

Pedagogía distintiva para la enseñanza del español como lengua heredada en los Estados Unidos

MARÍA LUISA PARRA

RESUMEN

Este artículo está dividido en tres partes. En la primera parte se desarrollan el concepto de “pedagogía distintiva” y su relevancia para la enseñanza de español como lengua heredada. En la segunda parte se presentan los marcos teóricos y pedagógicos que propongo como andamiajes para una pedagogía distintiva del español como lengua heredada. En la tercera y última parte, hablaré sobre la importancia del fortalecimiento de dos de las principales relaciones que sustentan nuestra profesión: la relación con nuestros estudiantes y la relación con los investigadores de nuestro campo y otras disciplinas. Propongo que estas relaciones son un componente fundamental para el desarrollo y el avance de la pedagogía distintiva del español como lengua heredada.

Palabras clave: lengua española, enseñanza, pedagogía distintiva

ABSTRACT

This article is divided into three parts. In the first part, I will develop the concept of “distinctive pedagogy” and its relevance for teaching Spanish as a Heritage Language.

María Luisa Parra es doctora en Lingüística Hispánica por El Colegio de México. Es profesora asistente en la Universidad de Harvard.

Parra, M. L. “Pedagogía distintiva para la enseñanza del español como lengua heredada en los Estados Unidos”. *Camino Real*, 8:11. Alcalá de Henares: Instituto Franklin – UAH, 2016: 29-60. Print

Recibido: 23/09/2015; 2ª versión: 27/10/2015

In the second part, I will present the theoretical and pedagogical frameworks that propose as scaffolding for a distinctive pedagogy of Spanish as a Heritage Language. In the third and last part, I will talk about the importance of strengthening the two main relationships that underpin our profession: the relationship with our students and researchers regarding our field and other disciplines. I propose that these relationships are a key component for the development and progress of the distinctive pedagogy of Spanish as a Heritage Language.

Keywords: Spanish, teaching, distinctive pedagogy

Durante la sesión final de una conferencia reciente sobre lenguas heredadas, una de las participantes preguntó qué necesita un profesor para iniciar un nuevo curso para estudiantes de lenguas de herencia.¹ Los organizadores de la conferencia –todos ellos expertos en el campo de las lenguas heredadas– ofrecieron algunos consejos: asegurarse de tener suficientes estudiantes para formar un grupo, definir los objetivos del curso, así como hacerse de materiales relevantes. También mencionaron unos cuantos libros de texto diseñados para estudiantes de lenguas de herencia que podrían servir como apoyo para el currículum. Yo, como parte de la audiencia, sugerí que buscarse también recursos financieros y humanos en su institución y en otras para contar con recursos, apoyo y experiencia de colegas dentro del campo.

Mientras la profesora escuchaba atentamente nuestras respuestas, yo pensaba sobre mi propia situación algunos años atrás, cuando quise comenzar un nuevo curso de español para estudiantes hispanohablantes en mi institución. Mi propia experiencia y mis conversaciones con otros profesores me han enseñado que la pregunta “¿Por dónde empezar?” –que los expertos en la conferencia y yo habíamos respondido de forma rápida y sencilla– no era, después de todo, sencilla en absoluto. Cuando me convertí en parte de la comunidad que invierte y se compromete a promocionar el respeto por la diversidad lingüística como uno de los grandes recursos nacionales en los Estados Unidos, también me fui dando mayor cuenta de la tarea monumental que conlleva mantener y desarrollar el español entre nuestros estudiantes Latinos.²

Una parte fundamental de esta tarea reside en familiarizarse con la “riqueza de saberes” (Peyton 5) sobre las lenguas heredadas que se han generado como resultado de unas cuatro décadas de trabajo e investigación en este campo. Esta riqueza incluye

conocimientos sobre las características lingüísticas y socioculturales de los estudiantes latinos (Carreira 2004; Parra 2013a; Polinsky & Kagan); las prácticas pedagógicas más efectivas para expandir el rango de expresión oral bilingüe (Peyton, Ranard & McGinnis; Potowski & Carreira; Scalara; Valdés 1997), así como las destrezas de lectoescritura bilingüe (Hornberger; Hornberger & Wang), y la conciencia crítica del lenguaje de los estudiantes (Aparicio; Correa; Ducar; Irwin; Leeman 2005; Leeman & Rabin 2007; Martínez & Schwartz), sin dejar de lado los desafíos que representa la asignación de estudiantes a diferentes niveles y su evaluación (Fairclough 2012; Polinsky & Kagan).

No obstante, como Roca ha enfatizado, la tarea más importante no es la de acumular información sobre las lenguas heredadas y sus hablantes, sino la de integrar “el conocimiento que hemos acumulado para coordinar mejor nuestros esfuerzos educativos, políticos y de programación en los campos de enseñanza e investigación de lenguas extranjeras, lenguas heredadas y bilingüismo”³ (307). ¿Cómo apoyar entonces el esfuerzo que hacen aquellos profesores que quieren empezar o actualizar los cursos de lenguas heredadas en los Estados Unidos y otras partes del mundo? ¿Cómo proveerles de las herramientas teóricas y prácticas para que se conviertan en expertos en la pedagogía del campo y para que involucren a los estudiantes en experiencias lingüísticas y culturales significativas que ellos puedan, a su vez, emplear para beneficio de sus propias comunidades?

Respondiendo al llamado de autores que promueven el desarrollo de programas de formación docente para profesores de español como lengua heredada (de aquí en adelante ELH) (Carreira & Kagan; Fairclough 2006; Potowski 2003; Potowski & Carreira; Roca), propongo en este artículo que nuestra prioridad como comunidad de profesionales, directores de programas de lenguas y administradores, debe ser la de consolidar una noción de “pedagogía distintiva” (de aquí en adelante PD); esto es, formas específicas de enseñanza y aprendizaje (Shulman) para la enseñanza del ELH. La reflexión sobre el conocimiento disciplinar, la misión y los quehaceres educativos únicos de nuestro campo fortalecerá los programas actuales de desarrollo profesional y proveerá de un patrón de diseño de nuevos modelos curriculares que podrían ayudar a los docentes a lograr: a) la integración de los últimos avances en la pedagogía de las lenguas heredadas en el aula y b) la creación de espacios pedagógicos que nutran y amplíen las habilidades lingüísticas y culturales de los estudiantes de lenguas de herencia en el siglo XXI.

1. EL CONCEPTO DE “PEDAGOGÍA DISTINTIVA” Y SU RELEVANCIA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA.

Los programas de español para estudiantes hispanohablantes en Estados Unidos han aumentado de manera considerable en los últimos años, especialmente

en las instituciones de educación superior⁴. Sin embargo, la creación de estos espacios pedagógicos ha implicado un enorme esfuerzo y compromiso por parte de muchos profesores, directores de programas de lenguas y administradores. Todos ellos reconocen abiertamente el hecho de que una típica clase de español como Lengua Extranjera no puede satisfacer plenamente las necesidades e intereses de los estudiantes de ELH que buscan expandir el conocimiento de su lengua y cultura más allá de lo familiar para abarcar contextos más formales.

Dado el crecimiento en el número de programas de ELH y la investigación en el campo⁵, considero que ha llegado el momento propicio para ensamblar las piezas y principios de ELH ya existentes en un marco sólido que permita consolidar una “pedagogía distintiva” de la enseñanza de ELH- un andamiaje teórico y pedagógico sobre el que tanto profesores noveles como experimentados, así como investigadores, puedan seguir contribuyendo para satisfacer las expectativas de los estudiantes latinos del siglo XXI.

En 2005, como parte del Carnegie Project en el Doctorado en Educación, Lee S. Schulman propuso el término “pedagogía distintiva” (del inglés “signature pedagogy”) para designar “las formas características de enseñanza y aprendizaje”⁶ (Schulman 52) de un campo profesional. Estas pedagogías “determinan las formas principales en las que se prepara a los futuros profesionales para el desempeño de sus nuevas tareas”⁷ (52) y representan un papel muy importante “dando forma al carácter de las prácticas futuras y simbolizando los valores y las esperanzas de la profesión”⁸ (53). En este marco de PD, se entrena a los profesores noveles más allá del contenido disciplinar específico de su campo. Se les “instruye para pensar, actuar y conducirse con integridad”⁹ (Schulman 52). Las PDs forman lo que Schulman llama “hábitos de la mente, corazón y mano”¹⁰ (59) junto con una “disposición”, dado que las pedagogías distintivas son formas de socializar a los nuevos profesores en la cultura de nuestra profesión, sus prácticas y sus valores (59).

Encuentro la propuesta de Schulman relevante para nuestro campo puesto que la conceptualización de una PD para la enseñanza del ELH requiere de un ejercicio de reflexión profunda no solo sobre las metas y medios de la enseñanza de la materia (en este caso el español), sino también sobre nuestro papel, metas y valores como profesores que servimos a una población y comunidad con características específicas. ¿Cuál es nuestro papel como profesores cuando los estudiantes de ELH vienen a nosotros para reconectar con sus raíces y expandir su conocimiento lingüístico y cultural? ¿Podemos identificar los “hábitos de la mente, corazón y mano” del tipo de enseñanza que queremos desarrollar en los profesores noveles para apoyar la enseñanza del ELH?

¿Qué disposición queremos alentar en los profesores que inician su carrera docente y en aquellos experimentados en otras disciplinas o subdisciplinas (por ejemplo, Literatura o Español como Lengua Extranjera) que enseñarán ELH? ¿Cuáles son los postulados teóricos y las creencias que alimentan nuestra práctica pedagógica diaria? Para Chick, Haynie and Gurung (xi), cualquier pedagogía “centrada en el desarrollo de la totalidad de la persona”¹¹ es un buen modelo para una PD. Así pues, vale la pena preguntarnos: ¿estamos buscando desarrollar la “totalidad de la persona” en nuestros programas actuales de lenguas heredadas? ¿Qué avances se han hecho y qué desafíos permanecen sin ser tratados en lo que a la enseñanza del ELH se refiere?

2. UNA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA DISTINTIVA PARA EL ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA

Desde mi punto de vista, la instrucción de ELH tiene una característica única que la distingue de la enseñanza de otras disciplinas y la convierte en algo tan fascinante como estimulante: la compleja relación que el estudiante Latino tiene con el español. Los jóvenes hispanos se relacionan con esta, su lengua, no sólo como herramienta de comunicación (con su familia), sino también como objeto de conocimiento y estudio académico en el colegio (*high school*) o la universidad. Ambas relaciones se complejizan en el contexto de la migración y están íntimamente entrelazadas con factores individuales, sociales, culturales y afectivos, que desarrollaré en las siguientes páginas.

Entonces ¿cuáles son los marcos teóricos y pedagógicos que pueden aportar a los profesores una conceptualización sobre la naturaleza de estas relaciones –entre los estudiantes de ELH y el español de casa y el español académico– en la forma más abarcadora posible? ¿Y cuáles son los marcos pedagógicos que pueden transformar dichas conceptualizaciones en experiencias de aprendizaje significativo para los estudiantes de ELH? La mayoría de las iniciativas teóricas y pedagógicas actuales en ELH se basan en dos postulados principales: a) los estudiantes desarrollan sus habilidades lingüísticas dentro de un sistema de interrelaciones sociales, culturales y lingüísticas o “ecología” y b) los estudiantes llegan a nuestras clases con la esperanza de consolidar su conocimiento del español –en su modalidad hablada y escrita– como práctica social para fortalecer su sentido de identidad etnolingüística y conexión con su comunidad.

2.1. Marcos teóricos para una EP de ELH

2.1.1. La concepción ecológica de los estudiantes de ELH

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los profesores de ELH es el amplio rango de “habilidades funcionales” (Valdés 2005) –de habla y de escritura– que los

estudiantes de ELH traen consigo a la clase, resultado de sus diferentes experiencias migratorias, familiares y educacionales en español y en inglés. Los estudiantes de ELH tienen lazos con diferentes países de Latinoamérica, con diferentes bagajes históricos y culturales y hablan diferentes variantes y registros de español, dependiendo de la región específica del país de origen y del estatus socioeconómico y educativo de la familia a la que pertenezca.¹² Los estudiantes de ELH también pertenecen a diferentes generaciones: recién llegados (a diferentes edades), hijos de padres inmigrantes pero nacidos en los Estados Unidos, y estudiantes de segunda o tercera generación que mantienen un lazo cultural y de comunidad con sus antecesores latinos. Otra fuente central de diversidad reside en su experiencia educativa tanto en el país de origen como en los Estados Unidos, la cual desempeña un papel central en la formación de sus habilidades lingüísticas tanto en español como en inglés.¹³

Los diferentes grados de habilidad funcional y las circunstancias sociales únicas dentro de las que cada uno de nuestros estudiantes se ha desarrollado son el centro de atención de nuestros esfuerzos pedagógicos.¹⁴ En palabras de Carreira: “Para formular la esencia de la buena enseñanza de las lenguas heredadas: todo gira en torno al estudiante”¹⁵ (2012: 235). Así pues, los profesores necesitan herramientas teóricas y prácticas que les ayuden a capturar y entender de forma exhaustiva la naturaleza e historia de las habilidades lingüísticas (tanto en español como en inglés), que se reflejará en la identidad cultural de cada uno de sus estudiantes, la motivación para inscribirse en la clase de ELH y los resultados educativos de la misma. Concretamente, necesitan herramientas que les permitan conocer y entender cómo el hogar (hispano) y la escuela (estadounidense) pudieron haber influido en las vidas, y desarrollo lingüístico y cultural de sus estudiantes.

El modelo ecológico (propuesto por primera vez en el campo del desarrollo infantil por Uri Bronfenbrenner, 1979) es un modelo que puede servir a nuestros propósitos. Dos de las principales premisas de este modelo son que: a) los niños/estudiantes se desarrollan no en uno sino en diferentes contextos significativos (principalmente la familia y la escuela) y b) las interacciones significativas no solo son entre niños y padres o entre alumnos y maestros, sino entre los padres y maestros que interactúan continuamente para crear, o no, la red de apoyo que da forma al desarrollo lingüístico, social, emocional y académico de los niños.

El modelo ecológico puede ser particularmente útil para entender diferentes tipos de relaciones que se establecen entre familias inmigrantes y las instituciones educativas convencionales (Brizuela & García-Sellers; García-Sellers; Parra & García-Sellers). A este respecto, hay preguntas que pueden guiar la exploración de

la ecología del estudiante como: ¿Cuánta continuidad lingüística y cultural tuvo el estudiante entre el ambiente de su casa y el de la escuela? ¿Cuánto conflicto emocional experimentó el estudiante en la transición entre los valores del hogar y los valores de la escuela? ¿Valoraron y apoyaron sus profesores el mantenimiento de la lengua y cultura de casa? ¿Apoyaron sus padres su propia lengua, o decidieron hablar al estudiante solo en inglés para evitar discriminación o confusión académica? ¿Perjudicaron los cambios lingüísticos del estudiante (la adquisición del inglés y posible pérdida del español) las relaciones con sus padres y familia extendida?

El papel de los profesores es particularmente importante porque, desde su posición de autoridad, pueden valorar o estigmatizar el uso del español así como la cultura de la familia del estudiante (Brizuela & García-Sellers; Trueba & Bartolomé).¹⁶ Las actitudes de los profesores hacia la lengua de los estudiantes (que, como ya he dicho, tiene características que codifican la clase social y nivel educativo generalmente bajos en las familias inmigrantes) refleja los valores y el estatus que los profesores otorgan a la lengua heredada frente a la lengua dominante, el inglés (Beaudrie 7) y, lo que es más importante, frente a las variantes prestigiosas de español que generalmente hablan los profesores. Este desequilibrio entre el estatus del español que hablan los estudiantes y las variantes prestigiosas del español que hablan los profesores infunde a esta relación una dimensión de poder que los profesores deben reconocer para poder minimizar sus efectos negativos en el ambiente de la clase (Potowski 2001, 2002). Retomaré este tema más adelante. El uso del modelo ecológico pone de relieve la importancia de las interacciones entre profesores, padres y estudiantes como un elemento crucial para el mantenimiento del español (o de cualquier otro idioma) como lengua heredada en el contexto de la migración y en cualquier otro nivel educativo (Parra 2011).

El motivo principal de aplicar el modelo ecológico a la enseñanza de ELH es entender que las habilidades lingüísticas y la identidad cultural de los estudiantes latinos que llegan a nuestras clases no se han desarrollado en el vacío ni de manera aislada. Al contrario, se han formado dentro de un sistema complejo de interrelaciones interpersonales (Bronfenbrenner). Y cuando estas interrelaciones se desarrollan “en español y en inglés entre el estudiante, su familia y las instituciones educativas y las oportunidades que ha tenido a lo largo de su vida, se tiene como resultado la ausencia de un único perfil de estudiante de lenguas heredadas”¹⁷ (Hornberger and Wang 6).

Estos diferentes perfiles de estudiantes de ELH pueden organizarse en un continuum de habilidades lingüísticas (Silva-Corvalan) que van desde estudiantes que tienen bastante dominio y fluidez al hablar (suenan casi como hablantes completamente nativos) hasta estudiantes que difícilmente hablan la lengua heredada (Carreira 2004;

Polinsky & Kagan). Este continuum también es pertinente cuando hablamos del dominio de la escritura y del registro académico en español que tienen los jóvenes latinos.¹⁸

Por otra parte, si bien es cierto que conceptualizar las habilidades orales y de escritura dentro de un continuum nos facilita organizar niveles de instrucción para trabajar con dichas habilidades, los perfiles lingüísticos nos proporcionan una definición un tanto limitada del estudiante de lengua heredada (Carreira 2004; Polinsky & Kagan). Excluyen a aquellos jóvenes latinos que no hablan la lengua de herencia (Carreira 2012) --y que cuyo perfil lingüístico es prácticamente idéntico a los estudiantes de lengua extranjera-- pero que conservan lazos familiares con el español (Hornberger & Wang). Muchos de estos jóvenes toman la decisión de estudiar la lengua y forman parte de su comunidad de herencia (HC) (Hornberger & Wang). Así, una concepción amplia de los estudiantes de ELH debe incluir no solo su perfil lingüístico sino también los lazos que aún mantiene con la cultura y los factores afectivos detrás de su motivación para estudiar español.

Es pues beneficioso trabajar desde una perspectiva ecológica que capture la compleja historia e interacción de los factores de historia de inmigración, familia y oportunidades educativas, pues estos nos revelan información clave sobre la identidad etnolingüística y cultural del estudiante, su autoestima y su motivación para estudiar el idioma. De hecho, muchas de las propuestas actuales para las entrevistas iniciales con estudiantes de ELH están diseñadas para obtener esta información (Carreira & Kagan; Schwartz entre otros) para ayudarnos a entender los asuntos afectivos y de motivación que los estudiantes traen consigo al aula.

2.1.2. Un enfoque sociolingüístico y funcional del español como lengua heredada

En los últimos años, se ha consolidado el acuerdo de que los marcos que tradicionalmente se han usado para la enseñanza del español como lengua extranjera (i.e. los estándares nacionales del American Council for the Teaching of Foreign Languages, ACTFL, 1996), no son los más adecuados para la enseñanza del EHL ya que los jóvenes latinos tienen tanto necesidades específicas como un conocimiento cultural y lingüístico previo que los estudiantes de ELE difícilmente poseen (Potowski y Carreira). Las propuestas más recientes subrayan la necesidad de tener un marco conceptual de las lenguas de herencia desde la sociolingüística. Como varios autores nos recuerdan (Leeman 2016; McKay and Hornberger; Moreno-Fernández; Preston and Bayley), la sociolingüística tiene mucho que ofrecer a la enseñanza del EHL (y de las lenguas extranjeras) ya que nos provee de la posibilidad de incorporar conocimiento

no solo sobre las lenguas sino sobre la relación que éstas (y sus variantes) guardan entre sí dentro de una sociedad determinada. Los intercambios lingüísticos entre hablantes de diferentes lenguas (o variedades de ésta) en un contexto dado ponen en evidencia las dimensiones sociales, culturales y políticas de cada lengua y, por ende, las relaciones de poder entre los hablantes y sus grupos de pertenencia (Bordieu).

Así, los profesores que diseñan su currículum dentro de un marco sociolingüístico pueden incorporar temas que van más allá de los temas tradicionales de la enseñanza de la gramática. Pueden reflexionar, por ejemplo, sobre las diferentes características de las variantes del español de los propios estudiantes y con ello problematizar: a) las relaciones que se establecen entre dichas variantes del español dentro de las comunidades hispanas en los Estados Unidos (por ejemplo, De Genova and Ramos-Zayas y Zentella); b) las relaciones entre el español y el inglés (lengua dominante), y c) las relaciones con la variedad de prestigio del profesor (y de los familiares de los estudiantes que aún residen en el país de origen). Es decir, la enseñanza de las lenguas de herencia desde la sociolingüística facilita reflexiones críticas y toma de conciencia sobre la propia lengua y su papel en la construcción del sentido de comunidad y de la propia identidad, como veremos más adelante. Desde luego, la concepción ecológica que tengamos de nuestros estudiantes permitirá dirigir estas conversaciones de manera más productiva.

A diferencia del acercamiento prescriptivo, que tiende a percibir las variantes menos prestigiosas del español como problemáticas y llenas de “errores”, el acercamiento desde la sociolingüística conceptualiza los dialectos empleados por los estudiantes y las variantes prestigiosas del español que se enseñan en el aula como dos variantes resultados de diferentes procesos históricos y oportunidades de acceso a la educación. La “corrección de errores” se vuelve una reflexión y comprensión de estos procesos y de las diferentes funciones comunicativas y sociales del español en diferentes contextos, incluido el académico (Achugar & Colombi; Colombi 1994, 2003) y no uno de desvalorización al estudiante, su lengua y medio familiar.

Es importante recordar que no se trata de eliminar la enseñanza de la gramática o de la norma de una variante de prestigio del español. Los estudiantes quieren aprender el registro que les permitirá desempeñarse en contextos sociales y académicos de manera exitosa. El problema consiste en valorar esta norma y a expensas de la variedad y prácticas lingüísticas de los estudiantes. Esta actitud contribuye a los muchos mensajes negativos que muchos jóvenes latinos reciben desde edades tempranas por su etnicidad, por no hablar bien inglés y ahora por no hablar “bien” español (Lynch y Potowski, 2014).

2.2. Metodologías de la pedagogía distintiva del ELH

Conceptualizar a nuestros estudiantes desde una perspectiva ecológica y a su lengua desde la sociolingüística constituye un paso fundamental para la consolidación de una PD del ELH. El siguiente paso es que este marco conceptual se refleje en las metas que se establecen en los cursos, en el currículum que diseña, en los materiales que se escogen y las discusiones que se promueven entre sus estudiantes en clase. Puesto que, como Chick, Haynie y Gurung proponen, “la cuestión más importante” que podemos plantearnos como profesionales académicos es precisamente la de “la *armonización* [la cursiva es mía] entre el conocimiento, las destrezas y las disposiciones que queremos desarrollar en nuestros estudiantes y la pedagogía que usamos en la actualidad”¹⁹(xiii).

Considero que hay cuatro marcos pedagógicos -que se han probado efectivos y significativos para la enseñanza de ELH y que comparten algunos de los principios fundamentales del modelo ecológico y de la lengua vista desde la sociolingüística- que logran esta armonización: 1) la lingüística sistémica funcional; 2) la literacidad múltiple (del inglés *multiliteracies*: New London Group) con énfasis en el componente crítico, 3) el servicio a la comunidad (Carreira & Kagan; Parra 2013b: Varona) y 4) la enseñanza diferenciada (Tomilson; Potowski y Carreira).

La base común que estos acercamientos comparten es la conciencia de que el contenido que elegimos y el currículum que designamos para los estudiantes de ELH debe incluir temas relevantes y significativos para los estudiantes (Webb & Miller; Scaler), dados sus lazos culturales y familiares con el español. Los temas relacionados con las diferentes experiencias migratorias, sociales, culturales y lingüísticas de la comunidad a la que los hablantes pertenecen, así como las tradiciones familiares, las relaciones intergeneracionales, la raza, el género y la identidad son algunos de los temas que pueden cubrirse en el currículum para estudiantes de ELH. Estos contenidos deben alinearse con la posibilidad de que los estudiantes expandan su conocimiento y usos de la lengua para comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos. En las páginas siguientes, describiré cada uno de estos marcos.

2.2.1. La lingüística sistémica funcional y la enseñanza de la lectoescritura

Es de todos sabido que debido a la falta de oportunidades escolares para desarrollar las destrezas de lectura y escritura en español, la alfabetización es el área en el que la mayoría de los estudiantes de ELH necesitan mayor apoyo (Valdés y García-Moya; Colombi & Alarcón). Al igual que con la modalidad oral, la concepción de los profesores de lo que constituye el lenguaje escrito y cómo funciona en la sociedad juega un papel central en los acercamientos pedagógicos que usan para desarrollar las

destrezas de escritura en español. Por ejemplo, algunos enfoques tradicionales suponen que leer y escribir consiste en decodificar y reproducir mecánicamente las palabras de la lengua en cuestión; escribir y leer se conciben como hechos independientes de cualquier contexto cultural o social. Se trabaja con textos aislados y se piden tareas escritas que no tienen un propósito más allá de ser una composición para el profesor quien buscará corregir los errores gramaticales.

Sin embargo, de la misma forma que la oralidad, las habilidades en la lectoescritura de los estudiantes de ELH, se pueden conceptualizar dentro de una perspectiva ecológica donde aprender a leer y a escribir en dos lenguas se considera un proceso multidimensional y multideterminado por los varios factores individuales y socioculturales que lo promueven o la inhiben (Hornberger y Wang). La bialfabetización (Hornberger) incluye ya no solo la variabilidad en las destrezas orales en español e inglés sino también la relación de éstas con la lectoescritura en los dos idiomas (Colombi 1994, 2003) y sus usos en diversos contextos sociales. Esta concepción nos permite ver la complejidad de lo que Valdés (1997) define como “el continuum de habilidades lingüísticas y de estrategias comunicativas a los que estos individuos pueden acceder en una u otra de las dos lenguas en un momento específico”²⁰(30). Las modalidades oral y escrita deben considerarse como “dos diferentes recursos lingüísticos para realizar diferentes funciones en diferentes contextos sociales”²¹ (Colombi 2012: 248). Este rango incluye no solo competencias gramaticales y textuales, sino también competencias ilocutorias y sociolingüísticas (Bachman), todas ellas en continua interacción (Valdés 1997).

Algunos expertos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y heredadas han propuesto seguir un marco de alfabetización desde la lingüística sistémica funcional (Halliday), que se alinea con la concepción ecológica ya mencionada, la cual considera que el uso de la lengua escrita está anclado a los contextos culturales y sociales de su uso. El resultado son textos (géneros) con características específicas determinadas por el contexto de uso. Desde esta perspectiva, los profesores deben poner particular atención a las diferentes funciones que tiene la lengua escrita dentro de nuestras sociedades con el objetivo de que los estudiantes aprendan las características lingüísticas específicas de cada uno de estos contextos y generen los textos (géneros) adecuados a las especificidades del contexto y metas comunicativas que se quieran alcanzar (Byrnes; Byrnes y Sprang; Kern 2004; Achugar & Colombi; Colombi 1994, 2003).

La investigación en bialfabetización, a la par de los intereses de muchos estudiantes, ha puesto particular atención al desarrollo del género de ensayo académico y la transferencia de las destrezas y conocimientos previos de alfabetización en inglés a la escritura del español académico (Martínez 2007; Schleppegrell and Colombi).

Por otra parte, uno de los objetivos centrales de la enseñanza del ELH desde los trabajos seminales de Valdés, Lozano and García-Moya ha sido promover en los estudiantes la “oportunidad de cultivar su lengua materna y la oportunidad de usarla para una comunicación significativa y para la *expresión creativa*”²² (el énfasis es mío) (14).

Es por esta razón, que varios autores han advertido sobre el riesgo de privilegiar y de centrar todos los esfuerzos en la enseñanza del registro y género académico de la lengua. Diseñar currículums que definan como meta exclusiva el dominio del género académico, conlleva el peligro de minar la forma de hablar de los estudiantes y con ello el vehículo de comunicación con su familia y comunidad de origen (Samaniego y Warner). De esta manera, no estaríamos expandiendo, sino eliminando del repertorio de habilidades bilingües una serie de destrezas comunicativas centrales para el estudiante, su identidad lingüística y su conexión con la comunidad.

Siguiendo esta precaución, algunos autores han expandido la discusión para incluir el peligro de ceñirse a la “integridad” de cualquier género textual, donde los géneros se convierten en bloques de texto monofuncionales y que ignoran los complejos propósitos e intenciones privadas de los escritores (Bhatia 1999: 22. Véase también Hyland, 2004 para una revisión de las teorías y propuestas de trabajo con géneros).²³ En este sentido, Martínez (2005) propone que la noción de género y sus procesos de construcción, debe ampliarse en la instrucción de EHL para incluir la “inherente hibridez” y dislocación de géneros que son piedras angulares de las prácticas discursivas multilingües y multiculturales de los jóvenes latinos.

El objetivo es entonces que los estudiantes sepan más sobre su lengua y sus funciones en la sociedad y que, con conocimiento de causa, tengan la libertad de elegir variedad, registro, y lenguas para armar el mensaje que quieran transmitir no sólo en términos de ser correcto gramaticalmente o apropiado al contexto, sino uno que refleje la creatividad y la elección deliberada del estudiante para transmitir un mensaje significativo, cualquiera que sea en un contexto determinado.²⁴

2.2.2. La literacidad múltiple

Si bien las habilidades lingüísticas de los jóvenes latinos se caracterizan por ser heterogéneas, sus experiencias de vida no lo son menos. La enseñanza de los aspectos lingüísticos se ve acompañada de los retos de enmarcarla dentro de un currículum que abarque temas significativos para nuestros estudiantes (Webb & Miller; Scalera). No obstante, elegir estos temas presenta el reto de desentrañar la complejidad de la experiencia misma de la población denominada como “Latina” en los Estados Unidos.

Como ya me he preguntado en otras ocasiones (Parra 2013b), ¿cómo podemos presentar a los estudiantes las experiencias heterogéneas pero aun así comunes de la migración y asentamiento, marginalización y creatividad de los latinos en Estados Unidos? En el enfoque de la multialfabetización (New London Group 1996) he encontrado una forma creativa y productiva de integrar los diferentes medios de comunicación y géneros más allá de la lengua escrita a través de los cuales la comunidad latina ha representado su historia y sus diversas identidades lingüísticas y culturales (Parra 2013b). Entre estos medios y géneros se incluyen: - textos literarios, películas y documentales, artículo de periódicos y artículos académicos escritos por autores latinos, música y artes visuales realizados por artistas latinos originarios de diferentes países y por los estudiantes mismos.

La propuesta original de incluir una diversidad de “textos” (de ahí la idea de literacidad múltiple) reflejo de nuestra era, en la enseñanza fue hecha por el New London Group que propone lo siguiente:

La multialfabetización crea un tipo diferente de pedagogía, uno en el que el lenguaje y otras formas de significado son recursos figurativos dinámicos, que los usuarios reformulan constantemente según trabajan para alcanzar sus diferentes propósitos culturales²⁵ (5).

La enseñanza a través de la literacidad múltiple propone que el trabajo con cualquier tipo de texto debe seguir cuatro principios pedagógicos para garantizar actividades productivas y significativas en el aula (6): práctica situada, instrucción explícita, la reflexión crítica y la práctica transformativa.

La práctica situada se refiere a la importancia de trabajar con materiales dentro de contextos educativos y oportunidades de aprendizaje entorno a objetivos que estén relacionados directamente con la comunidad, y que permitan que los estudiantes saquen provecho de la experiencia significativa para encontrar sentido en su propio mundo, en la esfera pública y en su lugar de trabajo.

La instrucción explícita, como su nombre lo indica, consiste en proveer instrucciones y reflexiones explícitas sobre las metas del curso, el contenido y la metodología que se va a emplear, para crear acuerdos y compromisos entre maestros y estudiantes. Esta instrucción explícita también debe incluir el trabajo con el lenguaje para proveer a los estudiantes de un metalenguaje como medio de toma de conciencia y control sobre lo que están aprendiendo (New London Group) “de forma que el profesor y los estudiantes puedan identificar, entablar conversación y aprender sobre los diferentes elementos que contribuyen a formar significados específicos en la comunicación”²⁶ (Kern 2004).

El marco crítico alienta la reflexión y el análisis a través del lenguaje para favorecer “una distancia teórica y crítica” de lo que se ha aprendido (New London Group 87). Esta distancia permite a los estudiantes “criticar constructivamente [su nuevo conocimiento], tener en cuenta su ubicación cultural, extenderlo y emplearlo creativamente, para finalmente innovar por sí mismos dentro de las comunidades antiguas y nuevas”²⁷ (87).²⁸

Los temas relacionados con las experiencias de las familias inmigrantes y con la comunidad a la que los estudiantes pertenecen son ejemplos de temas que, en general, suscitan discusiones en y sobre el idioma español en el contexto de los Estados Unidos. El enfoque crítico unido al marco funcional de la lengua- y más específicamente a un acercamiento a la conciencia crítica del lenguaje- ofrece también la posibilidad de reflexionar sobre los complejos aspectos sociopolíticos de las variantes del español que conviven en los Estados Unidos (Martínez 2003; Leeman 2005), su relación con el inglés, así como sobre las relaciones de poder que se establecen entre las variedades de prestigio que se enseñan en el aula (o español estándar aunque éste sea más un constructo que una realidad: Villa; Rodríguez Pino & Villa) y las variedades que hablan los estudiantes.

Hablar del español en los Estados Unidos también permite un entendimiento amplio de los fenómenos propios de las lenguas en contacto (por ejemplo, cambios de código, transferencias, calcos e interferencias) que ocurren normalmente cuando el español está en contacto con el inglés (Carvalho; Correa; Potowski and Carreira; Silva-Corvalán; Otheguy) y que ayudan a concienciar a los estudiantes de la variedad de registros del español que pueden adquirir y de la que pueden beneficiarse (Carreira 2000; Valdés and Geoffrion-Vinci). Estas reflexiones afirman las prácticas lingüísticas que los estudiantes han adquirido en casa y motivan a que aprendan nuevas variantes y registros como parte de su acervo.

Un marco de pedagogía crítica también responde al llamado de autores como Leeman (2005) y Leeman and Rabin, Valdés (2015) que enfatizan la necesidad de reflexionar sobre la relación entre el español y algunos asuntos clave para las comunidades latinas como la política, ideología, cultura, raza, etnicidad, género y clase. La meta de estas reflexiones es empoderar a los estudiantes de ELH y proveerles de las preguntas, el espacio y la “voz” para tomar conciencia y abordar de manera crítica su entorno, a saber, las estructuras de poder en las que han sido criados y educados, algunos autores diría “colonizados” (Aparicio; Correa; Ducar; Irwin; Leeman 2005; Leeman y Rabin; Martínez & Schwartz) y que han propiciado la discriminación y estigmatización de su lengua, cultura e identidad. Los profesores que trabajan en este marco crítico añaden la posibilidad de aprender un nuevo discurso que, en palabras de Giroux’s, “provee a los

estudiantes de un abanico de opciones pedagógicas en las que puedan invertir, actuar y expresarse para reafirmar su capacidad de decisión crítica y de agencia social”²⁹ (84).

El principal objetivo de estas discusiones críticas es desarrollar la conciencia social y voz de los estudiantes para que pueden tomar medidas constructivas para un cambio creador (Freire). Esta posibilidad nos lleva al cuarto principio del marco de la literacidad múltiple, la práctica transformativa.

El New London Group usó este término para denominar la posibilidad de que los estudiantes *apliquen* (la cursiva es mía) lo que han aprendido, a lo largo del proceso de reflexión crítica sobre una variedad de textos, a una acción significativa para alcanzar un nivel diferente de competencia lingüística y conceptual del que empezaron. Así pues los profesores necesitan proveer a los estudiantes de oportunidades para centrarse en este proceso de transformación. Como algunos autores han aducido, el arte y las imágenes pueden representar un papel muy efectivo en la clase de lengua como “punto de entrada a una red de otros textos e imágenes cuyo análisis empezará a sensibilizar a los estudiantes y a ponerlos en contacto con narrativas culturales más amplias”³⁰ (Barnes-Karol y Broner) tanto de la lengua extranjera como heredada. Los profesores de lengua pueden usar imágenes y arte como opciones creativas y productivas para involucrar a los estudiantes en prácticas transformativas. La creación artística es una actividad efectiva (y afectiva) para crear nuevos significados, a través de la cual los estudiantes pueden expresar y plasmar las reflexiones elaboradas a lo largo del curso acerca de su historia familiar, su identidad etnolingüística y diferentes aspectos de su cultura (Parra 2013b).

2.2.3. Servicio a la comunidad

Sin duda, no hay mejor lugar que la propia comunidad para aprender y reflexionar críticamente sobre los asuntos lingüísticos y culturales que importan a los estudiantes de ELH. Las experiencias de aprendizaje a través del servicio a la comunidad (ASC) se vienen promoviendo desde hace tiempo en varias disciplinas como una manera de hacer la experiencia de la clase más significativa. Las clases de lengua no son la excepción. El ASC se considera como un poderoso modelo y fuente pedagógica efectiva para proveer a los estudiantes de experiencias y herramientas que amplíen el horizonte de su aprendizaje más allá del aula. Como propone Varona, el ASC “involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y disminuye la brecha entre teoría y práctica a la vez que conecta a los estudiantes con la comunidad (y viceversa) para alcanzar metas valiosas y significativas de aprendizaje”³¹ (69).

Como he explicado en otra parte (Parra 2016) es central enfatizar el hecho de que las experiencias ASC no deben ser sólo formas de voluntarismo desconectadas del contenido curricular de la clase ni tampoco ser una forma de trabajo caritativo (Clayton, Bringle, & Hatcher 7). Para que la experiencia en la comunidad sea significativa debe: a) estar alineada con los temas que se discutan en clase y b) esta alineación debe ser fuente de herramientas para que los estudiantes “comprendan el sustento estructural de los problemas sociales que buscan comprender” (Rabin & Leeman 130).³² Por lo tanto, “es crucial diseñar un currículum intencional y significativo con actividades conectadas a objetivos bien establecidos para el aprendizaje en el aula y en la comunidad para un servicio en la comunidad de alta calidad.”³³

Las experiencias de ASC son todavía más potentes para los estudiantes de ELH, puesto que, como Carreira y Kagan proponen, proveen vías muy efectivas mediante las cuales “se saca partido de la riqueza de conocimiento y experiencias que estos estudiantes traen consigo a la clase”³⁴ (62). Leeman, Rabin, y Román Mendoza sugieren que el ASC “favorece el desarrollo de las identidades de los estudiantes como ‘legítimos’ (por oposición a “deficientes”) hablantes de español”³⁵ (2). Y como Martínez y Schwartz defienden, “Estar involucrados en la comunidad da a los estudiantes un nivel de motivación e inversión en el lenguaje que sería difícil conseguir solo en el contexto del aula”³⁶ (46).

Asimismo, involucrar a los estudiantes en la comunidad requiere no solo “aprender haciendo” sino enfatizar *el proceso* de aprendizaje que se da gracias a la reflexión crítica (Freire; Martínez and Schwartz; Leeman 2005; Samaniego & Pino; Trujillo) sobre la relación entre lo que aprenden los estudiantes en “teoría” sobre la comunidad (dentro de la clase) y la práctica de su servicio comunitario. El resultado es una continua reinterpretación e integración de las lecturas y de la experiencia en la comunidad que genera nuevas entendimientos preguntas y motivaciones en el estudiante (Parra, Liander & Munoz; Thomsen).

2.2.4. Enseñanza diferenciada

Los marcos pedagógicos que acabo de bosquejar tienen una ventaja adicional para la PD del ELH; facilitan la enseñanza diferenciada (Tomlinson). Potowski y Carreira y Carreira (2012) han propuesto este acercamiento como marco pedagógico útil para satisfacer las necesidades y desarrollar los puntos fuertes del desempeño de los estudiantes de ELH en el aula, especialmente en clases mixtas donde aprenden a la par de estudiantes de ELE. La enseñanza diferenciada permite a los profesores proponer “formas específicas para que cada individuo aprenda tan profundamente como sea

posible y tan rápidamente como sea posible, sin asumir que el itinerario de un estudiante para aprender es idéntico al de otro”³⁷ (Tomlinson 1999, 2). Para Potowski y Carreira, las principales ventajas de la enseñanza diferenciada incluyen la disponibilidad de múltiples materiales de aprendizaje, el ritmo flexible, diferentes criterios de evaluación, la asignación de trabajo a los estudiantes dependiendo de su grado de dominio de la lengua, la evaluación continua del estudiante incorporada en el plan de estudios y, principalmente, la participación de los estudiantes en el establecimiento de objetivos y estándares.

Para concluir esta sección podemos decir, a manera de resumen, que la principal meta de los acercamientos pedagógicos aquí explicados –la lingüística funcional, la literacidad múltiple, la pedagogía crítica, y el aprendizaje a través del servicio a la comunidad– es darles a los estudiantes de ELH herramientas conceptuales y prácticas que los empoderen para que puedan convertirse en diseñadores y agentes para el cambio social. Dentro de la pedagogía distintiva del ELH estas herramientas refieren a reflexiones críticas y acciones que permitan la resignificación y la generación de una nueva conciencia sobre su lengua, su identidad, su cultura y la comunidad a la que pertenecen.

3. FORTALECIENDO NUESTRAS RELACIONES CON LOS ESTUDIANTES Y LOS INVESTIGADORES

3.1. *La relación profesor-estudiante*

Según Schulman, una de las principales características de las pedagogías distintivas es su difusión y enraizamiento en la tradición: “[Las pedagogías distintivas] definen implícitamente lo que cuenta como conocimiento en un campo y cómo se conocen las cosas. Definen cómo se analiza, se critica, se acepta o se descarta el conocimiento”³⁸ (54). Los escasos esfuerzos actuales en la formación de profesores de ELH afrontan el reto de lidiar con un estilo pedagógico tradicional muy difundido, cuyas raíces se encuentran en la ideología del lenguaje (Leeman 2012) que suscribe una variante prestigiosa del español como el único objetivo de aprendizaje para los estudiantes de ELH, y que adopta, exclusivamente, un acercamiento prescriptivo y un criterio normativo para la enseñanza del español a estudiantes de ELH. Un estilo pedagógico de esta naturaleza tiende a desechar y a criticar las prácticas lingüísticas híbridas (en inglés y español) de los estudiantes de ELH como deficitarias o incompletas, como ya he mencionado.

Mientras trabajamos para la consolidación de una PD para la enseñanza del ELH para el nuevo siglo, coincido con otros autores (Leeman 2012; Potowski 2001,

2002; Roca 2001) en que los profesores necesitan tomar conciencia de sus propias posturas ideológicas frente a todas las variantes de español que convergen en el salón de clase (la de profesores y la de todos los estudiantes).³⁹ Como afirma Potowski (2001), necesitamos formar a los profesores más allá de un marco de corrección y más allá de una posición de “autoridad lingüística” (Potowski 2002: 39) que asume que la compensación y la prescripción “ayudará a deshacer el daño que se hizo en casa”⁴⁰ (Valdés 1995, 9).

El objetivo es que los profesores se conviertan en facilitadores de diálogo y reflexión crítica que cree una atmósfera de aprendizaje en la que los estudiantes se sientan tratados “con respeto por su conocimiento cultural y lingüístico”⁴¹ (Scalera 2004: 4) y por lo tanto se involucren en una experiencia de aprendizaje más cooperativa (Rodríguez Pino).

La propuesta de Schulman para la consolidación de pedagogías distintivas también subraya la importancia de la calidad de la relación entre profesor y estudiante cuando propone que:

Quando el contenido emocional del aprendizaje está bien cimentado, tenemos la posibilidad real de que surjan pedagogías formativas- experiencias de enseñanza y aprendizaje que pueden influir en los valores, disposiciones y caracteres de los que aprenden. Y cuando estas experiencias son interactivas más que individuales, cuando representan la profunda cultura de aprendizaje, entonces ofrecen incluso mayores oportunidades para la formación del carácter.⁴² (Schulman 57).

Desde mi punto de vista, esta cita enfatiza la importancia de la relación entre profesor y estudiante en la enseñanza de cualquier campo, pero mucho más significativa en la enseñanza de ELH. Es crucial para los profesores darse cuenta de que su relación con los estudiantes es una parte esencial del proceso de aprendizaje (Potowski 2001, 2002; Parra 2013a). Para hacer esto, los profesores deben reconocer y dar por válidas las características individuales de sus estudiantes, sus diferentes necesidades y sus puntos fuertes, sus afectos y motivaciones. Por consiguiente, en el campo de ELH, el concepto de “diferencia” puede considerarse “un punto intrínseco de reconocimiento teórico”⁴³ (Trifonas 1).

3.2. El diálogo entre profesores e investigadores

Sin duda se ha recorrido mucho camino y se han hecho importantes e inequívocos avances en la pedagogía del ELH desde que National Foreign Language Center (NFLC) y el Center for Applied Linguistics (CAL) organizaron la conferencia Heritage Languages Initiative en 1998 (Brecht & Ingold). El principal objetivo de dicha reunión fue valorar los recursos lingüísticos del país para “fortalecer la habilidad

de los Estados Unidos de participar eficientemente en un mundo cada vez más interdependiente [...] y construir un sistema educativo que pueda dar respuesta a las necesidades lingüísticas nacionales y a las comunidades de lenguas de herencia en este país”⁴⁴ (Peyton 2001,14).

El reciente incremento en la producción de libros de texto, disertaciones, tesis y artículos para revistas especializadas como el *Heritage Language Journal*, el aumento del número de programas para ELH a largo del país (Beaudrie) y los esfuerzos actuales para desarrollar programas de formación de profesores de ELH⁴⁵ auguran un futuro prometedor a nuestro campo y a nuestro compromiso con la juventud latina.

No obstante, como cada uno de los capítulos en el libro sobre el estado actual de la cuestión de Beaudrie & Fairclough (2012) resalta, muchas cuestiones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes de ELH continúan sin respuesta. La investigación desempeña un papel fundamental en este avance. Sin embargo, aparte de las conferencias anuales sobre lenguas de herencia (por ejemplo los Institutos de verano patrocinados por el National Heritage Language Resource Center en UCLA) hay pocos espacios en los que los profesores y los investigadores puedan involucrarse en una interacción continua y beneficiarse mutuamente de su trabajo y práctica.

En 2011 y 2012, en un esfuerzo por desarrollar uno de estos espacios de diálogo entre profesores e investigadores, organicé dos simposios públicos sobre ELH. El primero, “Compartiendo el conocimiento, encontrando caminos: desarrollando recursos pedagógicos para los hablantes de español como lengua de herencia”⁴⁶ estaba estructurado alrededor de los principales temas teóricos relacionados con nuestra concepción de lengua heredada. El segundo, “Aplicando una pedagogía innovadora y eficiente para el aula de español como lengua de herencia”⁴⁷ estaba organizado alrededor de los principales retos pedagógicos del ELH. En estos simposios, los expertos en el campo presentaron los resultados de investigaciones de punta en la pedagogía de ELH, así como las dimensiones ideológicas e interculturales del diseño del currículum de los cursos de ELH. Sus presentaciones dejaron claro que aunque el campo se está expandiendo rápidamente, se necesita más investigación y especialmente más conexiones entre profesores e investigadores para que el área progrese.⁴⁸

Además de la riqueza teórica y pedagógica de todas las presentaciones, ambos simposios tuvieron el resultado inesperado de reunir a varios importantes profesores y directores de escuelas y programas de lenguas que trabajan en diferentes niveles educativos (desde el elemental hasta el universitario) en diversas escuelas y universidades del área. La participación activa de este grupo de investigadores, profesores y directores demostró la necesidad y el gran interés que suscita el tema del ELH, que necesita ser satisfecho y alentado.

Un diálogo continuo entre profesores e investigadores asegurará el futuro de una sólida pedagogía distintiva para el ELH. A este respecto, propuse en otro lugar (Parra 2013a) que los programas de desarrollo profesional para los profesores de ELH deben incluir un componente de métodos de investigación para que los profesores se beneficien de la observación y evaluación concreta y sistemática del desempeño de los estudiantes en el aula. Estas observaciones pueden dar información valiosa sobre las áreas vulnerables del sistema lingüístico de los estudiantes afectados por la sobregeneralización o simplificación (Benmamoun, et al.; Silva-Corvalán). A su vez, esta información puede guiar a los profesores a la hora de evaluar el comportamiento lingüístico que observan en clase, no como “errores” sino como parte de los fenómenos de lenguas en contacto y diseñar actividades efectivas dirigidas a fortalecer estas áreas vulnerables (Parra, Llorente y Polinsky, en preparación). La metodología de evaluación de las habilidades lingüísticas de los estudiantes y su progreso es una de las áreas principales que todavía necesita desarrollo.⁴⁹

Por último, las actividades “de auto reflexión”⁵⁰ por parte del maestro (Ham and Schueller 37) tales como aprender a hacer un seguimiento del propio desempeño como profesor, e identificar los éxitos y las áreas a mejorar deberían parte de este componente de investigación.

4. REFLEXIONES FINALES

El crecimiento sin precedentes del campo de ELH a principios de siglo xxi es el resultado de un compromiso y esfuerzo continuo y constante de muchos profesores e investigadores de servir a la creciente población de jóvenes latinos en los Estados Unidos. En este capítulo he bosquejado lo que considero que son las bases ya existentes de una pedagogía distintiva (Schulman) para ELH que lleve a fortalecer los programas de formación de profesores y los talleres actuales, así como trazar tentativas futuras de desarrollo profesional. Las bases teóricas de esta pedagogía distintiva están formadas por el modelo ecológico (para entender el complejo sistema de interrelaciones familiares y sociales en el que los estudiantes de ELH crecen y desarrollan sus habilidades lingüísticas tanto en español como en inglés, así como su sentido de identidad) y un acercamiento a la lengua desde la sociolingüística –que enfatiza las relaciones de poder que se establecen entre los hablantes de las diferentes variantes del español y entre el español y el inglés. Además, he propuesto cuatro marcos pedagógicos que están en sintonía con los postulados teóricos de los modelos ecológicos y sociolingüísticos: la aproximación funcional a la lengua –que conceptualiza las actuaciones lingüísticas orales y escritas de los hablantes como prácticas sociales ancladas en contextos específicos de interacción–, la literacidad múltiple con su componente de reflexión

crítica, el servicio a la comunidad y la enseñanza diferenciada- Una combinación de estos cuatro acercamientos proveerá a los profesores y a los estudiantes de herramientas y oportunidades para incorporar temas relevantes, analizarlos críticamente, conectar las reflexiones con la comunidad y el imaginario latino (Flores) y abrir la posibilidad de tomar acciones constructivas (Freire) que empoderen y reafirmen a los jóvenes en su identidad bilingüe y bicultural.

Por otra parte, como Schulman señala:

La educación profesional no es una educación solamente para el conocimiento; es una preparación para una práctica cumplida y responsable al servicio de los demás. Es una preparación para hacer un “buen trabajo”. Los profesionales deben aprender cantidades abundantes de teoría y enormes cuerpos de conocimiento. Deben llegar a entender para poder actuar, y deben actuar para poder servir.⁵¹ (53)

Ahora, como actores en la ecología actual de los estudiantes, los profesores desempeñamos un papel central en la vida de estos jóvenes, pues podemos alentar o desalentar en ellos la motivación para transmitir el español a la siguiente generación. Los programas de formación de profesores deben proveer principalmente de herramientas conceptuales para desarrollar a) “los hábitos de la mente, el corazón y la mano”⁵² (Schulman 52) característicos de la pedagogía distintiva del ELH y con ello hacer “elecciones pedagógicas diseñadas para producir cambios profundos y personales, el tipo de transformación característica de todas las pedagogías distintivas exitosas”⁵³ (Ham & Schueller 31).

El futuro de la PD del ELH reside también en el trabajo que los profesores realicen para ampliar su conocimiento del campo e incorporar los avances hechos en otras subdisciplinas del lenguaje como la lingüística crítica aplicada y los estudios en lengua y superdiversidad (Blommaert & Rampton), así como disciplinas tales como psicología, educación y el campo de la enseñanza y el aprendizaje (*the scholarship of teaching and learning*, SoTL) donde los profesores de ELH pueden encontrar las bases para “la indagación sistemática tanto de los métodos de instrucción como del aprendizaje”⁵⁴ y para “habilitar a los profesionales de la lengua con trayectorias diversas para explorar, evaluar y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes en el aula”⁵⁵ (Ham & Schueller 36). Estas disciplinas pueden contribuir con nuevas perspectivas, herramientas y metodología para fortalecer y enriquecer las prácticas en el aula, y contribuir al cuerpo de conocimiento que se construye día a día sobre los hablantes de lenguas heredadas.

Nuestro objetivo final es, pues, desarrollar un diálogo más productivo, informado e interdisciplinario que provea a los profesores e investigadores de la perspectiva integrada

necesaria para promover el mantenimiento de la lengua española en una variedad de contextos y en diálogo con los diferentes actores de nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Achugar, M. & M. C. Colombi. “Systemic Functional Linguistic Explorations into the Longitudinal Study of Advanced Capacities”. *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. L. Ortega & H. Byrnes. Eds. New York: Routledge, 2008: 36-57. Print.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL. *Standards for foreign language learning: Preparing for the twenty-first century [Executive summary]*. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1996. Print.
- Aparicio, F. R. “La Enseñanza del Español para Hispanohablantes y la Pedagogía Multicultural”. *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes*. M. C. & Boston: Houghton Mifflin, 1997: 222-232. Print.
- Bachman, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, 1990. Print.
- Barnes-Karol, G. & Broner, M. A. “Using Images as Springboards to Teach Cultural Perspectives in Light of the Ideas of the MLA Report”. *Foreign Language Annals* 43:3. (2010): 422-445. Print.
- Beaudrie, S. “Research on University-Based Spanish Heritage Language Programs in the United States: The Current State of Affairs”. *Spanish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field*. S. M. & Georgetown University Press, 2012. Print.
- Beaudrie, S. M. & M. Fairclough. Eds. *Spanish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field*. Georgetown University Press, 2012. Print.
- Benmamoun,, E., S. Montrul & M. Polinsky. *Prolegomena to Heritage Linguistics. [White paper]*. University of Illinois and Harvard University. Junio 2012. Web. 2012.
- Bhatia, V.K. “Integrating products, processes, processes and participants in professional writing”. *Writing: Texts, Processes and Practices*. C. N. Candlin & K. Hyland. Eds. London: Longman, 1999: 21-39. Print.
- Blommaert, J. & Rampton, B. “Language and Superdiversity”. *Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity*. MMG Working Paper 12:05. (2012). Print. Bourdieu, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press, 1991. Print.

- Brecht, R. D., & C. W. Ingold. *Tapping a National Resource: Heritage Languages in the United States. ERIC Digest*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. 2002. Web. Julio 2013.
- Brizuela, B. & M. J. García-Sellers. School "Adaptation: A Triangular Process". *American Educational Research Journal* 36:2. (Summer 1999): 345-370. Print.
- Bronfenbrenner, U. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. Print.
- Byrnes, H. "Reconsidering Graduate Students' Education as Scholar-Teachers: Mind Your Language!". H. W. Allen & H. H. Maxim. Eds. Boston, MA: Heinle, 2011. Print.
- Byrnes, H., & K. Sprang. "Fostering Advanced L2 Literacy: A Genre-Based, Cognitive Approach". H. Byrnes y K. Sprang. Boston: Heinle, 2004. Print.
- Carreira, M. "Meeting the Needs of Heritage Language Learners: Approaches, Strategies, and Research". S. M. Beaudrie y M. Fairclough. Eds. Georgetown University Press, 2012. Print.
- . "Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner". *Heritage Language Journal* 2:1. (2004). Print.
- . "Validating and Promoting Spanish in the United States: Lessons from Linguistic Science". *Bilingual Research Journal* 24:4. (2000): 423-42. Print.
- Carrera, M. & O, Kagan. "The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development". *Foreign Language Annals* 44:1. (2011): 40-64. Print.
- Carvalho, A. M. "Code-Switching: From Theoretical to Pedagogical Considerations". S.M. Beaudrie & M. Fairclough. Eds. *Spanish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field*. Georgetown University Press, 2012.
- Chick, N. L., A. Haynie & A. R. Gurung. Eds. *Exploring More Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*. Virginia: Stylus, 2012. Print.
- Clayton, P. H., Bringle & J. A. Hatcher. Eds. *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment* 2B. Arlington, VA: Stylus, 2013. Print.
- Colombi, M. C. "Advanced Biliteracy Development in Spanish". S. M. Beaudrie & M. Fairclough. Eds. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2012. Print.
- . "Un Enfoque Funcional para la Enseñanza del Ensayo Expositivo". A. Roca & M. C. Colombi. Eds. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003. Print.
- . "Perfil del Discurso Escrito en Textos Hispanohablantes: Teoría y Práctica". M. C. Colombi & F. X. Alarcón. Eds. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1994. Print.
- Colombi, M. C. & F. X. Alarcón. Eds. *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes*. Boston: Houghton Mifflin, 1997. Print.

- Correa, M. "Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations". *Foreign Language Annals* 44:2. (2011): 308–320. Print.
- De Genova, N. & Y. Ramos-Zayas. *Latino Crossings: Mexicans, Puerto Ricans, and the politics of race and citizenship*. New York: Routledge, 2003. Print.
- Ducar, C. M. "Student Voices: The Missing Link in the Spanish Heritage Language Debate". *Foreign Language Annals* 41 (2008): 415–433. Print.
- Fairclough, M. "Language Assessment: Key Theoretical Considerations in the Academic Placement of Spanish Heritage Language Learners". *Spanish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field*. S. M. Beaudrie y M. Fairclough. Eds. Georgetown University Press, 2012. Print.
- . "La Enseñanza del Español como Lengua de Herencia: Un Curso de Preparación para Docentes". *Revista Iberoamericana de Lingüística* 1:31. (2006): 50. Print.
- Flores, J. *From Bomba to Hip-Hop*. New York: Columbia University Press, 2000. Print.
- Friere, P. *Pedagogy of the oppressed*. M. Bergman Ramos. Trad. New York: Continuum, 2005. Print.
- García-Sellers, M. J. *A Conceptual Model of School Adaptation Applied to Hispanic Immigrant Children*. 1996. Print.
- Giroux, H. A. "Postmodernism as Border Pedagogy". H. A. Giroux. Ed. Albany, NY: State University of New York Press, 1991. Print.
- Ham, J. & J. Schueller. "Traditions and Transformations: Signature Pedagogies in the Language Curriculum". N. L. Chick, A. H. Regan & A. R. Gurung. Eds. VA: Stylus. 2012. Print.
- Halliday, M. A. K. *Language and Education. The Collected Work of M. A. K. Halliday*. J. J. Webster. Ed. Vol 9. London/New York: Continuum, 2007. Print.
- Hellebrandt, J. & L. T. Varona. Eds. *Construyendo Puentes: Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines 13. Washington, DC: American Association for Higher Education, 1999. Print.
- Hornberger, N. *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003. Print.
- Hornberger, N. & S. C. Wang. "Who Are our Heritage Language Learners? Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States". D. M. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus. Eds. New York, NY: Routledge, 2008. Print.
- Hyland, K. "Genre: Language, context, and literacy". *Annual Review of Applied Linguistics* 22 (2002): 113–135. Print.

- Irwin, J. W. *Empowering Ourselves and Transforming Schools: Educators Making a Difference*. New York: SUNY Press, 1996. Print.
- Kern, R. "Literacy and Advanced Foreign Language Learning: Rethinking the Curriculum". H. Byrnes and H. H. Maxim. Eds. Boston: Heinle, 2004. Print.
- ___. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000. Print.
- Lear, D. W. & A. R. Abbot. "Foreign Language Professional Standards and CSL: Achieving the 5 C's." *Michigan Journal of Community Service Learning*. 14:2. (2008). Noviembre, 2012. Print.
- Leeman, J. "Investigating Language Ideologies in Spanish as a Heritage Language". S.M. Beaudrie & M. Fairclough. Eds. Georgetown University Press, 2012. Print.
- ___. "Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers". *Foreign Language Annals* 38 (2005): 35–45. Print.
- Leeman, J. & E. J. Serafini. "Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model for critical translanguaging competence". *Innovative approaches in HL pedagogy*. S. Fairclough y S. Beaudrie. Eds. Georgetown University Press, 2016. Print.
- Leeman, J. & L. Rabin. "Reading Language: Critical Perspectives for the Literature Classroom". *Hispania* 90:2. (2007): 304–315. Print.
- Leeman, J., L. Rabin, & E. Román-Mendoza. "Critical Pedagogy Beyond the Classroom Walls: Community Service-Learning and Spanish Heritage Language Education". *Heritage Language Journal* 8:3. (2011). Web. Mayo 2013.
- Lynch, A. "The First Decade of the Heritage Language Journal: A retrospective view of research on heritage languages. Editorial commentary". *Heritage Language Journal* 11:3. (2014). Print.
- Lynch, A. & K. Potowski. "La valoración del habla bilingüe en los Estados Unidos: Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en *Hablando bien se entiende la gente*". *Hispania* 97:1. (2014): 32–46. Print.
- Martin, J. "Language, Register and Genre". *Children Writing*. F. Christie. Ed. Geelong, Australia: Deakin University, 1984. Print.
- Martínez, G. "Writing Back and Forth: the Interplay of Form and Situation in Heritage Language Composition". *Language Teaching Research* 11:1. (2007): 31–4. Print.
- ___. "Genres and Genre Chains: Post-Process Perspectives on HL Writing". *Southwest Journal of Linguistics* 24: 1&2. (2005):79–90. Print.
- ___. "Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach". *Heritage Language Journal* 1:1. (2003). Web. Septiembre 2008.
- Martínez, G. & A. Schwartz. "Elevating "Low" Language for High Sakes A Case for Critical, Community-Based Learning in a Medical Spanish for Heritage Learners Program". *Heritage Language Journal* 9:2. (2012). Web. Mayo 2013.

- Mckay, L. S. & N. Hornberger. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge University Press, 1996. Print.
- Moreno-Fernández, F. “Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas”. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española* 1 (1994): 107-135. Print.
- New London Group. “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. *Harvard Educational Review* 66:1. (1996): 60–92. Print.
- Otheguy, R. & N. Stern. “On so called Spanglish”. *International Journal of Bilingualism* 15:1. (2010): 85–100. Print.
- Parra, M. L. “Critical approaches to heritage language instruction”. *Innovative approaches in HL pedagogy*. S. Fairclough & S. Beaudrie. Eds. Georgetown University Press, 2016. Print.
- . “Exploring Individual differences among Spanish heritage learners: Implications for TA training and program development”. *Individual Differences, L2 Development and Language Program Administration: From Theory to Application*. C. Sanz & B. Lado. Eds. Boston: Cengage, 2013a. Print.
- . “Expanding language and cultural competence in advanced heritage- and foreign-language learners through community engagement and work with the arts”. *Heritage Language Journal*, 2013b. Print.
- . “Inside the beginning: The family ecology of Heritage Speakers Heritage and language maintenance.” Poster presented at the 5th Summer Heritage Language Research Institute, UCLA. June 2011.
- Parra, M. L., J. Liander & C. Muñoz. *Spanish in the community: An inter-active language course*. Denver, CO: Empowering Language Educators Through Collaboration, 2011. Print.
- Parra, M. L. & M. J. García-Sellers. *Comunicación entre la escuela y la familia: Fortaleciendo las Bases para el Éxito Escolar (Home-School Communication: Strengthening the Basis for Academic Success)*. México: Piados, 2005. Print.
- Peyton, J. K., D. A. Ranard & S. McGinnis. “Charting a New Course: Heritage Language Education in the United States. J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis. Eds. Washington, D.C. and McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 2001. Print.
- Potowski, K. “Educating University Foreign Language Teachers to Work with Heritage Spanish Speakers”. B. Johnston and S. Irujo. Eds. University of Minnesota: Center for Advanced Research in Language Acquisition, 2001. Print.
- . *Fundamentos de la Enseñanza del Español a los Hablantes Nativos en los Estados Unidos*. Madrid: Arco/Libros, 2005. Print.

- . “Chicago’s ‘Heritage Language Teacher Corps’: A Model for Improving Spanish Teacher Development”. *Hispania* 82:2. (2003): 302-11. Print.
- . “Experiences of Spanish Heritage Speakers in University Foreign Language Courses and Implications for Teacher Training”. *ADFL Bulletin* 33 (2002): 35–42. Print.
- Potowski, K. & M. Carreira. “Towards Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language”. *Foreign Language Annals* 37:3. (2004): 427–437. Print.
- Polinsky, M. & O. Kagan. “Heritage Languages: In the ‘Wild’ and in the Classroom”. *Language and Linguistics Compass* 1:5. (2007): 368–395. Print.
- Preston, D. & R. Bayley. Eds. *Second Language Acquisition and Language Variation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. Print.
- Rabin, L. & Leeman, J. “Critical Service-Learning and Literary Study in Spanish”. *Service Learning and Literary Studies in English*. L Grobman & R. Rosenberg. Eds. New York: Modern Language Association, 2015. Print.
- Roca, A. “Heritage Language Maintenance and Development: An Agenda for Action”. J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis. Eds. Washington, D.C. & McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 2001. Print.
- Rodríguez Pino, C. “La reconceptualización del programa de español para hispanohablantes: Estrategias que reflejan la realidad sociolingüística de la clase”. Colombi, M. C. & F.X. Alarcón. Eds. *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 2007. Print.
- Rodríguez Pino, C. & D. Villa. “A Student-Centered Spanish for Native Speakers Program: Theory, Curriculum and Outcome Assessment”. C. Klee. Ed. American Association of University Superisors and Coordinators and Directors of Foreign Language Programs Issues in Language Program Direction. Boston: Heinle and Heinle, 1994. Print.
- Samaniego, F. & Pino, C. “Frequently Asked Questions about SNS Programs”. *Professional Development Series Handbook for Teachers K-16: Spanish for Native Speakers*. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Ed. Vol. 1. Fort Worth, TX: Hartcourt College, 2000: 29-63. Print.
- Samaniego, F. & C. A. Warner. “Multiliteracies’ approach to heritage language instructions”. *Innovative approaches in HL pedagogy*. S. Fairclough & S. Beaudrie. Eds. Georgetown University Press, 2016. Print.
- Scalera, D. “The Invisible Learner: Unlocking the Heritage Language Treasure”. *Language Association Journal* 5:2. (2004): 2-5. Print.

- Schleppegrell, M. & M. C. Colombi. "Text Organization by Bilingual Writers". *Written Communication* 14:4. (1997): 418-503. Print.
- Schulman, L. S. "Signature Pedagogies in the Professions". *Deadalus* 134 (2005): 52-59. Print.
- Schwartz, A. M. "Preparing Teachers to Work with Heritage Language Learners". J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis. Eds. Washington, D.C. and McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 2001. Print.
- Silva-Corvalán, C. *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*. Oxford, UK: Clarendon Press, 1994. Print.
- Thomsen, K. *Service-learning in Grades K-8: Experiential learning that builds character and motivation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006. Print.
- Thompson, G. *Intersection of Service and Learning. Research and Practice in the Second Language Classroom*. University of Central Florida, 2013. Print.
- Tomlinson, C. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. Print.
- Trifonas, P. P. Ed. *Pedagogies of Differences. Rethinking Education for Social Change*. New York: RoutledgeFalmer, 2003. Print.
- Trueba, T. E. & L. Bartolomé. Eds. *Immigrant Voices: In Search of Pedagogical Reform*. Lanham, Md: Rowman and Littlefield Publishers, 2000. Print.
- Trujillo, J. A. "Con todos: Using Learning Communities to Promote Intellectual and Social Engagement in the Spanish Curriculum". Lacorte M. y J. Leeman, Eds. Madrid: Iberoamericana, 2009. Print.
- Valdés, G. "Latin@s and the Intergenerational Continuity of Spanish: The Challenges of Curricularizing Language". *International Multilingual Research Journal* 9 (2015): 253-273. Print. Valdés, G. "Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?". *The Modern Language Journal* 89 (2005): 410-426. Print.
- . "The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions". M. C. Colombi & F. X. Alarcón. Eds. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1997. Print.
- Valdés, G., A. Lozano, & R. García-Moya. Eds. *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods*. New York, NY: Teachers College Press, 1981. Print.
- Valdés, G. & M. Geoffrion-Vinci. "Chicano Spanish: The Problem of the Underdeveloped Code in Bilingual Repertoires". *Modern Language Journal* 82 (1998): 473-501. Print.

- Van Deusen-Scholl, N. "Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations". *Journal of Language, Identity and Education* 2:3. (2003): 211–230. Print.
- Varona, L. "From Instrumental to Interactive to Critical Knowledge Through Service-Learning in Spanish". J. Hellebrandt, J. Varona, & L. Varona. Washington, DC: American Association for Higher Education, 1999. Print.
- Villa, J. D. "Choosing a "Standard" Variety of Spanish for the Instruction of Native Spanish Speakers in the U.S". *Foreign Language Annals* 29:2. (1996): 191-200. Print.
- Webb, J. B. & B. L. Miller. Eds. *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. New York: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2000. Print.
- Wurr, A. J. & J. Hellebrandt, *Learning the Language of Global Citizenship: Service-Learning in Applied Linguistics* 81 (2007). Print.
- Zentella, A. C. "Lexical leveling in four New York City Spanish dialects: Linguistic and social factors". *Hispania* 73:4. (1990): 1094-1105. Print.

NOTAS

¹ El término lo tomo del inglés "heritage languages" entendidas como aquellas lenguas de grupos minoritarios que se hablan en casa y forman parte del acervo lingüístico y cultural de los estudiantes. Para una discusión sobre el término "heritage" véase Van Deusen-Scholl. De ahora en adelante, usaré de manera intercambiable los términos "lenguas de herencia" y "lenguas heredadas".

² En este artículo usaré de manera intercambiable los términos "latino" e "hispanohablante".

³ "the knowledge we have accumulated and better [coordinating] our educational, planning, and policy efforts in the fields of foreign, bilingual, and heritage language education and research."

⁴ Para una visión general véase Beaudrie. La autora presenta una revisión de la información a nivel nacional que se tiene de los programas de ELH en los Estados Unidos. El trabajo deja claro los avances que se han hecho en la expansión de estos programas en veintiséis estados del país más su capital y a su contenido. Los programas actuales van más allá de un objetivo remedial y de enseñanza exclusiva de la gramática para incorporar la diversidad del cuerpo de estudiantes y diseñar aproximaciones pedagógicas innovadoras que integren la cultura y la diversidad dialectal. El artículo también presenta los vacíos aún por llenar, principalmente en lo que se refiere a la investigación de prácticas efectivas dentro del salón de clase.

⁵ Véase, por ejemplo, Lynch para una revisión de la investigación publicada en los últimos diez años en el *Heritage Language Journal*.

⁶ "characteristic forms of teaching and learning."

⁷ "organize the fundamental ways in which future practitioners are educated for their new professions."

⁸ "in shaping the character of future practice and in symbolizing the values and hopes of the professions."

⁹ “instructed to *think, to perform, and to act with integrity.*”

¹⁰ “habits of the mind, heart, and hand.”

¹¹ “grounded in the development of the entire person.”

¹² En particular, como Valdés (2005) y Valdés y Geoffrion-Vinci señalan la variante específica del español y la variedad de registros hablados por la familia tendrán características que codificarán la clase social de la familia y su educación. Estas características son identificadas por los profesores en el aula y pueden jugar un papel importante en el tipo de relación que el profesor establece con el estudiante, como veremos más adelante.

¹³ En este sentido, no es lo mismo un chico que ha sido alfabetizado en su país de origen y que migró a los Estados Unidos con algún grado de escolaridad en español y aquellos que nacen en Estados Unidos sin acceso a una educación formal en español.

¹⁴ Esto es, además, lo que diferencia a los estudiantes de ELH de los estudiantes del español como lenguas extranjera (ELE), que normalmente son estudiantes anglófonos monolingües que no tienen ninguna conexión familiar o cultural previa con el español.

¹⁵ “Distilling good HL teaching to its essence: It is all about the learner.”

¹⁶ Abundan los ejemplos de profesores pidiendo a padres inmigrantes que dejen de hablar su lengua familiar para que su hijo no se “confunda” en el colegio mientras aprende inglés. También se escucha hablar de profesores que alientan a los padres a apuntar a sus hijos en programas bilingües, y de padres que rehúsan hacerlo porque temen que sus hijos sean discriminados o se queden rezagados académicamente.

¹⁷ “in Spanish and English among the student, her family, and the educational institutions and opportunities they have had throughout their life, the result is no single profile of [heritage language learners].”

¹⁸ Valdés (1997: 14) ha identificado los siguientes perfiles de estudiantes hispanohablantes que entran en la universidad y que forman parte del continuum bilingüe propuesto:

1. Recién llegado-Tipo A: Estudiantes con educación en español y hablantes de la variedad de prestigio de sus países de origen.
2. Bilingüe-Tipo A: Estudiantes con acceso a instrucción bilingüe en los Estados Unidos con habilidades académicas básicas en español y buenas habilidades académicas en inglés. Son hablantes con fluidez de la variedad de contacto (la cual puede incluir hablantes de variedades coloquiales o estigmatizadas del español)
3. Bilingüe-Tipo B: Estudiantes sin habilidades académicas en español. Buenas habilidades académicas en inglés. Hablan con fluidez pero limitados para hablar variedad de contacto.
Bilingüe-Tipo C: Estudiantes sin habilidades académicas en español. Buenas habilidades académicas en inglés. Hablan con fluidez pero limitados para hablar la variedad de prestigio del español con algunos fenómenos de contacto presentes.

¹⁹ “*alignment* [emphasis mine] between the knowledge, skills, and dispositions we want to develop in our students and the pedagogy we currently use.”

²⁰ “the continuum of linguistic abilities and communicative strategies that these individuals may access in one or the other of two languages at a specific moment.”

²¹ “two different language resources to fulfill different functions in different social contexts.”

²² “opportunity to grow in their mother tongue, and the opportunity to use it in meaningful communication and creative expression.”

²³ “blocks of texts to be mono-functional and ignoring writers’ complex purposes and ‘private intentions.’”

²⁴ Para una revisión sobre la controversia con respecto a la enseñanza del español a partir de criterios de gramaticalidad y pertinencia ver Leeman & Serafini. Como alternativa al criterio de “corrección” muy cuestionado en el campo de la ELH, algunos autores han propuesto que los profesores enseñen, no lo que es “correcto” sino “apropiado” o “pertinente” para contextos informales y formales. Sin embargo, autores como Leeman y Serafini consideran que el criterio de pertinencia disfraza otra forma de corrección. Para las autoras, asociar formas “apropiadas” a contextos específicos (por ejemplo, variedades de prestigio con contextos formales y variedades no prestigiosas con contextos informales) es otra forma de decir que hay formas “correctas” para el contexto formal y el uso de otras formas es estigmatizado.

²⁵ “multiliteracies create a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.”

²⁶ “so that the teacher and students can identify, talk about, and learn the various elements that contribute to particular meanings in communication.”

²⁷ “constructively critique [their new knowledge], account for its cultural location, creatively extend and apply it, and eventually innovate on their own, within old communities and in new ones.”

²⁸ El componente crítico de las multiliteracidades sigue algunos de los principios fundamentales de la pedagogía crítica de Paulo Freire y más recientemente de Henry Giroux. Para ver una propuesta de aplicación de la pedagogía crítica de Freire a la enseñanza del ELH véase Parra (2016).

²⁹ “provide[s] students with a range of pedagogical options in which they can invest, act, and speak in order to affirm their capacities for critical, social agency.”

³⁰ “point of entry into a web of other texts and images whose analysis starts to sensitize students to and socialize them into the broader cultural narratives.”

³¹ “actively engages students in the learning process and bridges the gap between theory and practice while connecting students with the community (and vice versa) to accomplish worthwhile and meaningful goals.”

³² This alignment needs to provide students with the tools “to understand the structural underpinnings of the social problems [students] seek to address” (Rabin & Leeman 130).

³³ Therefore, it is crucial to “[design] an intentional [and meaningful] curriculum and activities grounded in well-articulated goals for both learning in the classroom and in the community in order to achieve a high-quality service learning.”

³⁴ “harness the wealth of knowledge and experiences these students bring to the classroom”

³⁵ “foster students’ development of identities as ‘legitimate’ (as opposed to deficient) speakers of Spanish.”

³⁶ “Community engagement provides students with a level of motivation and investment in language learning that would be difficult to achieve in a classroom setting alone.”

³⁷ “specific ways for each individual to learn as deeply as possible and as quickly as possible, without assuming one student’s roadmap for learning is identical to anyone else’s.”

³⁸ “[SPs] implicitly define what counts as knowledge in a field and how things become known. They define how knowledge is analyzed, criticized, accepted, or discarded.”

³⁹ Diferentes ejercicios, discusiones y encuestas para profesores pueden realizarse a este propósito (Potowski 2001; Parra 2013).

⁴⁰ “would help undo the damage that had been done at home”

⁴¹ “with respect for their linguistic and cultural knowledge”

⁴² “When the emotional content of learning is well sustained, we have the real possibility of pedagogies of formation—experiences of teaching and learning that can influence the values, dispositions, and characters of those who learn. And when these experiences are interactive rather than individual, when they embody the pervasive culture of learning within a field, they offer even more opportunity for character formation.”

⁴³ “an intrinsic point of theoretical validation.”

⁴⁴ “strengthen the ability of the United States to participate effectively in an increasingly interdependent world [...] and build an education system that is responsive to the national language needs and the heritage language communities in this country.”

⁴⁵ Véase Carreira (2012) para una revisión; Potowski (2005). Carreira revisa las propuestas de varios autores para estructurar programas de formación de profesores que incluyen: un mínimo de conocimiento y fluidez en la lengua; la integración de temas en sociolingüística, dialectología y teorías del bilingüismo; el entrenamiento en las áreas de pedagogía de la literatura y especializada en ELH. Finalmente, se sugiere la incorporación de los principios de *Language arts* para la expansión y el enriquecimiento de la lengua.

⁴⁶ “Sharing knowledge, finding pathways: Developing pedagogical resources for Spanish heritage speakers.”

⁴⁷ “Applying innovative & effective pedagogy for Spanish heritage speakers in the classroom.”

⁴⁸ Las ponencias de estos eventos se encuentran disponibles en versión digital en la página web de Harvard University, sección *RLLs’ Initiative on Teaching Spanish as a Heritage Language*.

⁴⁹ Véase Fairclough (2012) para una visión general de los acercamientos e investigaciones más novedosos sobre este tema). En su artículo, Fairclough hace un recorrido por la historia de la evaluación y *testing* en el campo de la enseñanza de ELE y ELH. También resume los resultados de la investigación que se ha hecho con respecto a los mejores parámetros para colocar a estudiantes EHL en cursos diferentes a los ELE y en los niveles adecuados: fluidez, conocimiento del vocabulario, uso de tiempos compuestos, habilidades pragmáticas. La autora enfatiza la importancia de hacer evaluaciones integrales de las habilidades lingüísticas de los estudiantes y subraya la urgencia de incorporar expertos en evaluación en el campo de ELH.

⁵⁰ “self-reflective.”

⁵¹ “Professional education is not education for understanding alone; it is preparation for accomplished and responsible practice in the service of others. It is preparation for ‘good work.’ Professionals must learn abundant amounts of theory and vast bodies of knowledge. They must come to understand in order to act, and they must act in order to serve.”

⁵² “habits of the mind, heart, and hand.”

⁵³ “pedagogical choices designed to produce deep, personal change, the kind of transformation characteristic of all successful signature pedagogies.”

⁵⁴ “systematic inquiry of both instructional methods and learning.”

⁵⁵ “enabling language practitioners with diverse backgrounds to explore, assess and improve students learning in their own classes.”