afecta el proceso de aprendizaje de estos estudiantes. Es decir, un maestro mal preparado académicamente no puede enseñar bien ni motivar a sus estudiantes (Weiner, 1985; Brinton, Kagan, & Baukus, 2009; Kagan, 2012).

Por último, en la encuesta los participantes manifestaron la gran necesidad que tienen los maestros de idiomas extranjeros de estar preparados para enseñar a sus estudiantes HH en sus clases. De esta manera, no sólo los maestros de idiomas extranjeros se beneficiarán sino que los HH podrán lograr la competencia lingüística en su idioma materno, en este caso el español. Consecuentemente, ellos podrán ser adultos bilingües exitosos, preparados para poder afrontar los retos de la época y la sociedad actual, una sociedad globalizada donde el conocimiento de más de un idioma, más que un lujo, es una necesidad. Finalmente, al desarrollar el bilingüismo los HH podrán tener más oportunidades en la vida: acceso a mejores trabajos, mejor calidad de vida, liderar el mejoramiento de sus comunidades y el de la sociedad donde se desenvuelven, y ¿por qué no? El mundo en general.

Justificación

Uno de los indicadores más fuertes en el éxito académico de los estudiantes HH es la preparación profesional de los profesores

(NCATE, 2012). Esta preparación profesional de los maestros de idiomas extranjeros no debe estar dedicada solamente al conocimiento de la materia, a sus estándares, a los métodos pedagógicos y a las teorías de adquisición de un segundo idioma (SLA por sus siglas en inglés -*Second Language Acquisition*). Esta preparación también debe incluir el conocimiento sobre la población HH: su historia, la variación del español, los diferentes registros, los conocimientos lingüísticos, las limitaciones y necesidades lingüísticas y las formas de seguir desarrollando su competencia lingüística en el español. Sin embargo, hay que aclarar esta preparación académica es sólo la base pues es claro que para avanzar y desarrollarse como un maestro eficiente, la práctica y la experiencia en el diario desempeño son tan esenciales como el deseo de seguir superándose y aprendiendo.

Cuando un educador no está preparado académica y profesionalmente no tiene credibilidad frente de sus educandos. Además, esto afecta la motivación de los estudiantes en la clase (Zárate-Lizondo, 2002). Generalmente, cuando un estudiante pierde el interés en sus clases su desempeño académico se ve afectado porque el aprendizaje está directamente relacionado con la motivación (Weiner, 1985). De igual manera, la desmotivación propicia los malos comportamientos en clase y esto generalmente

termina por afectar la educación del grupo en general. De aquí, la imperante necesidad de tener maestros de idiomas extranjeros que estén preparados para enseñar adecuadamente a todos los estudiantes incluyendo a los HH, los cuales tienen un nivel de conocimiento variado del idioma que se está aprendiendo en clase.

Finalmente, como es de vital importancia que los estudiantes HH reciban la educación apropiada en su idioma nativo que les ayude a desarrollarlo completamente mientras van aprendiendo el inglés en los Estados Unidos, los maestros de idiomas extranjeros en general necesitan tener o adquirir el conocimiento específico para enseñar de manera efectiva a esta población estudiantil. Este tipo de educadores requiere de una educación profesional integral. Es decir, necesitan que sus clases universitarias no sólo estén enfocadas en cómo enseñar el español como un segundo idioma sino que también aprendan a enseñarlo como idioma nativo a los hablantes de herencia en el mismo salón de clases. Si esto no es así, la parte académica de los estudiantes HH y por ende su motivación, la cual juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, se ven afectadas. Por último, si la preparación no se adquirió a nivel universitario, los maestros de idiomas extranjeros con HH en sus clases deben prepararse durante el ejercicio de su profesión, pues a través de la historia se ha comprobado que los HH siempre han sido y serán ubicados

incorrectamente en las clases de idiomas extranjeros. Esta preparación del maestro en-servicio puede darse volviendo a la universidad o a través de talleres diseñados específicamente para este propósito, tal como el que desarrolla este proyecto.

Objetivos

Este proyecto tiene dos objetivos específicos. El primero es investigar la falta de preparación académica de los profesionales en el área de idiomas para enseñar a los HH en sus salones de clase (Valdés, 1995; Wherry, 2011) pues la realidad es que no existen muchos programas universitarios que cumplan esta misión (Duisberg, 2001; Montrul, 2013; Zimmerman, 2011). El segundo, es crear un taller educativo de desarrollo profesional para capacitar a este tipo de educadores. De esta forma, los estudiantes HH se beneficiarán al ser educados de manera efectiva y así podrán desarrollar la competencia lingüística en su idioma materno lo cual les permitirá llegar a ser bilingües en los Estados Unidos.

Definición de términos

- Cohorte. En el ámbito educativo cohorte es un grupo de alumnos que empiezan sus estudios en el mismo año y por lo tanto se espera que se gradúen al mismo tiempo. También se le conoce como promoción.

- Desarrollo Profesional. Implica todo tipo de educación adquirida mientras se ejerce una profesión. Puede ser a través de clases adicionales en la universidad, sin que necesariamente se llegue a obtener otro título, o de talleres educativos especializados.
- Hablantes de Herencia, HH. Según Valdés (2000), un HH es "un[a] estudiante que es criado[a] en un hogar donde se habla un lenguaje que no es el inglés, que habla o por lo menos entiende el lenguaje, y quien, hasta cierto grado, es bilingüe en ese lenguaje y en inglés" (p. 1).
- L1. Es el lenguaje materno, el nativo. Es el que se adquiere de los padres en casa, con el que primero se familiariza. "Es el lenguaje que uno aprende primero, es con el que uno o los demás lo identifican como hablante nativo; algunas veces también es el lenguaje en el que uno es más competente o usa más" (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008, p. 7).
- L2. Es un lenguaje aprendido luego de haberse adquirido el lenguaje materno. Es un lenguaje nuevo, extranjero. Se aprende más tarde en la vida y requiere de un estudio consciente (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008, p. 8).

Resumen

En las escuelas estadounidenses, en las clases de español como idioma extranjero, no es sorprendente encontrar a estudiantes cuyo idioma materno, L1 o heredado, es precisamente este. Estos estudiantes son conocidos como estudiantes hablantes de herencia (HH). Sin embargo, los profesores de idiomas extranjeros no están profesionalmente preparados para enseñar a esta población estudiantil. Esto afecta a la población HH en aspectos tales como la motivación, el desarrollo académico del español, el desarrollo cultural y de su identidad entre otros. Si los maestros de idiomas extranjeros quieren realmente desarrollar completamente el español de sus HH deben buscar la forma de prepararse para poder enseñar a esta población estudiantil tan particular, luego de haberse graduado de la universidad. En la información recolectada en la encuesta usada en esta investigación, el 90 por ciento de los maestros que la respondieron dijeron que una forma de hacerlo es a través de talleres educativos dirigidos exclusivamente a maestros de idiomas extranjeros que enseñen a HH.

Capítulo II - Revisión literaria

Introducción

Muchos factores influyen en el éxito académico de los estudiantes en general. Entre ellos, la preparación académica de los maestros, el conocimiento que estos tengan sobre sus estudiantes, el conocimiento de sus propias limitaciones como instructores y por último su deseo de superarlas (NCATE, 2012; Goldhaber & Liddle, 2011; Kagan & Dillon, 2009; Valdés, 1995; Schwartz, 2001). En el caso específico de este proyecto, los maestros de idiomas extranjeros que enseñan español como lengua extranjera y que tienen HH de este mismo lenguaje en sus clases deben saber quiénes son estos estudiantes, cuál es su origen, cuáles son sus destrezas y sus necesidades, qué actitudes tienen hacia su propio idioma, hacia su propia cultura y qué les motiva o desmotiva para seguir aprendiendo su lengua materna. De igual manera, los profesores deben ser conscientes de los factores que interfieren con su propia capacidad para enseñar a este tipo de estudiantes y por lo tanto, estar dispuestos a educarse para servir mejor esta población estudiantil en su idioma materno.

El hablante de herencia (HH): Definición y clasificación

lingüística

Un estudiante hablante de herencia, HH, es un "individuo que se puede encontrar en el salón de idiomas extranjeros, que ha sido

criado en un hogar donde no se habla el inglés, que habla o simplemente entiende su idioma natal, y es, en algún grado, bilingüe en inglés y en español” (Valdés, 2001, pp. 37-38, mi traducción¹). Sin embargo, como esta definición de HH es muy vasta, Aparicio (1983) y Arnhart, Arnold, & Bravo-Black (2001) hicieron una clasificación lingüística de los HH que implica menos ambigüedad. La misma es: hablantes nativos monolingües, casi-nativos, bilingües proficientes, bilingües encubiertos, los que solamente lo entienden y los que no saben hablar su idioma materno.

Según ellos, los nativos monolingües son los que hablan español y por lo general han inmigrado recientemente a los Estados Unidos. Los casi-nativos, hablan el español y un poco de inglés; es decir, dominan más su L1. Los bilingües proficientes dominan el español y el inglés y los usan sin restricciones. Los bilingües encubiertos son los que saben el español, pero por razones socioeconómicas no lo usan o insisten en que no lo saben. Los que simplemente lo entienden, pero no pueden producir en su idioma materno y por último, los estudiantes de hogares donde se habla el español, pero que escasamente lo pueden entender; HH pasivos. A pesar de que esta clasificación hace más fácil la identificación de los estudiantes HH, sigue indicando que la realidad lingüística

¹ Todas las traducciones de las citas directas de las fuentes en inglés usadas en este proyecto fueron realizadas por la autora del mismo.

de ellos es muy compleja debido a los diferentes niveles de dominio del lenguaje materno.

De la misma forma, Hallamaa (1998) propone que los HH pueden estar ubicados en cualquiera de los siguientes espectros lingüísticos de acuerdo al dominio de su idioma materno:

1. Sabe y habla el idioma de manera elocuente.
2. Habla fluido, prefiere el L1 para la mayoría de sus interacciones.
3. Habla fluido, pero prefiere el L2 para la mayoría de sus interacciones.
4. Habla con defectos "menores", incluyendo con descuido y palabras inciertas, simplificación gramatical, vocabulario limitado, el uso de préstamos [lingüísticos] no asimilados [en el español].
5. Habla muy poco su L1. Comete errores gramaticales "serios". Tiende a usar el otro idioma, [L2], cuando hay dificultades.
6. Entiende el lenguaje [L1] bien, pero no puede o no lo habla.
7. Entiende algo. Puede entender el tema de conversaciones alrededor de él.

8. Entiende ciertas preguntas y órdenes. Puede haber tenido instrucción en L1 como si fuera un idioma extranjero.
9. Entiende por lo menos dos docenas de palabras en su L1.
10. Entiende por lo menos media docena de palabras en su L1.
11. No entiende el idioma [L1]. (pp. 72-74).

Las definiciones de Valdés (2001), Aparicio (1983), Arnhart, Arnold & Bravo-Black (2001) y la de Hallamaa (1998) son compatibles con la clasificación que hace Montrul (2012) de los HH mostrada en la Figura 2. En un extremo están los hablantes nativos monolingües que saben y hablan su idioma de manera elocuente, pasando por los que tienen algún grado de desarrollo de su idioma nativo hasta llegar a los que su L1 debe ser aprendido tal como si fuera un estudiante de L2.

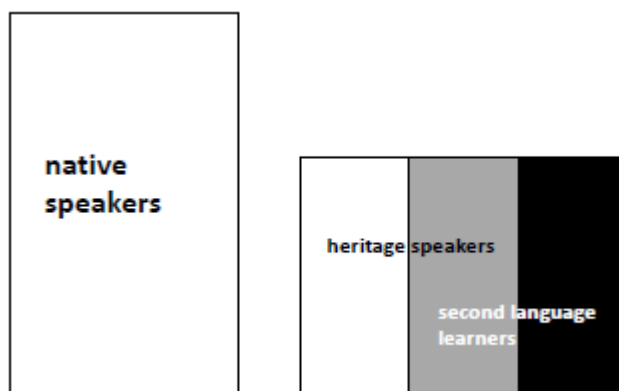


Figura 2. Habilidades del hablante nativo, de los hablantes de herencia y de los estudiantes de L2 (Montrul, 2012).

En consecuencia, no se puede asumir que porque un estudiante sea de descendencia hispana, domina el español. Como se dijo antes, muchos estudiantes de esta etnia ni siquiera entienden su L1, pues sus padres pudieron no haber desarrollado completamente el español o, aun sabiéndolo, prefirieron no enseñarlo a sus hijos. Tampoco se puede asumir que si los HH saben el español entonces lo dominan completamente pues el grado de dominio de su idioma nativo es relativo y es muy específico a cada uno de ellos.

Con ello en mente, al analizar el complejo espectro lingüístico de los estudiantes HH, los maestros de idiomas extranjeros pueden hacerse una idea más acertada sobre los retos a los que se tienen que enfrentar para enseñarles de manera efectiva a estos estudiantes, una manera que les ayude a desarrollar completamente su español.

El hablante de herencia (HH): Características

Los estudiantes hablantes de herencia, HH, tienen características propias que los hacen ser una población estudiantil muy particular. De acuerdo a Brinton, Kagan, & Bauckus (2009) y a Kagan (2012), en general, los HH adquieren o están expuestos al idioma español desde su infancia. En consecuencia, porque el idioma hablado en su hogar es el español los hablantes de herencia, HH, tienen poca, o ninguna, exposición al inglés allí. Al estar más relacionados con el español durante la etapa

del desarrollo lingüístico del ser humano, los HH tienen sus destrezas orales y auditivas mucho más desarrolladas que las habilidades básicas del alfabetismo, es decir, la lectura y la escritura (Beaudrie & Ducar, 2005; Sohn & Shin, 2007). La Figura 3, adaptada de Blanco (n.d.), ilustra esta característica lingüística de los HH.

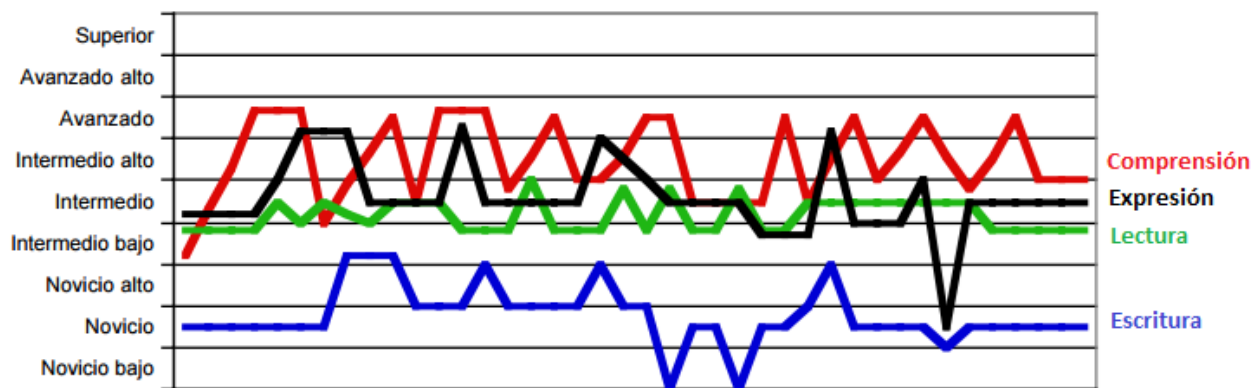


Figura 3. Perfil lingüístico de los estudiantes HH en general. Adaptado de Blanco (n.d.).

En esta figura se puede visualizar la variedad de dominio del lenguaje materno de un estudiante HH en cada una de las destrezas lingüísticas: la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura. En ella se puede apreciar que los estudiantes HH, en general, tienen mucho más desarrolladas las habilidades comunicativas relacionadas con la comprensión y la expresión oral. Sin embargo, por lo general, la lectura y la escritura, se encuentran subdesarrolladas.

Por un lado, la destreza lingüística relacionada con la comprensión, o la capacidad de entender lo que se escucha, y representada por la línea roja en el gráfico de Blanco (n.d), está ubicada en el nivel más alto, el avanzado. Esto indica que en general los estudiantes HH son capaces de entender o de comprender lo que escuchan en su L1. Lo mismo sucede con la destreza del lenguaje relacionada con la expresión oral, o la capacidad de hablar en su idioma materno. En el gráfico, esta es representada por la línea de color negro, la cual también está en un nivel alto. Sin embargo, hay que notar que en una parte la línea tiende a bajar lo cual es un indicativo del variado espectro lingüístico de los HH, pues no todos ellos son capaces de producir oralmente en su idioma nativo.

Por otro lado, las destrezas de lectura y de escritura de los HH están muy por debajo de las capacidades de hablar y de escuchar. Primero, la destreza relacionada con la lectura, representada por el color verde en el gráfico, en general es baja. Esto indica que no todos los HH han tenido educación en su L1. Es decir, muchos de ellos ni siquiera saben leer en español o si lo hacen, lo hacen de manera deficiente. Segundo, la destreza relacionada con la escritura, representada por el color azul, se encuentra en los niveles de novicio o novicio bajo y en muchos casos no existe. Esto demuestra que, por lo general, los

estudiantes HH no han aprendido a escribir en su idioma materno. Entonces, la falta de desarrollo de la lectura y de la escritura son un claro indicador de analfabetismo en este tipo de estudiantes.

De acuerdo a Blanco (n.d.), el desarrollo lingüístico varía con el paso del tiempo y de la educación del idioma materno que reciba el estudiante HH. Por lo tanto, como la educación del L1, el español en este caso, en las escuelas de los Estados Unidos puede darse o no y como la capacidad de aprendizaje es relativa y muy particular a cada estudiante HH, no se puede predecir en cuánto tiempo ellos lograrán el desarrollo competente en su idioma materno. Lo que sí se puede prever es que en algún momento se adquirirá esta competencia siempre y cuando la educación del idioma nativo, L1, se imparta de manera consistente y adecuada durante la época escolar de los HH.

Otra característica de los HH tiene que ver con el desarrollo de su idioma materno, el español, y el idioma de la sociedad en que viven, el inglés. En los Estados Unidos todos los estudiantes son educados en el idioma inglés. Por esta razón los HH que tienen algún grado de dominio de su L1 lo van perdiendo a medida que van aprendiendo y/o mejorando el inglés. Es decir, a medida que pasa el tiempo el L2 mejora y el L1 se estanca o tiende a desaparecer.

El estancamiento o desaparición sucede a no ser que las necesidades lingüísticas de los HH sean suplidas mediante clases que desarrollen su L1 de manera competente. Este cambio lingüístico lo muestra claramente Valdés (2001) en la Figura 4.

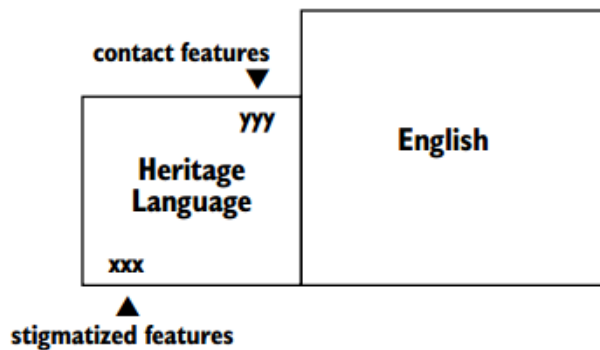


Figura 4. Desarrollo típico del lenguaje heredado (L1) en el contexto del idioma mayoritario (Valdés, 2001).

También Montrul (2012), en la Figura 5, muestra de manera muy sencilla las características de los HH relacionadas con el desarrollo lingüístico a medida que se educan en los Estados Unidos. En ella se ve claramente como a medida que pasa el tiempo el inglés, L2, va prevaleciendo a expensas del idioma materno, L1. Esto sucede si la debida educación en el lenguaje materno se suspende, no se hace con la intensidad requerida y/o de la manera correcta.

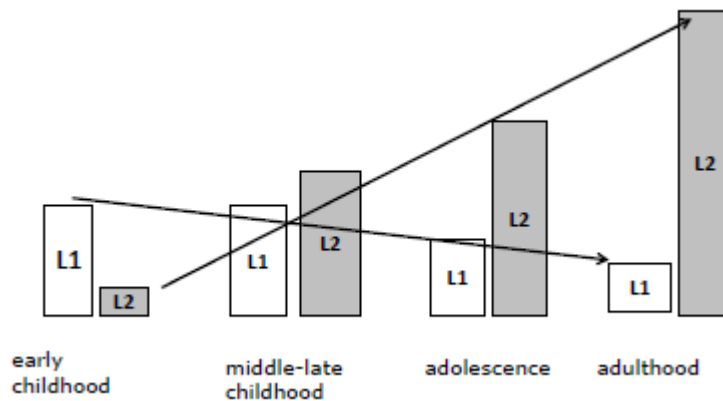


Figura 5. El desarrollo del lenguaje de un HH bilingüe (Montrul, 2012)

De igual manera, Villa y Villa (1998) abordan el tema relacionado con la falta de desarrollo o pérdida del lenguaje materno de los HH. Ellos exponen que el no haber adquirido completamente o el “haber perdido, en cierto grado, el idioma” (p. 508) materno se debe a la falta de educación en el lenguaje heredado o en su defecto a la interrupción de la misma. Esta última parte es especialmente cierta para los estudiantes HH que han inmigrado a los Estados Unidos durante la edad escolar, pues ellos en sus países natales estaban siendo educados en español con la consabida dedicación académica a aprender el idioma como tal. Sin embargo, al llegar a los Estados Unidos, la prioridad lingüística cambió; el inglés se convirtió en el lenguaje por aprender de manera competente.

Otro rasgo particular de los HH es su pronunciación y la gramática. A pesar de que en términos de fonología, el lenguaje

hablado de la mayoría de los HH es, o suena muy aproximado a la de los hablantes nativos, ellos, en general, tienen dificultades con la gramática, en especial la ortografía (Russell & Kuriscak, 2015; Hancock, 2002). Ellos también tienen dificultades con el vocabulario, la variedad del español, los registros y la pragmática, es decir, el uso del lenguaje de acuerdo al contexto y a las circunstancias.

Una característica adicional de los HH es que, a pesar de que algunos de ellos tienen actitudes negativas hacia su propio lenguaje, la gran mayoría están orgullosos de su herencia cultural. Esto es especialmente cierto para los HH que han emigrado a los Estados Unidos con un alto grado de escolaridad adquirido en sus países natales. Además, este grupo de HH en especial es consciente de los beneficios que les trae el dominar de manera competente su lenguaje materno, L1, (Beaudrie & Ducar, 2005). Sin embargo, esto puede cambiar con el paso del tiempo y con las experiencias cuando entren en contacto con la cultura mayoritaria, la anglosajona. Esto quiere decir que la actitud y la motivación de un HH hacia su idioma materno, L1, y su deseo por seguir desarrollándolo puede sufrir cambios debido a cómo su idioma, su cultura y su propia etnia sean vistos y tratados por parte de los miembros de L2 en el ámbito escolar e incluso en la comunidad (Bills, 1997; Lynch, 2003; Carrasco & Riegelhaupt, 2003;

Pucci, 2003; Rivera-Mills, 2012; Ducar, 2012; Carreira, 2012). Si la experiencia es positiva le será más fácil al HH aprender y/o desarrollar su L1, el español en este caso; pero si no lo es, es muy probable que se resista o se niegue a hacerlo.

Finalmente, en general, las características de los estudiantes HH son casi tan variadas como el dominio lingüístico que ellos tienen de su propio idioma materno. Es decir, no todos los HH presentan las mismas características o con el mismo grado. Entonces esta es otra razón por la que sus maestros de idiomas extranjeros deben tratar de conocerlos mejor para poder enseñarles su L1 en la clase de idiomas de manera efectiva.

El idioma materno -L1 y el idioma extranjero -L2: Adquisición versus Aprendizaje

Para empezar, cuando se habla del lenguaje hay que aclarar la diferencia que existe entre las palabras adquisición y aprendizaje. Adquirir significa un proceso subconsciente. Es decir, no hay conciencia o conocimiento, no se sabe lo que está sucediendo. Por el contrario, el aprendizaje es un proceso consciente, el individuo sabe lo que está pasando, se aprende por medio del estudio o de la experiencia (Baralo, 1995; Krashen, 1981; Krashen, 1982; Krashen, 2000; Aprender, 2016).

Por un lado, el idioma materno se adquiere mediante un proceso inconsciente. Es decir, que una persona adquiere su L1

desde su nacimiento y lo va desarrollando de manera involuntaria. Luego, con el paso del tiempo, por medio de interacciones sociales y de la enseñanza en la escuela se llega a su dominio total.

De acuerdo Chomsky (1972) y su teoría innatista de adquisición del lenguaje, la capacidad humana para la adquisición del lenguaje es el resultado de la evolución de los seres humanos y es innata, es decir, nace con uno. Esa capacidad inherente es la que permite que las personas adquieran su lenguaje nativo sin que les sea explícitamente enseñado. Se cree que los niños están equipados o pre-programados con una gramática universal la cual permite adquirir un sistema lingüístico inmenso y complejo en muy poco tiempo (Chomsky, 1976; Fishman, Valdés, Chávez, & Pérez, 2006; Cook & Newson, 2007). De igual manera, estos mismos autores exponen que a medida que el ser humano crece y se desarrolla, la adquisición del lenguaje se va viendo favorecida con la socialización e interacción con las demás personas, lo cual concuerda con la teoría interaccionista. Esto quiere decir que la adquisición del L1 en la infancia se va reforzando más tarde con las interacciones con personas a su alrededor sin requerir una enseñanza directa.

Por otro lado, a pesar de que los niños menores de 3 años expuestos a dos lenguajes diferentes pueden adquirirlos de manera simultánea (Saranya, 2014), la mayoría de las personas deben

aprender el segundo idioma. En estos casos el L2 se aprende luego de haber adquirido el idioma nativo, L1. Entonces, en la mayoría de los casos es un proceso secuencial porque sucede más adelante en la vida. Esto significa que para aprender el nuevo idioma se requiere de un estudio consciente y de una enseñanza explícita del mismo. Por lo tanto, "no es comunicativo. Es el resultado de la instrucción directa de las reglas del lenguaje" (Saranya, 2014, p. 29). Como el estudiante de L2 es consciente de que está aprendiendo un nuevo idioma entonces se apoya en su idioma materno, L1, para agilizar este proceso.

Sin embargo, sin importar cómo es que científicamente la adquisición del L1 se da en los HH, para que el desarrollo lingüístico competente se logre en el idioma materno, ellos necesitan de la instrucción adecuada en las escuelas, pero esto no es posible cuando tienen que estudiar su L1 tal como si estuvieran aprendiendo un idioma nuevo, L2.

Diferencias entre los estudiantes HH y los estudiantes de L2

Los estudiantes HH y los estudiantes de idiomas, L2, presentan diferencias lingüísticas radicales que complican aún más la mezcla de estos grupos en un mismo salón donde se pretende desarrollar un mismo idioma. Esto sucede porque mientras que para los estudiantes de idiomas extranjeros el nuevo idioma es

desconocido (Valdés, Fishman, Chávez, & Pérez, 2006), para los HH no lo es.

En las investigaciones de comparación del idioma heredado, HH, y un segundo idioma realizadas por Kondo-Brown (2005) y en los artículos de Montrul (2010) y Montrul (2012) sobre el desarrollo del conocimiento de la lingüística y de la gramática de los HH desde la niñez hasta la adultez, se encontraron diferencias entre estos dos tipos de estudiante en varios aspectos. Según ellas, las diferencias principales radican en la época o la edad de adquisición o aprendizaje del idioma: al nacer o al comienzo de la pubertad; en la forma en que se aprende el idioma: el ambiente natural o el académico; en el lugar de aprendizaje: la casa o la escuela, generalmente la secundaria; en la experiencia en el uso del lenguaje: se usa, o se está familiarizado en el diario vivir, o se relaciona con el lenguaje solamente en las clases o en un ambiente muy limitado; y en el vocabulario. Estas diferencias, por lo general ponen al HH en ventaja respecto a los compañeros de las clases de español como idioma extranjero en la mayoría de los aspectos.

De igual manera, Kondo-Brown (2005) en su investigación encontró que la mayor diferencia entre estos dos grupos se encuentra en el conocimiento del lenguaje estudiado. Según sus hallazgos, la gran mayoría de los HH tienen mayor capacidad en la

comprensión auditiva, facilidad de comunicación interpersonal y en algunos casos ventajas en la lectura y en la escritura. Por el contrario, los estudiantes regulares, los que están aprendiendo un nuevo idioma, L2, van adquiriendo estas destrezas a medida que van avanzando en sus estudios hasta llegar a ser competentes lingüísticamente o lograr la proficiencia o "la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera" (Proficiencia, 2013, para. 1).

Razones por las que los HH se encuentran en las clases de idiomas extranjeros

Los HH que asisten a las escuelas estadounidenses siguen el currículo regular y por lo tanto son asignados a las mismas clases que los demás estudiantes. De esta manera, a no ser que la escuela tenga implementado un programa bilingüe donde se enseñe la clase de español para estudiantes hispanos, español como lenguaje nativo (NL por sus siglas en inglés), ellos terminan cumpliendo los requisitos de idiomas en la clase de español como lenguaje extranjero para poder graduarse pues no hay otra opción.

En otros casos, los HH terminan en las clases de idiomas de español por errores administrativos tales como la clasificación equivocada de estos escolares como estudiantes de español como segundo idioma, problemas con el horario de las clases, la falta de cupo en las clases o la inexistencia de clases especializadas

para HH (Correa, 2011). Otras veces, según la investigación de Abdi (2011) en Canadá, los estudiantes identificados correctamente como HH son ubicados en las clases de idiomas extranjeros porque ellos se resisten a hablar en español.

Sin embargo, de acuerdo a Correa (2011), en algunos casos la decisión de aprender el idioma nativo como un segundo idioma es tomada por los mismos HH. Esto se debe a que ellos sienten que sus conocimientos en su idioma nativo son muy básicos y quieren mejorar.

HH de español en los Estados Unidos y sus necesidades

Sumado a la variación lingüística de los HH, a la forma diferente en que se aprende el idioma nativo y el extranjero y al por qué este tipo de estudiantes es ubicado en clases de idiomas donde deben seguir aprendiendo o re-aprendiendo el español como si fuera un lenguaje nuevo, los maestros de idiomas extranjeros deben de saber que la población estudiantil HH en las escuelas de los Estados Unidos ha aumentado y seguirá aumentando debido a la gran explosión demográfica hispana. De acuerdo a la Oficina del Censo norteamericana (U.S. Census, 2011) los hispanos son el grupo étnico con el mayor crecimiento poblacional general de este país. Consecuentemente, las probabilidades de que los maestros de español como L2 en las escuelas anglosajonas tengan estudiantes que estén familiarizados, sean competentes o hasta cierto punto

sean bilingües (Valdés, 2001) o que por lo menos entiendan el español (Kondo-Brown, 2005) es muy alta. Por ende, como las competencias lingüísticas de los HH y sus características son muy variadas, se puede prever que sus necesidades también lo sean.

En general, las necesidades más importantes de los HH están relacionadas con: La motivación para aprender o seguir aprendiendo el idioma materno, la adquisición y/o el desarrollo de la identidad cultural y el desarrollo competente del español que les permita desenvolverse y tener éxito en la sociedad estadounidense, en su entorno hispano y en la sociedad globalizada de estos tiempos.

La primera necesidad de los HH tiene que ver con la motivación, la cual es un factor decisivo en el éxito académico de cualquier estudiante. En esta población estudiantil la motivación puede verse afectada por factores tales como la concientización de que debe seguir aprendiendo su español como si fuera un idioma extranjero (Baker, 2011) a pesar de que muchos creen que ya lo comprenden y/o son lingüísticamente competentes. Esto se debe a que muchos HH piensan que ellos saben hablar el español mejor que un estudiante que hasta ahora lo está estudiando. Por esta razón muchos HH creen que no tienen necesidad de seguir estudiándolo. Sin embargo, este no siempre es el caso pues a pesar de la creencia de que por ser hispano se entiende y/o domina el español,

en general los HH son básicamente analfabetos en su idioma materno (Redden, 2006; Montrul, 2012). Es decir, los HH pueden entender y hablar el español, pero tienen dificultades con la lectura y la escritura.

De igual manera, para los HH que tienen cierto grado de desarrollo de su L1 la motivación también se ve afectada porque ellos no pueden hablar de las estructuras lingüísticas del español. Es decir, ellos no pueden explicar su propio idioma a pesar de que lo saben usar. Este aspecto es un factor frustrante para el HH, sobre todo al tomar conciencia de que los estudiantes que lo están aprendiendo como segundo idioma conocen mejor este aspecto que ellos mismos.

La segunda necesidad de los HH tiene que ver con la adquisición y/o el desarrollo de la identidad cultural. Muchos de los estudiantes HH nunca se han identificado con la cultura heredada debido a que no les fue enseñada ni reforzada en el hogar, o debido al aislamiento de la familia de la comunidad hispana. También se debe a la variación lingüística de su español y al estigma asociado con algunas de esas variantes. Según Villa (2002), algunos HH dominan variantes del español que difieren bastante de la norma culta o académica y por ello son objeto de burlas y críticas. Estos estudiantes prefieren pasar

desapercibidos y no usar el español. En otras palabras, ellos optan por no dejar que nada los identifique como hispanos; prefieren no ser parte de nada que tenga que ver con la cultura hispana. Por lo tanto, su identidad cultural no puede desarrollarse y/o reforzarse.

Por último, la necesidad de desarrollar de manera competente el español, su L1. Esto implica que todos los HH tienen la imperante necesidad de aprender y/o desarrollar su idioma materno en todas las áreas del lenguaje: auditiva, oral, lectura y escritura de forma tal que le ayude al estudiante a convertirse en una persona exitosa; un adulto que pueda participar en su propia cultura y en la sociedad en general con todas las ventajas que implica el ser una persona bilingüe competente (Ada & Baker, 2001; Ruiz, Aguilar, & Maguirre, 2013; Helios Education Foundation, 2016; U.S. Department of Education, 2016; U.S. Department of Education, n.d.).

Los maestros de idiomas extranjeros y su preparación académica para enseñar a los HH en sus clases

Muchas veces los maestros "quienes fueron entrenados para enseñar español como idioma extranjero han tenido que abrir sus puertas a estudiantes quienes, en algunos casos, tienen un nivel de proficiencia más alto en este lenguaje que ellos mismos"

(Valdés, 1995, p. 304). Esto es un factor indicativo de que estos educadores necesitan una preparación académica enfocada a la enseñanza de los estudiantes HH. En consecuencia, si el estudiante está más preparado que el maestro, se puede deducir que el éxito académico del primero se verá afectado (Scalera, 2004).

Muchos investigadores han señalado la falta de preparación académica de los maestros de idiomas extranjeros para educar estudiantes HH en sus clases como un impedimento para el desarrollo de su idioma materno en los Estados Unidos (Carreira, 2012; Boyd, 2000; Zehr, 2003; Valdés-Fallis, 1978). De acuerdo a Valdés (1995), a los maestros de idiomas extranjeros les falta preparación profesional cuando de educar HH se trata. Según ella, los "educadores profesionales [maestros de idiomas extranjeros] quienes nunca fueron entrenados para enseñarle a estudiantes HH, de repente se ven abrumados por la presencia de ellos en sus clases" (p. 321). Esto quiere decir que las clases de idiomas extranjeros no sólo tienen estudiantes para quienes el idioma a estudiar es un lenguaje completamente nuevo, L2, sino que en ellas también se encuentran alumnos para quienes el idioma extranjero, materia a estudiar, es su propio idioma materno, L1. Cuando esta situación se presenta en este tipo de clases algunos maestros simplemente enseñan a los HH tal como si fueran estudiantes de idiomas extranjeros; como si fueran alumnos que hasta ahora están

aprendiendo un idioma nuevo ignorando sus necesidades lingüísticas. Otros tratan de hacer lo mejor que pueden para educarlos usando estrategias tales como: Asignar trabajos adicionales de lectura con actividades de comprensión y escritura, usarlos como un recurso adicional para ayudar a sus compañeros a aprender el español o asignarles el papel de tutores en grupo o uno a uno (Carreira, 2007; Valdés, 1995; Merino & Samaniego, 1993).

Por su lado, Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, (2008) también resaltan la importancia de la preparación académica de los educadores para enseñar en las clases de idiomas extranjeros a los HH y así ayudar a que estos estudiantes tengan éxito en el desarrollo competente de su lengua materna. De igual manera, Wherry (2011), en su investigación respecto a la mezcla de HH de español y de estudiantes de idiomas de este mismo lenguaje, pudo establecer que muchos educadores reconocen sus propias deficiencias en cuanto a su preparación académica a nivel profesional para educar HH en las clases de idiomas.

En concordancia con las investigaciones anteriores respecto a las necesidades académicas de los maestros de idiomas extranjeros para enseñar a los HH en sus clases, Roca y Colombi (2003) expresan que:

[Los instructores] cada vez más se enfrentan a situaciones de enseñanza para los que han recibido poca o ninguna formación y prácticamente ninguna orientación durante su educación universitaria o incluso su formación de postgrado. La mayoría de los cursos destinados a educar a los futuros profesores de lengua española ofrecen poca o ninguna preparación en áreas tales como la adquisición de la lengua materna, las teorías de lectura y escritura, el bilingüismo y la pedagogía para enseñar a los estudiantes del idioma heredado [o HH]... a pesar del hecho de que la población, cuyo lenguaje heredado es el español, se ha incrementado enormemente en los últimos diez años las facultades de educación. Casi sin excepción [las universidades] no requieren que en sus carreras se tomen cursos en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguajes heredados como parte de los requisitos de graduación. De hecho, los estudiantes tienen suerte si encuentran cursos electivos en esta área como parte del plan de estudios (citado en Wherry, 2011, p. 29).

Por otro lado, Zimmerman (2011), en su estudio con maestros de idiomas extranjeros a nivel universitario investigó cómo es que ellos se habían preparado para enseñar el idioma extranjero a sus HH y descubrió que los profesores fueron aprendiendo a

enseñarle a la población HH a medida que ejercían su trabajo como educadores. Es decir, por medio de la experiencia.

De la misma forma, Zimmerman (2011), expone que enseñar el idioma nativo a los HH, es muy diferente a enseñarlo como idioma extranjero. Es decir, como el español, L2, es un lenguaje completamente nuevo para los estudiantes de idiomas extranjeros ellos requieren de una enseñanza explícita de la nueva lingüística y de la nueva cultura. Esta enseñanza se apoya en el uso de su idioma materno, L1, para poder entender y en consecuencia poder aprender el nuevo lenguaje. De igual manera, y de acuerdo a Bolitho (1983), los estudiantes de L2 necesitan usar su L1 para poder expresar lo que piensan en las clases de idiomas extranjeros. Sin embargo, como los estudiantes HH están relacionados desde la niñez con el español, L1, ellos requieren de una enseñanza basada en la comunicación que permita continuar el desarrollo lingüístico en este mismo idioma. Esta enseñanza, de acuerdo a Valdés (1997), implica facilitar la adquisición de la variedad estándar, el mantenimiento de la variedad lingüística de los HH, la expansión de las habilidades relacionadas con la lectura, la escritura y el desarrollo de la identidad cultural. Por todo lo anterior son muchas las dificultades que los maestros de idiomas extranjeros, sin el entrenamiento o preparación académica formal, tienen que enfrentar para educar HH

de español en sus clases de idiomas extranjeros donde este mismo lenguaje es el objeto de estudio como tal.

Por su lado, Duisberg (2001) en su estudio relacionado con las actitudes respecto al lenguaje de los HH de español, analizó la reacción de estos estudiantes frente a cinco variantes del mismo idioma. Uno de los objetivos era examinar la preparación de los maestros de idiomas extranjeros de estos estudiantes. Para entender esas reacciones el investigador entrevistó a los maestros respecto a su propia preparación para enseñarles español a los HH, llegando a la conclusión de que casi todos habían sido entrenados como maestros de español como idioma extranjero. Finalmente, al analizar la mayor necesidad de estos estudiantes, mejorar la parte auditiva y la lectura respecto a la variedad de su idioma, se concluyó que los educadores tenían falencias relacionadas directamente con la sociolingüística, lo cual era de esperarse pues no tenían la preparación académica para enseñar a los HH en sus clases.

Sin embargo, a pesar de que se ha ido haciendo de conocimiento público que los maestros de idiomas extranjeros no salen de las universidades con la adecuada preparación para enseñarles a los estudiantes HH en sus clases de idiomas, los programas de educación de estas instituciones básicamente siguen siendo los mismos. En otras palabras, los currículos de los

programas de idiomas donde se forman los estudiantes que se están preparando para ser maestros en las universidades se enfocan básicamente en el lenguaje mismo, la lingüística, la cultura, la literatura, los métodos de enseñanza del lenguaje como lengua extranjera y en el desarrollo competente del lenguaje a enseñar por parte del candidato a maestro. Sin embargo, "los cursos que se enfocan en la enseñanza del español como idioma extranjero no son suficientes para preparar a los maestros para trabajar con los HH de español" (Valdés, 2001).

De acuerdo a Valdés (2001), las áreas en las que se deben enfocar los programas de preparación a nivel universitario de los maestros de idiomas extranjeros son: la pedagogía del idioma nativo, la lingüística, la neurolingüística, la psicología del HH y la sicolingüística. De igual forma, se debe incluir la variedad existente en el idioma español, el respeto que esas variantes merecen y el estigma asociado con algunas de ellas (Gass, 2012; Bernal-Enríquez & Hernández-Chávez, 2003; Montrul, 2013). Finalmente, se debe aprender sobre las diferencias entre los estudiantes de L1 y de L2, las ventajas de tener HH en la clase y por último, el conocimiento y respeto hacia la comunidad y la cultura de los HH (Carreira, 2004; Kagan & Dillon, 2009).

Ante la evidente falta de programas universitarios enfocados completamente en la preparación académica de los maestros de

idiomas extranjeros para educar a los estudiantes HH, (U.C., 2002; Liu, Musica, Koscak, Vinogradova, & López, 2011) los distritos escolares deben tomar conciencia y participar en la solución a este problema. Una de las formas de hacerlo es facilitando el proceso de educación continuada de los educadores a través de talleres educativos de desarrollo profesional enfocados exclusivamente en la población HH en las clases de español como idioma extranjero.

La preparación académica de los maestros y su relación con el éxito estudiantil

Siempre se ha pensado que la preparación de los maestros tiene una relación directa con el éxito de los estudiantes (NCATE, 2012; Goldhaber & Liddle, 2011; Kagan & Dillon, 2009; Valdés, 1995; Schwartz, 2001). Esto lo corrobora la investigación, la cual ha ayudado a demostrar que sobre todo, después de la escuela primaria, los maestros son uno de los factores más importantes para el logro académico de los estudiantes, más que cualquier otro aspecto de la enseñanza pues se ha probado que es necesario dominar la materia a enseñar para tener éxito en el salón de clase, lo cual se refleja en el éxito académico de los estudiantes (Darling-Hammond, 2003). Esto es así porque un maestro bien preparado no sólo puede guiar al estudiante en el proceso de aprendizaje sino que también lo puede motivar para que siga

aprendiendo. Es decir, puede ayudarle a despertar el deseo de continuar preparándose de manera independiente en el futuro.

En el caso contrario, un maestro que no tiene la preparación apropiada para enseñar a sus estudiantes no puede enseñar adecuadamente, tampoco puede motivar a sus pupilos y mucho menos puede promover la adquisición del conocimiento y de las destrezas que los llevarán al éxito académico (Weiner, 1985; Brinton, Kagan, & Baukus, 2009).

Finalmente, debido a la evidencia científica que correlaciona la preparación de los maestros con el éxito de los estudiantes, se han ido diseñando políticas para promover la calidad de los educadores. Sin embargo, los programas que incluyan la preparación de maestros de idiomas extranjeros para enseñar a los HH en sus clases no son muy comunes todavía.

Los talleres de desarrollo profesional como herramienta para mejorar el conocimiento en los maestros y el éxito de los estudiantes

Como la mayoría de los maestros de idiomas extranjeros, en sus clases durante el curso de su preparación universitaria, no adquirieron el conocimiento para enseñar al estudiante hispano, hablante de herencia, HH, entonces ellos deben buscar la manera de hacerlo durante el ejercicio de su profesión. Dos de las formas básicas de hacerlo son: a través de la educación autodidacta, la

cual implica que los maestros deban investigar y prepararse por su propia cuenta y la otra forma se refiere a la participación en programas de desarrollo profesional o talleres educativos que las escuelas tengan implementados.

En la primera forma, la autodidacta, el educador se instruye por sí mismo. Es decir toma las acciones necesarias para educarse y mejorar las áreas donde sabe que necesita mejorar. Esta acción es individual y proviene de la autorreflexión y el deseo intrínseco de superarse. El conocimiento es adquirido de diversas maneras: mediante el estudio, la lectura, la investigación, las observaciones, la interacción con otros educadores, los viajes a países de la cultura hispana, entre otros.

La segunda forma es mediante los talleres de desarrollo profesional, lo cuales, de acuerdo con Flechsig & Schiefelbein (2003), son cursos educativos de corta duración donde se promueve la adquisición de los conocimientos mediante el estudio dirigido. Estos a su vez pueden ser presenciales o virtuales y se caracterizan por la participación activa del maestro. Este tipo de educación continuada es exactamente lo que se propone desarrollar en este proyecto para ayudar a los maestros de español como idioma extranjero a capacitarse y así poder enseñar de manera eficaz a los hablantes de herencia de este mismo lenguaje.

Según Carreira (2012), Potowski & Carreira (2004), García (2001) y Carreira & Kagan, (2011), las investigaciones relacionadas con los talleres de desarrollo profesional para los maestros indican que por medio de esta forma de educación continuada, los maestros en-servicio no sólo desarrollan el conocimiento que tienen sino que también adquieren nuevo conocimiento sin importar cuál sea su área de especialización.

En el caso específico de los maestros de idiomas extranjeros que enseñan a HH en sus clases, aunque la investigación es muy limitada, el taller de desarrollo profesional también les impacta de manera positiva su conocimiento. Por consiguiente, la efectividad como educadores de la población hablante de herencia se verá reforzada lo que conllevará directamente el éxito de estos estudiantes. Es decir, los estudiantes también serán favorecidos cuando los conocimientos del educador mejoran.

Por último, de acuerdo a Carreira (2012), el enfoque de los talleres de desarrollo profesional para los maestros de idiomas extranjeros que enseñan a estudiantes HH en sus clases de español debe ser específico y relacionado con las áreas del desarrollo de las habilidades bilingües de una persona, las variantes dialectales del español y sus diferencias, el papel que juegan los registros lingüísticos y el dominio del español, la importancia del mantenimiento y desarrollo del idioma materno, la cultura

hispana y su historia en los Estados Unidos y las pedagogías específicas del idioma materno. Esto definitivamente ayudará a que los maestros de idiomas extranjeros aumenten sus conocimientos respecto a la enseñanza de los HH en sus clases y, en consecuencia, el éxito escolar de estos estudiantes también se verá positivamente impactado.

Resumen

El multiculturalismo que caracteriza la sociedad estadounidense se debe a la gran variedad étnica de este país. Esto asegura que todo maestro de idiomas extranjeros debe afrontar la realidad de que en algún momento habrá estudiantes HH en su salón de clases. En consecuencia, muchos son los retos a los que se enfrenta esta población estudiantil y este tipo de instructores.

Para los estudiantes HH los retos incluyen el tener que estudiar su lengua materna tal como si fuera un idioma completamente nuevo, pues en general, ellos son ubicados en los salones de idiomas extranjeros. Esto les afecta la motivación y el deseo de seguir aprendiendo su idioma nativo. Además en estas clases no se logra el objetivo de desarrollar su L1 de manera competente, lo cual, no sólo ayudará a la integración y al fomento de su propia cultura sino a que este tipo de estudiantes pueda

desarrollar el bilingüismo y biculturalismo en los Estados Unidos lo cual es sinónimo de éxito.

Para los educadores, el tener que enfrentarse a los estudiantes HH sin tener la preparación profesional y académica adecuada implica que no podrán cumplir a cabalidad o de manera ética la misión de educar. Muy pocos instructores de idiomas extranjeros están realmente preparados para enseñar a estudiantes HH cuyo idioma materno es precisamente el que se está enseñando como segundo idioma. Por el contrario, la gran mayoría de ellos tiene que adquirir sus conocimientos respecto a cómo enseñarles a medida que avanzan en el desempeño de su profesión por medio de la experiencia adquirida. Esto deja entrever la gran necesidad a nivel nacional de tener programas educativos universitarios enfocados en la preparación de este tipo de maestros para que puedan enseñar de manera efectiva la población HH en sus clases. Si el programa como tal no se puede implementar, pues por lo menos se deben incluir cursos que se enfoquen directamente en esta población estudiantil. Sin embargo, mientras eso sucede, se hace necesario que los distritos escolares hagan su contribución a la solución de este problema implementando programas de educación continuada a través de talleres de desarrollo profesional como el propuesto en este proyecto.

Capítulo III - Descripción del producto

Introducción

Los maestros de español como idioma extranjero también deben educar a los estudiantes hablantes de herencia de este mismo idioma en sus clases. Esto ha representado, representa y representará un gran reto para este tipo de educadores pues ellos fueron preparados para educar a estudiantes para quienes este lenguaje es completamente nuevo y no a estudiantes HH, también de español, quienes tienen un conocimiento variado del mismo por ser este su idioma nativo. Entonces, para tratar de resolver este problema, el presente proyecto se propuso hacer una investigación con este tipo de maestros enfocándose en su preparación académica y en las necesidades para educar de manera efectiva a la población HH. La misma se realizó en dos distritos escolares diferentes. Con la información obtenida la investigadora creará un taller de desarrollo profesional, una lista electrónica descriptiva de recursos para trabajar con los estudiantes HH con sus correspondientes enlaces o localizadores de recursos uniformes (URLs por sus siglas en inglés) y una colección impresa de evaluaciones y actividades para usar con los HH en las clases de español como idioma extranjero. La lista electrónica con enlaces a los recursos y la colección de recursos impresa no estarán incluidas en el presente documento, pero sí será entregada a cada

maestro participante del taller de desarrollo profesional cuando este sea presentado.

Descripción del taller de desarrollo profesional

A pesar de que la investigación hecha para este proyecto se desarrolló con algunos maestros de español como idioma extranjero quienes tienen estudiantes HH de español en sus clases en los Distritos Escolares de Medina y Rochester en el estado de Nueva York, Estados Unidos, el taller de desarrollo profesional se creará de tal manera que pueda ser usado por maestros de idiomas extranjeros de cualquier otro idioma. Es decir, cualquier maestro de idiomas extranjeros, sin importar cuál sea, podrá beneficiarse de este taller pues en algún momento tendrá estudiantes HH en sus clases. Sin embargo, por ahora se espera que el taller propuesto aquí sea presentado en la escuela secundaria James Monroe donde la investigadora detectó el problema por primera vez.

El proyecto se compone de tres partes: primero, el taller de desarrollo profesional en formato Microsoft PowerPoint. Este se presentará en dos sesiones: la sesión uno es la presentación del mismo a los maestros de español como idioma extranjero con una duración de dos horas. La sesión dos, será un seguimiento que permitirá compartir experiencias y recopilar información sobre la efectividad del taller. Segundo, una compilación de enlaces a páginas web donde los maestros de idiomas extranjeros encontrarán

diferentes recursos para enseñar HH en sus clases. Tercero, recursos impresos para evaluar el nivel de conocimiento que los estudiantes HH tengan sobre su lenguaje nativo, actividades que le permitan al maestro llegar a identificar al HH, la motivación y la actitud hacia su cultura materna y su L1, y actividades para trabajar con ellos en el salón de clases para desarrollar o mejorar todas las áreas del lenguaje.

Primero, el taller de desarrollo profesional. Antes de iniciar la sesión uno del taller los maestros participarán en una actividad que permitirá romper el hielo, integrar a los participantes y despertar su curiosidad respecto a la diversidad lingüística de los HH de español. Esta actividad está basada en un video de 8 minutos sobre la variación del español en el mundo hispano. En ella dos jóvenes discuten el significado y uso de ciertas palabras de acuerdo a la región o al país hispano al que se estén refiriendo. El objetivo de esta actividad es hacer ver que el idioma español es extremadamente variado y que, por lo tanto, el repertorio lingüístico de los estudiantes HH también lo es. Al finalizar el video los maestros trabajarán en grupos. Durante esta actividad ellos harán una lista de todas las ideas que presenta el video y las analizarán. Con ellas se hará una discusión general con todos los participantes del taller. Luego cada participante se presentará a los demás. Seguido a lo anterior

se presentará la agenda (Apéndice B) y se discutirán los objetivos del taller de desarrollo profesional los cuales son:

1. Objetivo General. Los maestros de español como idioma extranjero adquirirán destrezas específicas para educar a los estudiantes Hablantes de Herencia (HH) de español para que puedan lograr la competencia lingüística.
2. Objetivos específicos:
 - a. Definir claramente lo que es un estudiante HH.
 - b. Identificar las necesidades lingüísticas, el grado de alfabetización y los factores que impiden el desarrollo lingüístico de los HH en clases de idiomas extranjeros (motivación, ansiedad, actitud hacia su L1 y la identidad cultural).
 - c. Identificar las necesidades específicas de los maestros de español como idioma extranjero para educar a los HH de este mismo idioma en sus clases.
 - d. Conocer algunos métodos y actividades adicionales específicos para enseñar a la población estudiantil HH en sus clases.
 - e. Familiarizarse con la guía de recursos electrónicos en Internet y los recursos impresos para facilitar la enseñanza del español.

A continuación se presentará la revisión literaria. Para introducir esta parte del taller los maestros discutirán y analizarán la pregunta ¿qué son los estudiantes HH y cuáles son las ventajas y desventajas de tenerlos en las clases de español como idioma extranjero? En esta actividad los maestros estarán agrupados de acuerdo al número que les haya correspondido entre uno y cuatro. De esta manera ellos deberán reunirse con los demás número uno, dos, tres y cuatro de cada mesa. Esto hará que los participantes se muevan y que se integren con otros maestros que no conocen. Al final de la actividad cada grupo presentará sus ideas y se llevará a cabo una discusión general con los demás participantes del taller.

Acto seguido se hará la presentación formal de la revisión literaria de este proyecto:

- a. El hablante de herencia (HH): Definición y clasificación lingüística.
- b. El hablante de herencia (HH): Características.
- c. El idioma materno -L1 y el idioma extranjero -L2: Adquisición versus Aprendizaje.
- d. Diferencias entre los estudiantes HH y los estudiantes de L2.
- e. Razones por las que los HH se encuentran en las clases de idiomas extranjeros.

- f. HH de español en los Estados Unidos y sus necesidades.
- g. Los maestros de idiomas extranjeros y su preparación académica para enseñar a los HH en sus clases.
- h. La preparación académica de los maestros y su relación con el éxito estudiantil.

Al final de cada una de las secciones anteriores de la revisión literaria habrá un espacio para preguntas, respuestas y una breve discusión para luego continuar con la siguiente.

Luego se presentará la sección ¿qué requiere el maestro de español como idioma extranjero para poder enseñar de manera efectiva a los estudiantes HH? De acuerdo a Carreira (2012), Fantini (1997) y Valdés (1997), para que los maestros de idiomas extranjeros puedan enseñar efectivamente a los HH se requiere que estos educadores conozcan:

- Las teorías del bilingüismo.
- La cultura e historia de los hispanos en los Estados Unidos.
- El papel del lenguaje materno en los hogares, la escuela y la comunidad.
- La importancia del mantenimiento y desarrollo del lenguaje nativo.
- La variación lingüística del español de los HH.

- Los registros lingüísticos y el contexto adecuado para usarlos.
- Cómo abogar por los HH para que sean educados de tal forma que puedan desarrollar su L1 a nivel competente y por lo tanto llegar a ser bilingües.
- Las similitudes entre los estándares para la enseñanza de la clase de inglés y de español (*Native Language Arts*).
- Los verdaderos objetivos de las clases de español como idioma extranjero y como idioma nativo.
- La motivación y la actitud del HH hacia su L1: estereotipos, generalizaciones y sociolingüística.
- Desarrollo de la identidad cultural del HH: la propia, multicultural e intercultural.
- La lingüística: alfabetización -aprendizaje y/o desarrollo competente y mantenimiento del L1.

Durante toda esta sección se irán discutiendo y aclarando dudas a medida que se presenten los temas.

A continuación se presentará la sección: Métodos, prácticas y actividades que facilitan la enseñanza del HH en la clase de idiomas extranjeros. Esta incluye:

- El HH como recurso para la clase de idiomas extranjeros:
La tutoría mutua.
- La comunidad HH como recurso sociocultural facilitador de aprendizaje.
- La cultura y la literatura auténtica que represente la diversidad del salón de idiomas extranjeros.
- La construcción del conocimiento: Investigación activa donde el maestro es el facilitador.
- El aprendizaje cooperativo: L1 y L2.
- Actividades en contextos reales.
- La comunicación contextualizada real.
- La diferenciación basada en los estilos de aprendizaje, las necesidades de los estudiantes y la taxonomía de Bloom.
- Comprensión auditiva y la escritura: Escuchar, tomar notas y reconstruir por escrito.
- La lectura, el vocabulario y la ortografía: Los tres Mosqueteros en apoyo mutuo.
- Escritura: Planeamiento, composición, revisión, edición y versión final. Práctica con Instrucción Literaria de Chevalier (2004).

Al final de esta sección, por mesa, los participantes del taller desarrollarán una corta actividad para enseñar a los HH en

sus clases la cual estará basada en cualquiera de los métodos o actividades anteriores. La misma será presentada al grupo en general y será discutida por todos.

Luego se les dará a los maestros un folleto (Apéndice C) con las instrucciones para la recopilación de sus experiencias luego de aplicar lo aprendido en el taller en sus clases con estudiantes HH, sus recomendaciones y sugerencias sobre el taller. Esta información se usará en las discusiones durante la sesión de seguimiento. Por último, los maestros completarán el formulario evaluativo del taller (Apéndice D).

Segundo, la lista links de páginas Web. Este es un documento electrónico que será enviado por correo electrónico a los participantes del taller. El mismo contiene una compilación de direcciones de páginas en Internet donde se pueden encontrar recursos que pueden ser usados para enseñar HH en las clases de español como idioma extranjero. Los maestros tendrán la oportunidad de examinar algunos de ellos durante el taller.

Tercero, recursos impresos. Este es paquete de recursos impresos contiene evaluaciones para tratar de establecer los conocimientos lingüísticos que los HH tienen de su L1 y así poder determinar su nivel de competencia lingüística y de igual manera poder planear de forma diferenciada acorde con los resultados. De igual manera, este también contiene actividades para llegar a

conocer mejor a este tipo de estudiantes y actividades a desarrollar con ellos en el salón de clases para mejorar todas las áreas del lenguaje.

Finalmente, la sesión dos del taller de desarrollo profesional, la de seguimiento, será llevada a cabo en forma de mesa redonda y se realizará dos meses después de la primera sesión con una duración de una hora. En esta se analizarán y discutirán las experiencias que los maestros que participaron en la sesión uno del taller han tenido con sus HH de español al usar los conocimientos adquiridos allí. De igual manera, se recolectarán los documentos con las recomendaciones sobre el taller. Con esta información la investigadora pretende ajustar y/o mejorar el mismo.

Para concluir, el taller de desarrollo educativo está estrictamente basado y enfocado en las necesidades que tienen los maestros de español como idioma extranjero al enseñar HH de este mismo idioma en sus clases. Como estos profesionales, durante el curso de su preparación profesional, no adquirieron el conocimiento directamente relacionado con la población HH y la enseñanza del español como idioma nativo, el taller tratará al máximo de ayudarles a adquirir los mismos.

Se espera que en este taller los maestros de idiomas extranjeros aprendan a conocer mejor a los estudiantes HH, sus

necesidades, sus actitudes hacia su idioma nativo y su cultura, su variación lingüística, su cultura y sus necesidades lingüísticas. De igual forma, se espera que estos educadores puedan incorporar algunos métodos y actividades adicionales a su repertorio pedagógico los cuales están dirigidos a la educación de la población HH. De esta manera, al ser usados en la clase de español como idioma extranjero, los HH podrán sentirse parte integral de la misma. Así podrán ser miembros activos que aportarán al aprendizaje de todos en este tipo de clases, pues al final de cuentas, su idioma materno y su cultura son el tema de enseñanza y por esta razón tiene una ventaja. De igual forma, ellos podrán lograr la competencia lingüística en español, su lengua materna, lo cual garantizará el desarrollo de personas bilingües exitosas en la sociedad actual.

Capítulo IV

Introducción

Este proyecto de tesis surgió debido a que la escuela secundaria James Monroe, del Distrito Escolar de la ciudad de Rochester, RCSD, tiene gran parte de la población estudiantil hablante de herencia, HH, estudiando su idioma nativo o L1, el español en este caso, en clases de idiomas extranjeros del mismo lenguaje. En estas clases los HH deben estudiar su L1 tal como si se tratara de un nuevo idioma, L2. Esto sucede porque el programa bilingüe no es lo suficientemente grande y también porque algunos estudiantes HH no califican para el mismo porque ellos manejan el inglés a un nivel que les permite estar en clases monolingües. Sin embargo, aún deben cumplir con los requerimientos de idiomas para poder graduarse.

Los estudiantes HH que están en el programa bilingüe tienen la oportunidad de seguir estudiando el español, su L1, en las clases de español para hablantes nativos o *Spanish Native Language* (SNL por sus siglas en inglés). En ellas los estudiantes HH aprenden o siguen desarrollando su idioma materno con el objetivo de lograr la competencia lingüística.

En el caso de las clases de español como idioma extranjero, los maestros quienes han sido "entrenados para enseñar el español como idioma extranjero también deben proveer instrucción a un tipo

de estudiantes para quienes no han sido entrenados y de los que saben muy poco" (Valdés, Fishman, & Chávez, 2008, p. 5). Es decir, este tipo de maestros, a pesar de haber tenido una preparación académica para enseñar el español como idioma extranjero, no la han tenido para enseñar el español como idioma nativo a estudiantes quienes, en general y hasta cierto grado, ya dominan este lenguaje.

Por esta razón, la investigadora de este proyecto decidió encuestar a otros maestros de idiomas extranjeros, en los distritos escolares de Medina y de Rochester, New York, para ver si los estudiantes HH también eran ubicados en sus clases de español como idioma extranjero o si esto era un problema exclusivo de la escuela de la investigadora. La información se recolectó por medio de una encuesta con 13 preguntas, Apéndice A. Esta fue entregada a los participantes y recolectada usando el correo electrónico.

Al analizar las encuestas, la investigadora pudo constatar la preparación profesional de todos los participantes como maestros de español como idioma extranjero. Sin embargo, el 90 por ciento de ellos carecía de la preparación profesional para enseñar a los estudiantes HH en sus clases. A excepción de un participante que manifestó haber usado sus experiencias como hispano para enseñar a los HH en sus clases, los demás dijeron haber aprendido a hacerlo

durante el ejercicio de su profesión como maestros. La experiencia en la enseñanza del español como idioma extranjero de estos profesionales de la educación varió entre 2 y 35 años.

Todos ellos dijeron tener HH en sus clases de español como idioma extranjero y declararon lo frustrante de esta situación. La frustración la relacionaron directamente con la falta de preparación académica para enseñar a los estudiantes HH, la falta de materiales y de recursos adecuados, el desconocimiento de métodos y actividades dirigidos exclusivamente al hablante nativo, la falta de motivación de estos estudiantes para seguir desarrollando su español en clases donde deben aprenderlo como si fuera un lenguaje completamente nuevo y el aburrimiento al estar en clases donde el aprendizaje no es un desafío para ellos. De acuerdo a los encuestados, la desmotivación y el aburrimiento generalmente terminan en comportamientos inadecuados durante las clases. Esto no sólo afecta a los HH sino que también interfiere con el aprendizaje de los estudiantes que están aprendiendo el español como segundo idioma. De igual manera, en sus clases, la investigadora ha experimentado situaciones similares a las expresadas por los participantes en este proyecto.

Finalmente, los encuestados sugirieron que las universidades deberían preparar a los futuros maestros de idiomas extranjeros para que puedan enseñar de manera efectiva a los estudiantes HH.

De igual manera, ellos hicieron énfasis en que los maestros en servicio necesitan talleres de desarrollo profesional que les ayuden a suplir la carencia de conocimientos relacionada con los estudiantes hablantes de herencia y con la enseñanza de su idioma nativo, el español en este caso.

Conclusiones

Implicaciones para el aprendizaje del estudiante. Los estudiantes hablantes de herencia, HH, de español necesitan desarrollar o seguir desarrollando su idioma nativo hasta lograr la competencia lingüística. Esto les permitirá llegar a ser bilingües pues el inglés también les es enseñado en las escuelas de los Estados Unidos. Sin embargo, esto no es posible si ellos deben estudiar el español, su lengua materna, en las clases de español como idioma extranjero donde el maestro no tiene la preparación adecuada para educarlos. Por esta razón, la capacitación que este tipo de instructores adquirirá al participar en el taller de desarrollo profesional planteado en este proyecto será esencial para apoyar a los estudiantes HH en lograr el verdadero bilingüismo. Esto lo apoya la investigación la cual ha demostrado que un maestro bien preparado es la clave para el éxito académico de los estudiantes (Allen, 2003; Darling-Hammond, 2003; Weiner, 1985; Brinton, Kagan, & Baukus, 2009). Al tener maestros

de idiomas extranjeros preparados para educar a los estudiantes HH de español, estos últimos podrán adquirir:

- a. La competencia lingüística, la cual implica las cuatro áreas del lenguaje: la parte auditiva, el habla, la lectura y la escritura.
- b. La competencia sociolingüística con la cual ellos podrán “producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan” (CVC, 2016, para. 1).
- c. La competencia sociocultural la cual facilita la comunicación e interacción del HH con personas de otras culturas y otros grupos étnicos (Fantini, 1997).
- d. Por último, el HH podrá ser un miembro activo de su propia comunidad y, lo más importante, el proceso comunicativo será posible con miembros de su familia cercana en los Estados Unidos los que por una razón u otra no han aprendido el inglés y con los miembros de la familia que viven en el país hispano de origen o el de sus ancestros en el caso de haber nacido en los Estados Unidos.

Implicaciones para la enseñanza. El desarrollo de esta investigación beneficiará a la investigadora como maestra de español como idioma extranjero a nivel de la secundaria, como facilitadora del taller de desarrollo profesional planteado en este proyecto y como profesional en busca del mejoramiento y de la adquisición de nuevos conocimientos.

Primero, como maestra, la investigadora se podrá beneficiar al aplicar todo el conocimiento aprendido durante la investigación relacionada con los estudiantes HH: su etnografía, su clasificación lingüística, su motivación para seguir desarrollando su español, sus actitudes hacia su L1 y hacia su cultura, las variantes y registros lingüísticos de cada HH, la pedagogía y las actividades que le permitirán a este tipo de estudiantes comprometerse ellos mismos en el aprendizaje y en el desarrollo de su L1 hasta lograr la competencia lingüística para llegar a ser miembros bilingües en la sociedad estadounidense.

Segundo, como facilitadora del taller de desarrollo profesional. En este papel la investigadora no sólo reforzará lo aprendido durante el proceso investigativo y de desarrollo del producto final, sino que las interacciones y discusiones de experiencias diversas con los participantes le proporcionarán un mejor entendimiento de la variedad de situaciones por las que tiene que pasar un maestro de idiomas extranjeros para enseñar a

los estudiantes HH en sus clases. Este nuevo conocimiento será usado por la investigadora en sus clases para seguir ayudando a los estudiantes HH y también para modificar y perfeccionar el taller de desarrollo profesional adaptándolo a las necesidades de los maestros y de los estudiantes HH.

Tercero, este taller de desarrollo profesional tendrá una sesión adicional dedicada exclusivamente a la retroalimentación y a las recomendaciones por parte de los participantes. Durante esta sesión los participantes y la investigadora analizarán y discutirán las diversas experiencias de los participantes al haber usado el conocimiento adquirido en la primera sesión e implementado las estrategias y las actividades aprendidas allí. De igual manera se revisarán las sugerencias que los participantes tengan sobre el taller de desarrollo profesional. Todo esto implicará la adquisición de conocimientos adicionales que serán parte del repertorio profesional de la investigadora como maestra de español como idioma extranjero con estudiantes HH en sus clases.

Limitaciones. Sólo diez maestros de español como idioma extranjero participaron en este proyecto respondiendo la encuesta. La misma demostró que el 90 por ciento de ellos no tenía la preparación académica para educar la población HH inscrita en sus clases. Sin embargo, a pesar de que la literatura investigada

apunta a la falta de preparación de los maestros de idiomas extranjeros para enseñar HH en sus clases, sin tener un número mayor de participantes en el proyecto la investigadora no puede generalizar estos resultados a todos los maestros de idiomas extranjeros. Por esta razón, se requiere de una investigación donde se involucren muchos más distritos escolares con un mayor número de participantes para poder confirmar los hallazgos de la presente investigación y de esta forma hacer generalizaciones.

Recomendaciones para futuras investigaciones. Con respecto a los métodos y a las actividades para enseñar a los HH en las clases de español como idioma extranjero, la investigación consultada sólo apunta a aspectos generales pero nada específico. Es decir, no hay información que diga exactamente cuáles son los mejores métodos para enseñarle a la población estudiantil HH de español en las clases de idiomas extranjeros. De igual manera, tampoco hay mucha investigación sobre las actividades orientadas específica y exclusivamente a la educación y desarrollo del idioma nativo de los HH en las clases de idiomas extranjeros. Sería muy bueno tener un compendio específico de estas dos cosas para facilitar el trabajo de los maestros de idiomas extranjeros en los Estados Unidos, pues debido a la multiculturalidad de este país siempre han existido y siempre existirán estudiantes HH en este tipo de clases. De igual manera, vale la pena aclarar que esta

recopilación de métodos y actividades es válida y útil para los maestros de cualquier otro idioma, no sólo el español. Estos recursos son extremadamente valiosos para ayudar a los maestros de idiomas extranjeros para que ellos a su vez puedan ayudar de manera efectiva a los estudiantes HH. En consecuencia, estos estudiantes podrán desarrollar el bilingüismo, lo cual no es un lujo sino una necesidad en la sociedad global de hoy en día.

Pensamientos finales

La investigación para este proyecto mostró que, en general, en los Estados Unidos, los estudiantes hablantes de herencia, HH, de español que no pueden participar en las clases de español para hablantes nativos deben seguir aprendiendo su idioma materno tal como si fuera un segundo idioma en las clases de idiomas extranjeros. En estas clases es muy difícil que los HH puedan desarrollar su L1 de manera competente. Esto se debe a que los maestros de idiomas extranjeros están preparados profesionalmente para enseñar el español como un idioma extranjero y no como idioma nativo. En consecuencia, estos profesionales de la educación necesitan adquirir los conocimientos que les permita enseñar de manera efectiva a este tipo de estudiantes; de una manera que ellos se sientan parte de la clase, que perciban que el tiempo lo están usando productivamente, que sus aportes lingüísticos y culturales son valorados y que benefician a todos los estudiantes

de la clase en general e inclusive a los mismos educadores. Esto ayudará a esta población estudiantil a mejorar su motivación, a desarrollar su identidad cultural y a apreciar la diversidad que le rodea. De igual manera, ellos podrán desempeñarse sin restricciones y ser miembros activos de su comunidad y de la sociedad estadounidense en general pues a ese punto serán ciudadanos bilingües y biculturales.

Referencias Bibliográficas

- Abdi, K. (2011). She really only speaks English: Positioning, language ideology, and heritage language learners. *Canadian Modern Language Review*, 67(2), 161-190.
- ACTFL. (2012). ACTFL proficiency guidelines 2012. Retrieved from <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>
- Ada, A. F., & Baker, C. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Allen, M. (2003). Eight questions on teacher preparation: What does the research say? A summary of findings. Education Commission of the States, p. 4. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479051.pdf>
- Aparicio, F. R. (1983). Teaching Spanish to the native speaker at the college level. *Hispania*, 66, 236-238.
- Aprender. (2016). In Real Academia Española: Diccionario de la Lengua Española online. Retrieved from <http://dle.rae.es/?id=3IWZ4nr>
- Arnhart, J., Arnold, S., & Bravo-Black, G. (2001). Spanish for native speakers (SNS) education: The state of the field. Retrieved from <http://www.cal.org/sns/resources/stateofthefield.html>

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf
- Beaudrie, S., & Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3, 1-26.
- Bernal-Enríquez, Y., & Hernández-Chávez, E. (2003). La enseñanza del español en Nuevo México: ¿Revitalización o erradicación de la variedad chicana? In A. Roca & M. C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (96-119). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bills, G. D. (1997). Language shift, linguistic variation, and teaching Spanish to native speakers in the United States. In M. C. Colombi & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 263-283). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Blanco, G. (n.d.). Español para el hispanohablante. Retrieved from <http://www.sedl.org/pubs/lote09/espanol-para.pdf>

- Bolitho, R. (1983). Talking shop: The communicative teaching of English in non-English-speaking countries. *ELT Journal*, 37, 235-242.
- Boyd, R. R. (2000). Attitudes of teachers of Spanish as a foreign language towards teaching Spanish to Hispanic students. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473833.pdf>
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2008). Teacher Preparation and student achievement. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w14314.pdf>
- Brinton, D., Kagan, O., & Bauckus, S. (2009). *Heritage language education: A new field emerging*. New York, NY: Routledge.
- Carrasco, R. L., & Riegelhaupt, F. (2003). META: A model for the continued acquisition of Spanish by Spanish/English bilinguals in the United States. In A. Roca & M. C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 170-197). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term heritage language learner. Retrieved from <http://international.ucla.edu/media/files/Carreira.pdf>

- Carreira, M. (2007). Spanish-for-native-speaker matters: Narrowing the Latino achievement gap through Spanish language instruction. *Heritage Language Journal*, 5(1), 147-171.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.
- Carreira, M. (2012). Meeting the needs of heritage language learners: Approaches, strategies and research. In S. Beaudrie & M Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 223-240). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Chevalier, J. F. (2004). Heritage language literacy: Theory and practice. *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-19. Retrieved from <http://web.international.ucla.edu/institute/article/18712>
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on language*. New York. NY: Pantheon.
- Colby, S. L., & Ortman, J. m. (2015). Projections of the Size and composition of the U.S. Population 2014 to 2060: Population Estimates and Projections - Current Population Reports.

Retrieved from

<https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2015/demo/p25-1143.pdf>

Cook, V.J., & Newson, M. (2007). *Chomsky's universal grammar: An introduction* (3rd ed.). Cambridge, MA: Blackwell Publishers Inc.

Correa, M. (2011). Heritage language learners of Spanish: What role does metalinguistic knowledge play in their acquisition of the subjunctive? Retrieved from

<http://www.lingref.com/cpp/hls/13/paper2481.pdf>

CVC - Centro Virtual Cervantes. (2016). Competencia sociolingüística. Retrieved from

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm

Darling-Hammond, L. (2003). Access to quality teaching: An analysis of inequality in California's public schools. *Santa Clara Law Review*, 43, 101-239.

Ducar, C. M. (2012). SHL learners' attitudes and motivations:

Reconciling opposing forces. In S. M. Beaudrie & M.

Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 161-178).

Washington, DC: Georgetown University Press.

Duisberg, S. (2001). *High school heritage learners of Spanish: An Investigation of Language Attitudes* (Doctoral Dissertation).

Retrieved from

http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/289789/1/azu_td_3010207_sip1_m.pdf

ERIC Development Team. (2002). Heritage Spanish Speakers' Language Learning Strategies. Retrieved from www.eric.ed.gov

Fantini, A. E. (1997). El desarrollo de la competencia intercultural: Una meta para todos. In M.C. Colombi & F.X. Alarcon (Eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 206-221). Boston: Houghton Mifflin.

Fishman, J. A., Valdés, G., Chávez, R., & Pérez, W. (2006). The use of Spanish by latino professionals in California. In G. Valdés, J.A. Fishman, R. Chávez & W. Pérez. *Developing minority language resources: The Case of Spanish in California* (pp. 54-107). Great Britain: MPG Books Ltd.

Flechsigt, K. H., & Schiefelbein, E. Eds. (2003). 20 modelos didácticos para América Latina. Electronic book. Retrieved from

<http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/txt749.pdf>

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2011). *An introduction to language* (9th Ed.). Retrieved from

- <http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/Dr.%20M%20argana,%20M.Hum.,M.A./Book%20Two%20for%20Intro.pdf>
- García, E. (2001). *Hispanic education in the United States: raíces y alas*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gass, S. M, & Mackey, A. (Eds.). (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Goldhaber, D., & Liddle, S. (2011). The Gateway to the Profession: Assessing Teacher Preparation Programs Based on Student Achievement. Retrieved from [http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202011-2%20Teacher%20Training%20\(9-26\).pdf](http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202011-2%20Teacher%20Training%20(9-26).pdf)
- Hallamaa, P. (1998). Endangered languages: methodology, reality and social advocacy. In J. Niemi, T. Odlin and Heikkinen (Eds.). *Language, contact, variation and change* (pp.70-97). Joensuu, Finland: University of Joensuu.
- Hancock, Z. (2002). Heritage Spanish speakers' language learning strategies. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/2003-3/spanish.htm>
- Helios Education Foundation. (2016). Bilingualism is Instrumental to Workforce Success. <http://www.helios.org/blog/bilingualism-is-instrumental-to-workforce-success>

- Inmigrar. (2012). In *Real Academia Española: Diccionario de la Lengua Española online*. Retrieved from <http://lema.rae.es/drae/?val=inmigrar>
- Kagan, O. E., & Dillon, K.E. (2009). The professional development of teachers of heritage learners: A matrix. In M. Anderson & A. Lazaraton (Eds.). *Building Contexts, Making Connections: Selected Papers from the Fifth International Conference on Language Teacher Education* (pp. 155-175). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language.
- Kagan, O. E. (2012). Intercultural competence of heritage language learners: Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. *CERCLL ICC Proceedings, 2*, 72-82.
- Kondo-Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal, 89*(4), 563-581.
doi:10.1111/j.1540-4781.2005.00330.x
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Retrieved from http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Retrieved from

http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Krashen, J. (2000). Bilingual education, the acquisition of English, and the retention and loss of Spanish. Retrieved from <http://www.languagepolicy.net/archives/Krashen7.htm>

Leeman, J. (2005). Engaging Spanish for critical pedagogy: Native Speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.

Liu, N., Musica, A., Koscak, S., Vinogradova, P., & López, J. (2011). Challenges and needs of community-based heritage language programs and how they are addressed. Retrieved from <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/challenges-and%20needs-of-community-based-heritage-language-programs.pdf>

Lu, M-Y. (1998). English-only movement: Its consequences on the education of language minority children. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/1999-4/english.htm>

Lucas, T., Villegas, A.M., & Freedson-González, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361-373. Retrieved from http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/Lucas_Villegas.pdf

Lynch, A. (2003). Toward a theory of heritage language acquisition: Spanish in the United States. In A. Roca & M.C.

- Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 25-50). Washington, DC: Georgetown University Press.
- MCSD. (2016). Medina Central School District. Retrieved from <http://www.medinacsd.org/>
- Merino, B. J., & Samaniego, F. A. (1993). Language acquisition theory and classroom practices in the teaching of Spanish to the native Spanish speaker. In B. J. Merino, E. T. Trueba & F. A. Samaniego (Eds.), *Language and culture in learning teaching Spanish to native speakers of Spanish* (pp. 115-123). Washington, DC: Palmer Press.
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23. DOI: 10.1017/S0267190510000103.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 121- 129.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispano*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- NCATE. (2012). What makes a teacher effective? What research says about teacher preparation. Retrieved from <http://www.ncate.org/public/researchreports/teacherpreparationresearch/whatmakesateachereffective/tabid/361/default.aspx>

NYSED. (2016a). New York State Education at a glance. Retrieved from <https://data.nysed.gov/lists.php?type=district>

NYSED. (2016b). New York State diploma requirements applicable to grade 9 students first entering in high school in 2008-2015. Retrieved from <http://www.p12.nysed.gov/ciai/gradreq/CurrentDiplomaRequirements.pdf>

Padilla, A., Lindholm, K. J., Chen, A., Durán, R., Hakuta, K., Lambert, W., & Tucker, R. (1991). The English-only movement: Myths, reality, and implications for psychology. *American Psychologist* 46, 2, 120-130. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/oema/resources/english-only.aspx>

Parodi, C. (2009). Stigmatized Spanish inside the classroom and out: A model of language teaching to Heritage Speakers. In D. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus. *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 199-214). New York, NY: Routledge.

Pérez-Mateos, M. de L. (2014). Enseñanza de español como lengua materna y de herencia a niños bilingües: Memoria de una experiencia didáctica en un grupo de encuentros comunitarios en el contexto noruego. Retrieved from http://skemman.is/stream/get/1946/20199/46455/3/TFM_Lourdes_Perez_2014.pdf

Potowski, K., & Carreira, M. (2004). Towards teacher development and national standards for Spanish as a heritage language.

Foreign Language Annals, 37(3) 427-437.

Proficiencia. (2013). Centro Virtual Cervantes. Retrieved from

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proficiencia.htm

Pucci, S. L. (2003). Spanish print environments: Implications for

heritage language development. In A. Roca & M. C. Colombi

(Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the*

United States (pp. 269-290). Washington, DC: Georgetown

University Press.

RCSD. (2015). Parent Handbook. Retrieved from

file:///C:/Users/user/Downloads/ParentHandbook_2014-15.pdf

RCSD. (2016). RCSD by the numbers. Retrieved from

<http://www.rcsdk12.org/domain/8>

Redden, E. (2006). When foreign language isn't foreign. Retrieved

from <https://www.insidehighered.com/news/2006/12/15/heritage>

Rivera-Mills, (2012). Spanish heritage language maintenance: Its

legacy and its future. In S. M. Beaudrie & M. Fairclough

(Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States:*

The state of the field (pp. 21-42). Washington, DC:

Georgetown University Press.

- Roca, A., & Colombi, M.C. (Eds.). (2003). *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Romero, M. (2000). Instructional practice in heritage language classrooms. In J. B. Webb & B. L. Miller (Eds.), *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom* (pp. 135- 58). Yonkers, NY: ACTFL.
- Ruiz, B. (Producer), Aguilar, P. A. (Producer) & Maguirre, K. (Producer). (2013). Los graduados/The graduates. Retrieved from <http://www.pbslearningmedia.org/collection/the-graduates-los-graduados/>
- Russell, B. D., Kuriscak, L. M. (2015). High school Spanish teachers' attitudes and practices toward Spanish heritage language learners. *Foreign Language Annals, 48*(3), 413-433.
- Salaberry, R., & Lafford, B. A., Eds. (2006). *The art of teaching Spanish: From research to praxis*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Saranya, J. A. (2014). A psychological approach in acquiring second language. *International Journal of Computer & Organization Trends 4*, 28-31.
- Scalera, D. (2004). The invisible learner: Unlocking the Heritage language learner treasure. *Language Association Journal, 55*(2).

Schmid, C. L. (2000). The politics of English only in the United States: Historical, social, and legal aspects. *Language Ideologies: Critical Perspectives on the Official English Movement*.

Schwartz, A. M. (2001). Preparing teachers to work with heritage language learners. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 229-252). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf>

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. L. (2008). Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. In *The Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 5, pp. 3-17). New York: Springer.

Sohn, S., & Shin, S. (2007). True beginners, false beginners, and fake beginners: Placement strategies for Korean heritage speakers. *Foreign Language Annals*, 40(3), 407-418.

Takaki, R. (1998). *A larger memory: A history of our diversity, with voices*. New York: Little Brown and Company.

U.C. (2002). University of California guidelines on heritage language instruction. Retrieved from

<http://uccllt.ucdavis.edu/white-papers/heritage-language-instruction.pdf>

U.S. Census Bureau. (2011). United States Census Bureau: Hispanic origin main. Retrieved from

<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>

U.S. Census Bureau. (2015). FFF: Hispanic Heritage Month 2015.

Retrieved from <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2015/cb15-ff18.html>

U.S. Department of Education. (2016). The importance of bilingual education. Retrieved from

<http://www.ed.gov/news/speeches/importance-bilingual-education>

U.S. Department of Education. (n.d.). ¡Hablen, lean y canten juntos todos los días! Las ventajas de ser bilingüe:

Información para maestros y cuidadores de bebés y niños

pequeños. Retrieved from <http://www2.ed.gov/documents/early-learning/talk-read-sing/bilingual-es.pdf>

USCIS (2012). U.S. Citizen and Immigration Services. Retrieved from <http://www/uscis.gov>

Valdés Fallis, G. (1978). A comprehensive approach to the teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students. *Modern Language Journal*, 62, 102-110.

- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical concerns. *Modern Language Journal*, 79(3), 299-328.
- Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. In M.C. Colombi & F.X. Alarcon (Eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 8-44). Boston: Houghton Mifflin.
- Valdés, G. (2000). Introduction. In AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16- Volume I, *Spanish for native speakers* (pp. 1-20). New York, NY: Harcourt College Publishers.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. Retrieved from <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=pvMGYpDt200%3D&tabid=695&mid=1356&language=en-US>
- Valdés, G. (2006). The Spanish language in California. In G. Valdés, J.A. Fishman, R. Chávez & W. Pérez. *Developing minority language resources: The Case of Spanish in California* (pp. 24-50). Great Britain: MPG Books Ltd.
- Valdés, G., Fishman, J., Chávez, R. (2008). Maintaining Spanish in the United States: Steps toward the effective practice of

- heritage language re-acquisition / development. *Hispania*, 91(1). Retrieved from www.jstor.org/stable/20063620
- Villa, D. (2002). The sanitizing of US Spanish in academia. *Foreign Language Annals*, 35, 221-230.
- Villa, D., & Villa, J. (1998). Identity labels and self-reported language use: Implications for Spanish language programs. *Foreign Language Annals*, 31, 505-16.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation. *Psychological Review and Emotion*, 92, 548-573.
- Wherry, B. (2011). Promoting diversity in the university Spanish classroom: A Case for blending heritage language learners and second language learners. Retrieved from <http://www.csustan.edu/honors/documents/journals/margins/Wherry.pdf>
- Zárate-Lizondo, J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Instituto Politécnico Nacional: México. Available from <http://www.publicaciones.ipn.mx/WPS/WCM/CONNECT/A364DE8042A26746B4D6B7DF851E6F9/12853BCD.PDF?MOD=AJPERES>
- Zehr, M. (2003). Schools tap talent for home languages. *Education Week*, 22(29), 1.
- Zimmerman, N., S. (2011). *Who is the self that teaches? A perspective of faculty as they learn to teach Spanish as a*

heritage language. (Doctoral Dissertation). Retrieved from
<https://etda.libraries.psu.edu/paper/11977/7534>

Apéndice A: Encuesta

Taller: Los Hablantes de Herencia (HH) de español en las clases de idiomas extranjeros

El propósito de esta encuesta es conocer las necesidades que enfrentan los maestros de español como idioma extranjero cuando tienen estudiantes Hablantes de Herencia (HH) de ese mismo idioma sin importar su nivel de competencia lingüística. Las necesidades pueden incluir deficiencias en el entrenamiento pre-servicio (al nivel pre o post-grado), en-servicio: entrenamiento, metodologías, actividades, materiales, etc., para enseñar a esta población estudiantil.

Según Valdés (2000), un HH es "un[a] estudiante que es criado[a] en un hogar donde se habla un lenguaje que no es el inglés, que habla o por lo menos entiende el lenguaje, y quien, hasta cierto grado, es bilingüe en ese lenguaje y en inglés" (p. 1).

Por favor responda la encuesta y envíela por correo electrónico a la investigadora

1. ¿Dónde nació usted y cuál es su idioma materno?
2. ¿Es usted una persona HH? SÍ__ NO__
Si su respuesta es **SÍ**, ¿Cuál(es) idioma (s)?
3. ¿Tiene Maestría? __SÍ __NO
4. ¿Cuántos años de experiencia tiene usted enseñando idiomas extranjeros?
5. ¿Qué clases enseña usted que incluyan HH?
6. ¿Qué entrenamiento pre-servicio tuvo usted para poder servir las necesidades de los HH en la clase de idiomas extranjeros?
7. ¿Qué entrenamiento pre-servicio desearía haber tenido para enseñar a los HH en sus clases?
8. ¿Qué estrategias, métodos y/o materiales usa usted con los HH?

9. Si usted no se sintió preparado(a) para enseñarles a los HH, ¿qué hizo para poder servir sus necesidades en su salón de clase? ¿Quién le ayudó?
10. ¿Qué consejos y/o recomendaciones puede compartir con las personas que se están preparando como maestros de idiomas extranjeros o que están a punto de empezar a enseñar a la población estudiantil HH?
11. ¿Qué les recomendaría a las universidades para que preparen a los futuros maestros de idiomas en cuanto a la enseñanza de los estudiantes HH?
12. ¿Qué le recomienda usted a su Distrito Escolar para que ayude a los maestros de idiomas extranjeros a educarse respecto a los estudiantes HH?
13. Si usted no tuvo el entrenamiento pre-servicio para enseñar a la población HH, ¿cómo cree que puede prepararse mejor para educar a este tipo de estudiantes en sus clases de idiomas extranjeros?

Volver a la universidad

Tomar un curso específico

Asistir a talleres de desarrollo profesional sobre HH

Apéndice B: Agenda

Taller de desarrollo profesional: H.H. de español en las clases de idiomas extranjeros

ACTIVIDAD	TIEMPO (Minutos)
I. Rompiendo el hielo	10
II. Objetivos 1. Principal 2. Específicos	5
III. Revisión literaria 1. Hablantes de Herencia 2. Los maestros de idiomas extranjeros y los HH. - Discusiones	15
IV. ¿Qué requiere el maestro de español como idioma extranjero para poder enseñar de manera efectiva a los estudiantes HH? - Discusiones	20
V. Algunos métodos, prácticas y actividades que facilitan la enseñanza del HH en la clase de idiomas extranjeros - Hora de practicar	25
VI. Recursos impresos	10
VII. Recursos electrónicos - Hora de explorar	15
VIII. Conclusiones y discusión final	10
IX. Sesión de seguimiento: Información	5
X. Hora de evaluar	5

Apéndice C: Instrucciones para la Sesión de Seguimiento

Taller de desarrollo profesional: H.H. de español en las clases de idiomas

Fecha: A ser anunciada

Objetivos de la Sesión II:

1. Conocer y discutir las experiencias que tuvieron los maestros de idiomas extranjeros con sus estudiantes HH de español en sus clases luego de haber asistido a la primera sesión de este taller.
2. Analizar las sugerencias y la retroalimentación de los maestros que participaron en la primera sesión y usarlas para mejorar el taller de desarrollo profesional.

Formato de la Sesión II: Mesa Redonda

Instrucciones

1. Luego de usar lo aprendido en la Primera Sesión de este taller con sus estudiantes HH, escriba las experiencias, positivas y negativas que haya tenido.
 - ✓ ¿Qué métodos usó?
 - ✓ ¿Qué actividades desarrolló?
 - ✓ ¿Qué funcionó?
 - ✓ ¿Qué actitud y motivación tuvieron los HH?
 - ✓ ¿Cómo fue la integración y el desempeño entre los estudiantes de L1 y L2?
 - ✓ Cualquier otra información adicional que considere útil.
2. ¿Qué recomendaciones/sugerencias tiene para mejorar la Primera Sesión del taller, la presentación en PowerPoint?

Apéndice D: Evaluación

Taller: H.H. de español en las clases de idiomas extranjeros

INSTRUCCIONES

Basado en la siguiente escala, por favor, encierre en un círculo el número que represente su respuesta:

1 = Excelente 2 = Bueno 3 = Justo 4 = Pobre 5 = N/A
--

I. CONTENIDO					
1. Rompiendo el hielo	1	2	3	4	5
2. Logro de objetivos	1	2	3	4	5
3. La revisión literaria	1	2	3	4	5
4. Necesidades del maestro de español como idioma extranjero para poder enseñar de manera efectiva a los estudiantes HH	1	2	3	4	5
5. Métodos, prácticas y actividades que facilitan la enseñanza del HH en la clase de idiomas extranjeros	1	2	3	4	5
6. Recursos impresos y electrónicos	1	2	3	4	5
II. ACTIVIDADES					
1. Dinámicas e interesantes: Apoyaron el aprendizaje	1	2	3	4	5
2. Comprometieron al participante	1	2	3	4	5
III. RESULTADOS					
1. Conocimiento nuevo para educar HH en la clase de idiomas extranjeros	1	2	3	4	5
2. Métodos y actividades para usar con los HH	1	2	3	4	5
IV. PRESENTADORA					
1. Preparación: Conocía del tema	1	2	3	4	5
2. Servicio: Ayudó a los participantes	1	2	3	4	5
3. Ritmo de la presentación	1	2	3	4	5

¿Qué fue lo que más le llamó la atención de este taller de desarrollo profesional y por qué?

¿Cómo piensa usar el nuevo conocimiento en sus clases con HH?

Comentarios adicionales:
